UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência

Kleiner Eller de Moura

ADOLESCÊNCIAS E ESCOLARIZAÇÃO DE UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA:

alguns paradoxos entre a escola punitiva e a escola do rolê

Belo Horizonte

2024

Kleiner Eller de Moura

ADOLESCÊNCIAS E ESCOLARIZAÇÃO DE UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA:

alguns paradoxos entre a escola punitiva e a escola do rolê

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação de Jovens e Adultos

Orientador: Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques

Belo Horizonte
2024

M929a
T

Moura, Kleiner Eller de, 1968-
Adolescências e escolarização de uma unidade socioeducativa [manuscrito] : alguns paradoxos entre a escola punitiva e a escola do rolê / Kleiner Eller de Moura. - Belo Horizonte, 2024.
145 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: Walter Ernesto Ude Marques.
Bibliografia: f. 114-120.
Anexos: f. 142-145.
Apêndices: f. 121-141.

1. Educação -- Teses. 2. Escolarização -- Teses. 3. Adolescentes -- Educação -- Teses. 4. Adolescentes -- Assistência em instituições -- Teses. 5. Medida socioeducativa -- Teses. 6. Política educacional -- Teses. 7. Internato -- Teses.
I. Título. II. Marques, Walter Ernesto Ude. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19

Catalogação da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecária: Raissa Michalsky Martins CRB6 3155/O

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

KLEINER ELER DE MOURA

Realizou-se, no dia 26 de junho de 2024, às 14:00 horas, na sala 4101 da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 548ª defesa de dissertação, intitulada ADOLESCÊNCIAS E ESCOLARIZAÇÃO DE UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA: Alguns Paradoxos entre a Escola Punitiva e a Escola do Rolê, apresentado por KLEINER ELER DE MOURA, número de registro 2022659672, graduado no curso de Serviço Social, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Analise de Jesus da Silva - Orientador (UFMG), Prof(a). Walter Ernesto Ude Marque (UFMG), Prof(a). Alessandra Kely Vieira (UEMG), Prof(a). Walesson Gomes da Silva (UEMG).

A Comissão considerou a dissertação:

(X) Aprovada.

( ) Reprovada.

( ) Aprovada com indicação de correções.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

ADOLESCÊNCIAS E ESCOLARIZAÇÃO DE UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA: Alguns Paradoxos entre a Escola Punitiva e a Escola do Rolê

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 26/06/2024.

Prof(a). Analise de Jesus da Silva (Doutora)

Prof(a). Walter Ernesto Ude Marque (Doutor)

Prof(a). Alessandra Kelly Vieira (Doutora)

Prof(a). Walesson Gomes da Silva (Doutor)

Documento assinado eletronicamente por **Alessandra Kelly Vieira**, **Usuária Externa**, em 29/08/2024, às 11:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Walesson Gomes da Silva**, **Usuário Externo**, em 29/08/2024, às 11:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Analise de Jesus da Silva**, **Professora do Magistério Superior**, em 29/08/2024, às 11:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Walter Ernesto Ude Marques**, **Professor Magistério Superior - Voluntário**, em 04/09/2024, às 11:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3324488** e o código CRC **DB5FD97D**.

Dedico este trabalho aos vários jovens e adolescentes que marcaram minha vida profissional e pessoal; que prontamente aceitaram participar desta pesquisa enquanto sujeitos dignos, que se desnudaram em fragmentos de singularidades preciosos. Dedico ainda aos meus caros colegas de trabalho que nesse contexto difícil me ensinaram e me ensinam todos os dias um modo de repensar minha prática e a perceber que a diferença consistente pode ser feita nas pequenas e belas interações.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer ao Eterno e Bondoso Deus pela sua infinita bondade e misericórdia sobre minha vida.

Muitas pessoas fizeram parte desta pesquisa e cooperaram para que sua realização fosse efetivada. Por isso, é um trabalho que teve muitas contribuições – algumas bem especiais.

Agradeço aos adolescentes que se dispuseram a contribuir para essa pesquisa, *"trocando ideias", "desembolando pela orde",* abrindo suas vidas, contando suas histórias e permitindo minha presença na sala de aula diariamente.

Agradeço, também, aos adolescentes do centro socioeducativo no qual trabalhei por quase três anos, porque foi a partir de nossas conversas, nossas trocas, que essa investigação tomou corpo. Foram suas palavras que me moveram nessa iniciativa.

À minha esposa Magna pelo respeito e apoio às minhas escolhas e crenças profissionais; pela ajuda e paciência essenciais para dedicar mais tempo à escrita e aos estudos.

Agradeço em especial ao meu orientador, professor Dr. Walter Ude, pela atenção, dedicação, carinho e incentivo na produção deste conhecimento. Agradeço ainda pelas conversas, por compartilhar sua experiência de vida e seu conhecimento e por contribuir com as possibilidades de ampliar meu olhar sobre minha profissão e minha prática.

Gratidão aos docentes da escola que me receberam com tanto carinho, fazendo desta pesquisa de campo um momento prazeroso, além de permitirem que eu estivesse com eles nas salas de aula.

Agradeço à direção e aos funcionários da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Centro Socioeducativo da região metropolitana de Belo Horizonte, que sempre incentivou este trabalho.

Aos diretores de atendimento e geral da unidade socioeducativa na qual a pesquisa foi realizada agradeço a acolhida.

Aos professores do PROMESTRE pelos momentos de trocas, de sabedoria e aprendizado e a demonstração de zelo e importância pelo que fazem, meu muito obrigado.

Aos colegas da linha de Educação de Jovens e Adultos que promoveram tantas parcerias e encontros agradáveis no compartilhamento do aprendizado e na força com as tarefas.

Aos professores Dr. Heli Sabino de Oliveira, Drª. Alessandra Kelly Vieira, Dr. Walesson Gomes da Silva e Dr. José Alfredo de Oliveira Debortoli por aceitarem o convite para compor a banca de avaliação e por compartilharem seus conhecimentos.

À SEJUSP/MG e SUASE pela autorização e abertura do campo de pesquisa.

A todos, enfim, minha GRATIDÃO!

Pois eu estava com fome e vocês me deram de comer; eu estava com sede, e me deram de beber; eu era estrangeiro, e me receberam em sua casa; eu estava sem roupa, e me vestiram; eu estava doente, e cuidaram de mim; eu estava na prisão, e vocês foram me visitar. Então, os justos lhe perguntarão: “Senhor, quando foi que te vimos com fome e te demos de comer, com sede e te demos de beber? Quando foi que te vimos como estrangeiro e te recebemos em casa, e sem roupa e te vestimos? Quando foi que te vimos doente ou preso, e fomos te visitar?”. Então o Rei lhes responderá: “Eu garanto a vocês: todas as vezes que vocês fizeram isso a um dos menores de meus irmãos, foi a mim que o fizeram” (Bíblia, Mt, 25, 35-40).

RESUMO

Este estudo investigou a escolarização de adolescentes no sistema socioeducativo de internação, considerando alguns paradoxos entre a "escola punitiva", aquela que segue os preceitos jurídicos de criminalização, e a "escola do rolê", indicada pelos estudantes como lugar de sociabilidade e participação na discussão dos conteúdos escolares. Além disso, focou nas relações que os participantes da pesquisa enfrentavam com as determinações do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tendo em vista a frequência escolar obrigatória no cumprimento da medida de privação de liberdade, sendo a oferta da escolarização um dever do poder público. Dentro desse cenário, a pesquisa analisou as relações entre o adolescente criminalizado, o educador e a escola destinada ao cumprimento da medida, na construção da identidade social desses adolescentes. Sob a perspectiva dos próprios adolescentes, buscou-se compreender as diferenças e os significados atribuídos à escola em suas vidas. Nesse aspecto, as contribuições deste estudo se situaram entre os campos das políticas de educação e das políticas de medidas socioeducativas no que se refere, prioritariamente, às adolescências que se encontram nessa condição segregatória. A pesquisa foi permeada pelo confronto entre o prescrito na lei e a realidade enfrentada pelo público investigado, já que não se observou alguma perspectiva capaz produzir ressocialização ou integração dos discentes na sociedade, como promete o ECA. Aliás, a escola foi interpretada como o lugar do não-lugar de se vislumbrar um projeto de vida. Frente a esses processos indagou-se: Como os adolescentes significam a escola a que estão submetidos em privação de liberdade? Quais são seus olhares perante a escolarização? Qual a presença e qual a função que essa escola exerce na vida desses sujeitos? Em termos metodológicos, a pesquisa foi realizada por meio de instrumentos qualitativos, utilizando como ferramentas a pesquisa documental, a observação de campo e a entrevista semiestruturada com seis adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em internação provisória. Os resultados indicaram que, de um modo geral, os adolescentes entrevistados atribuem um "não-sentido" à escolarização recebida em privação de liberdade, ou seja, não a reconhecem ou a legitimam como propõe a lógica institucional. O estudo não tem a intenção de esgotar o tema proposto e sim trazer novos elementos e discussões para a compreensão sobre como a educação escolar é sentida e significada pelos adolescentes em um espaço tão peculiar: o da privação de liberdade.

Palavras-Chave: adolescentes; medida socioeducativa de internação; escolarização.

ABSTRACT

This study investigated the schooling of adolescents in the socio-educational system of hospitalization, considering some paradoxes between the “punitive school”, the one that follows the legal precepts of criminalization, and the "rolê school" indicated by students as a place of sociability and participation in the discussion of school content. In addition, it focused on the relationships that the participants of the research faced from the determinations of the ECA, considering that school attendance is mandatory in the fulfillment of the measure of deprivation of liberty. being the offer of schooling a duty of the public power. Within this scenario, the research analyzed the relations between the criminalized adolescent, the educator and the school destined to the fulfillment of the measure, in the construction of the social identity. From the perspective of the adolescents themselves, we sought to understand the differences and meanings attributed to school in their lives. In this aspect, the contributions of this study were located between the fields of education policies and policies of socio-educational measures with regard, primarily, to adolescents who are in this segregatory condition. The research was permeated by the confrontation between the prescribed in the Law and the reality faced by the investigated public, since it was not observed any perspective capable of producing resocialization or reintegration of students in society, as promised by the ECA. In fact, the school was interpreted as the place of no place to glimpse a life project. Faced with these processes was asked: How do adolescents mean the school to which they are subjected to deprivation of freedom? What are your views on schooling? What is the presence and function of this school in the lives of these subjects? In methodological terms, the research was carried out through qualitative instruments, using as tools documentary research, field observation, and semi-structured interviews with six adolescents in compliance with socio-educational measure in provisional hospitalization. The results indicated that, in general, the adolescents interviewed attribute a "nonsense" to the schooling received in deprivation of liberty, that is, they do not recognize or legitimize it as proposed by institutional logic. The study does not intend to exhaust the proposed theme but bring new elements and discussions for understanding how school education is felt and meant by adolescents in such a peculiar space: the deprivation of freedom.

Keywords: adolescents; socio-educational measure of internment; schooling.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escola 127
Figura 2 – Sala de atendimento psicossocial 127
Figura 3 - Preparação da festa junina 128
Figura 4 – Círculo de comunicação não violenta 128
Figura 5 - Jovens em visita externa 128
Figura 6 – Visita externa 129

LISTA DE SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
COEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e dos Adolescentes
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
PIA	Plano Individual de Atendimento
PIDESC	Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PNBEM	Política Nacional de Bem-Estar do Menor
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSC	Prestação de Serviços à Comunidade
PSPP	Projeto Sociopolítico Pedagógico
RMBH	Região Metropolitana de Belo Horizonte
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SEDS	Secretaria de Estado de Defesa Social
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SGD	Sistema de Garantias de Direitos
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUAPI	Subsecretaria de Atendimento Prisional
SUASE	Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCLEPR	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Pais e/ou Responsáveis
TCLEA	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Adolescente
UFMG	Universidade Federal do Estado de Minas Gerais
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15

2.1 Considerações preliminares referentes à construção desta pesquisa 20

2.2 Caminhos trilhados: questões, local e sujeitos da pesquisa 22

2.3 Quanto aos pressupostos teórico-conceituais 27

2.4 Breves considerações acerca das práticas escolares no sistema socioeducativo: alguns desafios perante uma sociedade seletiva 29

2.5 O atendimento socioeducativo, a escolarização na EJA e os dispositivos jurídicos: paradoxos entre a inclusão escolar e os processos de subalternização 31

2.6 A escolarização da educação como método mecanicista: a necessidade de educacionalizar o ambiente escolar 35

2.7 A necessidade de visualizar os adolescentes como sujeitos sociais: do singular ao plural e do plural ao singular 37

3 NUANCES DA VIVÊNCIA DA PESQUISA EM UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA 42

3.1 Procedimentos metodológicos e construtos teórico-conceituais: a necessidade de uma dialógica entre a concepção epistemológica e o desenho da pesquisa 46

3.2 Caminhos da pesquisa: percurso metodológico trilhado 50

3.3 A pesquisa, o limbo institucional e as demandas ético-jurídico-burocráticas 57

3.4 A escola como um dos eixos do cumprimento da medida socioeducativa de internação 59

3.5 Entrando no campo: desafios e enfrentamentos 62

3.6 A escolha dos nomes fictícios para os participantes da pesquisa 64

3.7 Quanto à escola de ensino fundamental e médio dentro do sistema pesquisado ... 66

4 OLHARES DOS ADOLESCENTES EM RELAÇÃO À ESCOLA EM UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA: O CONFRONTO PERANTE AS DETERMINAÇÕES INSTITUCIONAIS E O CONTEXTO SOCIOFAMILIAR 71

4.1 Breve apresentação da unidade socioeducativa situada na região metropolitana de BH 71

4.2 Quanto aos dispositivos normativos do sistema socioeducativo: entre o prescrito e o real 75

4.2.1 A "tranca", o respeito, o aprendizado *..... 77*

4.3 Escola como não-lugar 81

4.4 Breve caracterização das famílias pesquisadas 83
4.5 Centralidade materna no acompanhamento dos adolescentes 87
4.6 Quanto à atribuição das mães e avós nos arranjos familiares identificados 91
5 ESCOLA PUNITIVA OU ESCOLA DO ROLÊ: OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE 94
5.1 Escola punitiva ou escola do rolê: tensões de um paradoxo institucionalizado 95
5.2 Criminalização das juventudes pretas periferizadas 104
5.3 Quanto ao sistema isolacionista: alguns apontamentos referentes ao aprisionamento de grupos marginalizados 106
CONSIDERAÇÕES FINAIS 112
APÊNDICE A - CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA ACADÊMICA 121
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL COM OS ADOLESCENTES 123
APÊNDICE C - QUADRO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS 125
APÊNDICE D – FIGURAS 127
APÊNDICE E - PLANO DE AÇÃO DO PRODUTO PEDAGÓGICO 130
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS E/OU RESPONSÁVEIS 142
ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEL LEGAL 144
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO ADOLESCENTE 145

1 INTRODUÇÃO

Este estudo discute a viabilidade de uma educação libertadora na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema socioeducativo, especificamente dentro de uma unidade de privação de liberdade. Este propósito surgiu diretamente da minha trajetória como professor, na qual identifiquei, de forma prática, as lacunas desse processo educativo e os desafios enfrentados pelos jovens na tentativa de se integrarem à sociedade. Ao longo dessa experiência, dentre outras nesse campo, e motivado pela possibilidade de aprofundar minhas reflexões no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação PROMESTRE - EJA, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), comecei a me questionar sobre como as vivências dos adolescentes, em um ambiente permeado por opressões e estigmatizações, influenciam suas identidades sociais. Essa inquietação me levou a refletir sobre a construção da identidade social desses adolescentes dentro desse ambiente marcado por processos de opressão e produção de estereótipos, que criminalizam e marginalizam essa população. Essas reflexões, que também dialogam com a minha história de vida, me conduziram à pergunta central deste estudo: Afinal, a escola, nesse contexto, pode gerar práticas que contribuam para a desconstrução de estigmas atribuídos a esse público? É possível alguma ressignificação desse cenário por meio de atividades reflexivas?

A educação no sistema socioeducativo enfrenta diversos desafios, desde a infraestrutura inadequada e a falta de recursos até a resistência de alguns jovens em se engajar no processo educativo. Além disso, a estigmatização social que acompanha a privação de liberdade pode agravar a exclusão e o preconceito, dificultando ainda mais a inclusão social desses adolescentes. Por outro lado, a transformação dessa realidade não depende apenas das mudanças dos adolescentes, mas principalmente da ruptura com o racismo estrutural, a desigualdade social e o patriarcalismo. Diante desse quadro, torna-se essencial investigar se as práticas educativas implementadas dentro do sistema socioeducativo são capazes de promover aos adolescentes alterações significativas na percepção de si mesmos, bem como na forma como são vistos pela sociedade.

Durante a pesquisa, foram analisadas as estratégias pedagógicas adotadas pelos profissionais, os desafios enfrentados pelos educadores e os impactos dessas práticas na vida dos adolescentes sob medidas socioeducativas. Para isso, realizou-se uma revisão bibliográfica, entrevistas com os adolescentes e, de forma complementar, ouviram-se educadores e educadoras da unidade pesquisada, bem como se fez a análise de estudos de caso.

A inserção no sistema não foi fácil devido a prescrições jurídicas que regulam o acesso a esses sujeitos, os quais carregam o estereótipo colonial de serem perigosos, violentos e inferiores, para justificar medidas de isolamento social.

A compreensão desse fenômeno, acima salientado, faz-se necessária por meio da teoria da interseccionalidade que abrange as encruzilhadas entre classe social, gênero, raça, sexualidades e identidades. Todavia, além dessa abrangência, foram acrescidas observações acerca da depredação do espaço físico escolar, da necessidade de investir na formação de professores e da valorização da sua prática profissional com salários dignos.

Para dar conta do tema de forma esclarecedora, esta dissertação foi dividida em 5 capítulos argumentativos, que surgiram das categorias identificadas durante o processo de análise dos registros.

No primeiro capítulo, foi discutida a intersecção entre escolarização, sistema socioeducativo e EJA, explorando os fundamentos teóricos e conceituais que embasam as práticas educativas voltadas para esses contextos específicos, além de apresentar o tema central da pesquisa. O capítulo conclui que a integração entre escolarização, sistema socioeducativo e EJA representa um paradoxo a ser enfrentado, pois não se inclui isolando, e não podemos individualizar a produção dessas situações de violência como responsabilidade única dos adolescentes, sem considerar outras dimensões interseccionais.

No capítulo seguinte, aborda-se a perspectiva dos adolescentes sobre a escolarização dentro do sistema socioeducativo de internação. A escola, ainda que vista como um direito, ao mesmo tempo restringe as possibilidades de um futuro alternativo para esses jovens. O estudo foca nas intersecções de raça, gênero, classe social, identidade e sexualidade, destacando como a prática escolar homogeneizante oculta essas complexidades. A concepção de um aluno idealizado, ao não reconhecer as subjetividades presentes na “cela de aula[1]”, gera desinteresse e resistência entre estudantes, bem como desligamento escolar.

No terceiro capítulo, examinam-se as percepções dos adolescentes sobre a escola em uma unidade socioeducativa, na região metropolitana de Belo Horizonte. A análise foca no confronto entre as determinações institucionais e o contexto sociofamiliar dos jovens. O capítulo conclui que há uma complexidade e uma realidade multifacetada na vivência dos adolescentes na escola nesse sistema. A idealização dos documentos legais contrasta com a

[1] Cela de aula: expressão utilizada para descrever o ambiente de aprendizagem em unidades socioeducativas ou prisionais, percebido pelos adolescentes como uma extensão da punição e da vigilância. O termo "cela de aula" reflete a fusão simbólica entre a "sala de aula", associada à educação, e a "cela", que evoca confinamento e controle, destacando a presença de grades e segurança constante.

prática, revelando uma necessidade de reavaliar e humanizar o atendimento socioeducativo para realmente promover a integração e emancipação desses jovens.

Já no quarto capítulo, são abordados os complexos sentidos e significados da escolarização para adolescentes em medidas socioeducativas de privação de liberdade. A discussão central gira em torno das tensões entre dois modelos de educação: a "escola punitiva", aquela instituída como mecanismo de controle e imposição, e a "escola do rolê", defendida pelos adolescentes como um território de sociabilidade e participação nas atividades e conteúdos discutidos.

O capítulo 5 explora as tensões entre dois modelos educacionais presentes no sistema socioeducativo: a “escola punitiva”, que segue uma lógica de controle e punição, e a “escola do rolê", defendida pelos adolescentes como espaço de sociabilidade e participação ativa. O texto analisa como esses jovens, na maioria negros e periféricos, são criminalizados e marginalizados, enfrentando um sistema que pouco contribui para sua ressocialização. O capítulo questiona se a escolarização nesse contexto pode ressignificar as trajetórias dos adolescentes ou se apenas perpetua práticas opressivas, concluindo que, embora a escola do "rolê" ofereça uma alternativa de engajamento, o sistema educacional ainda falha em promover a verdadeira ressocialização dos adolescentes, reforçando, em muitos casos, a exclusão social e os estigmas.

Espera-se que o esforço deste estudo provoque discussões referentes ao tema, por tratar uma realidade opressiva que necessita ser enfrentada com um compromisso ético-político.

2 ESCOLARIZAÇÃO, SISTEMA SOCIOEDUCATIVO E EJA: ADENTRANDO NO CAMPO TEÓRICO-CONCEITUAL DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Este capítulo expõe aspectos teórico-conceituais das principais categorias que contribuíram para a definição do campo de investigação deste estudo. A pesquisa partiu de algumas considerações tecidas sobre a concepção das práticas educativas, bem como do desenho conceitual de adolescências e juventudes que serão utilizados como pressupostos diante das nuances históricas referentes às distintas noções sobre o tema e ao contexto social no qual os sujeitos deste estudo estão inseridos. Para isso, adotou-se a demarcação teórica das ideias de sociedade seletiva e criminalização da pobreza, em intersecção com a Educação de Jovens e Adultos.

A apresentação dos elementos teórico-conceituais das categorias a serem tratadas nesta investigação é demarcada por uma contextualização política, econômica e social, na tentativa de localizar o significado atribuído às temáticas abordadas em contraponto à matriz hegemônica do pensamento moderno ocidental colonial, que trata a realidade de forma linear e homogênea, sem reconhecer as subjetividades envolvidas no campo de pesquisa. A compreensão da origem do significado atribuído a essas noções auxiliará na percepção de como o sentido remetido a elas afirma um discurso uniforme e estereotipado, mas também apresenta saídas de contraposição.

O resgate histórico e socioeconômico da concepção de ciência a ser adotada, principalmente a partir da delimitação do tema de estudo e com o auxílio das instituições na sustentação da sua atuação, leva à questão sobre ao que de fato a ciência se propõe. No que tange à ideia do ser adolescente como uma experiência homogênea, estereotipada e linear, esse olhar idealizado é contraposto ao reconhecer as distintas configurações que demarcam os territórios das adolescências. Quanto ao público pesquisado, este situa-se em um contexto histórico, político, social e econômico que permeia a sua condição de vida em situações de desigualdade e violência. Entretanto, diante dessas contradições sociais, é possível adotar posturas educativas de caráter libertador (Freire, 1996) que podem romper com práticas criminalizantes e segregativas (Wacquant, 2001), ao adentrar na discussão da arquitetura física e simbólica que configuram esse contexto corretivo.

Nesse sentido, esta pesquisa faz-se relevante a partir da necessidade de se compreender se a escola ressignifica ou reproduz uma perspectiva punitivista e vingativa, tal como é vista pelos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Com isso, torna-se preponderante evidenciar o atendimento educacional e a temática das adolescências,

especificamente aquelas criminalizadas. Trata-se de adolescentes que cometeram atos nomeados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990) como infrações graves ou de forma reiterada e, por isso, receberam uma medida judicial de internação e frequentam a EJA dentro do sistema de privação de liberdade. De acordo com o ECA, a privação de liberdade é definida como a restrição da liberdade de ir e vir de crianças e adolescentes, que pode ocorrer em casos específicos relacionados a medidas socioeducativas ou outras situações previstas em lei. Nesse aspecto, as contribuições deste estudo poderão ser partilhadas entre os campos das políticas de educação e das políticas de medidas socioeducativas no que se refere, prioritariamente, às adolescências que se encontram nessa condição segregatória.

A exemplo, tomemos o artigo 112 do ECA, com o intuito de observar o caráter condenatório dessa medida (aplicada a adolescentes quando verificada a prática de ato infracional), que juridicamente busca equilibrar a punição pelo ato infracional com a oportunidade de ressocialização do adolescente, visando ao seu desenvolvimento e à sua integração à sociedade. Esse dispositivo tem como objetivo promover a responsabilização e a integração social dos jovens infratores. Segundo a sua prescrição, primeiramente a advertência é uma medida que visa conscientizar o adolescente sobre as consequências de seus atos. A autoridade competente pode optar por essa medida quando o ato infracional não é grave ou quando o adolescente não possui antecedentes. Aqui se observa uma perspectiva individualizante de depositar unicamente no indivíduo a responsabilidade pela sua transgressão sem considerar o contexto racista, patriarcalista, colonialista e capitalista produtores de desigualdade. Nessa circunstância, lê-se a obrigação de reparar o dano. Essa medida busca fazer com que o adolescente compreenda as consequências de suas ações, não apenas para si mesmo, mas também para a vítima ou para a sociedade como um todo. O denominado jovem infrator pode ser obrigado a reparar o dano causado por sua postura transgressiva, seja de forma material ou simbólica. Mais uma vez, evidencia-se a atribuição do ato como prática exclusiva de um jovem periferizado, o que reforça a necessidade de reflexão sobre as responsabilidades compartilhadas entre o indivíduo, o Estado e a sociedade. Este jovem necessita assumir um lugar de condenação social para absolver a sociedade de suas arbitrariedades.

A responsabilidade do Estado e da sociedade em relação aos jovens que cometem atos infracionais é multifacetada, refletindo o compromisso com a proteção, a educação e a reabilitação desses jovens, em vez de apenas puni-los. É importante reconhecer que a transgressão não ocorre em um vácuo, mas em um contexto de desigualdades estruturais que envolvem o racismo, o patriarcado, o colonialismo e o capitalismo. Assim, a responsabilidade

pela reparação não pode ser depositada exclusivamente no adolescente, mas deve ser compreendida como parte de um esforço mais amplo de correção das arbitrariedades e omissões do Estado e da sociedade, que também são corresponsáveis pela criação e perpetuação dessas condições de vulnerabilidade.

A prestação de serviços à comunidade é outra medida prevista no estatuto. Nesse caso, o adolescente é encaminhado para realizar atividades que beneficiem a comunidade. Essa medida visa sensibilizar o dito jovem infrator para a importância do bem comum e estimular seu senso de responsabilidade social. A judicialização dessa temática oculta a trama de produção das desigualdades em seus aspectos interseccionais, que envolvem as relações de gênero, raça, classe social, faixa etária, identidades e sexualidades (Akotirene, 2023).

Por fim, a liberdade assistida é uma medida que envolve acompanhamento e orientação por parte de um profissional ou equipe especializada. O adolescente é submetido a essa medida como forma de auxílio na integração à sociedade. Durante o período de liberdade assistida, o jovem recebe orientações e é acompanhado de perto para evitar reincidência em atos infracionais. Essa suposta integração representa um engodo, pois não se socializa isolando as pessoas e suas práticas como se fossem depositárias do mal, sem alterar as relações sociais produtoras desse processo.

A execução das medidas socioeducativas possui um delineamento baseado na interdisciplinaridade. É a partir dessa premissa que há profissionais dos diversos campos dos saberes para a abordagem dos adolescentes autores de ato infracional. Dentre os profissionais que possuem nível universitário na atuação dentro desse sistema, encontramos educadores sociais, professores, profissionais do direito, da assistência social, da terapia ocupacional, da enfermagem, da psicologia e da pedagogia. As metodologias observadas nesta investigação revelaram que o estado de Minas Gerais já adotava a oferta de práticas educativas, até porque a escolarização representa um dos eixos principais no cumprimento da medida. Dessa forma, a escolha desse campo de conhecimento se relacionou com o percurso profissional do pesquisador, vez que a interlocução entre o âmbito teórico da educação, em uma perspectiva libertadora, em confronto com a EJA, tornou-se um diálogo fundamental para a realização desta pesquisa.

2.1 Considerações preliminares referentes à construção desta pesquisa

Este trabalho teve como ponto de partida o projeto de pesquisa intitulado *Adolescências e escolarização de uma unidade socioeducativa: alguns paradoxos entre a escola punitiva e a*

escola do rolê. A atuação no campo da Educação Social, em distintos territórios marcados por violência e vulnerabilização social de populações que se encontram em situações precarizadas pela desigualdade social, contribuiu para a proposição de uma temática que se configura dentro da concepção pedagógica estabelecida pelo PROMESTRE/EJA, qual seja: aprofundar e problematizar uma prática político-pedagógica, com o intuito de sistematizá-la e construir uma práxis libertadora (Freire, 1996).

Como educador, o ideal de participar da construção de uma educação libertadora sempre esteve presente na formação do pesquisador e, dentro desse contexto, ter a oportunidade de aprofundá-la, considerando as dicotomias entre a escola oficial e a modalidade EJA, pareceu condição *sine qua non* para atingir esse intento. É evidente que a formação continuada é cada vez mais urgente na sociedade contemporânea, visto que as mudanças no cenário educacional são constantes e os paradigmas das ciências passam por reformulações, exigindo cada vez mais do educador tensionar a relação dialógica entre a teoria e a prática, aprimorando a sua relação com o educando, além do campo educativo no qual se situa, uma vez que a dinâmica social apresenta desafios que emergem dos territórios onde ambos estão inseridos.

Há, portanto, que se buscar novas perspectivas, de modo que se faz necessário a esse educador ampliar saberes comuns que se articulem com outras ciências, com o intuito de desenvolver pesquisas como forma de aprofundar e confrontar construções teóricas, recriando o conhecimento científico; sendo, dessa forma, um promotor qualificado da aprendizagem, exercendo suas funções pedagógicas com uma perspectiva crítica e participativa. Aqui se delimita a ideia de se desenvolver o perfil de um educador-pesquisador para não se cair em rotinas e vícios que conduzem para um lugar estático e repetitivo.

Dentro dessa delimitação, este estudo foi circunscrito com base em um paradoxo estabelecido mediante a possibilidade de uma prática fundamentada na educação libertadora dentro de uma unidade do sistema socioeducativo, a qual apresentava caráter punitivo e repressivo, devido aos pressupostos jurídicos, sociais e institucionais de matriz ocidental colonialista, que criminaliza as populações pobres, pretas, pardas e periferizadas (Wacquant, 2001). Isso se observa em vários indicadores das pesquisas voltadas para esse público, como também nos noticiários da mídia televisiva e jornalística. A desescolarização da escola se coloca como um ponto desafiador, por sua tradição seletiva de expulsar aqueles classificados como incapazes, inferiores e perigosos, pertencentes às periferias da cidade; e a de eleger os classificados como superiores e bem-dotados, oriundos das camadas privilegiadas pelo sistema capitalista (Souza, 2003). Em contrapartida, propõe-se um processo de educacionalização da escola por meio da educação libertadora que reconhece esses jovens e adolescentes como

sujeitos sociais pertencentes às diversas culturas juvenis produtoras de saberes emergidos das matrizes populares e da ancestralidade afro-brasileira e indígena.

Foi com base nessas questões iniciais que se buscou um desenho de pesquisa que pudesse proporcionar certa compreensão desse fenômeno em suas contradições, que se depara com um aparato jurídico que por um lado prescreve o direito à educação, mas que, por outro, concebe práticas institucionais marginalizantes no âmbito do sistema socioeducativo, o qual se torna um *não-lugar* de exercício da cidadania dessas juventudes.

No próximo tópico, apresenta-se o estado da questão, no campo da produção acadêmica e de outros documentos, mapeado na produção deste trabalho.

2.2 Caminhos trilhados: questões, local e sujeitos da pesquisa

O levantamento bibliográfico acerca de uma temática a ser pesquisada pelo investigador representa uma atividade fundamental para que o estudioso mapeie as abordagens teórico-conceituais que tratam do assunto. Esse procedimento é importante porque identifica a predominância de determinadas concepções, bem como suas lacunas e indicadores relevantes para a construção de um estudo inovador, significativo para o conhecimento científico e para o avanço da sociedade, consciente de que a ciência sempre traz um olhar aproximado da realidade, pela condição da incompletude humana para abarcar a complexidade de um fenômeno. Esse movimento adotado no início de uma investigação acadêmica torna-se um exercício de categorização, análise e interpretação ao que se nomeia como *"*estado da questão*"* referente ao tema a ser investigado. De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 7), "a finalidade do estado da questão é levar o pesquisador a registrar, a partir de um minucioso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance".

A noção do conceito da categoria identidade se tornou um propósito para este estudo, já que as experiências de enfrentamento de situações violentas pertencem ao cenário social e marcam suas subjetividades. No entanto, convém explicar o conceito de identidade em uma visão dialógica. Nesta, o conceito de identidade é compreendido de maneira dinâmica e contextual, em oposição a uma perspectiva estática e essencialista. A abordagem dialética é influenciada pelas ideias de filósofos como Georg Wilhelm Friedrich Hegel e Karl Marx, que enfatizam a interconexão entre diferentes elementos em consonância com a transformação constante da sociedade. Dentro da visão dialógica, a identidade é concebida como um processo em constante evolução, configurado pelas relações sociais, históricas e culturais, entremeadas

por tensões dialógicas que não dicotomizam dimensões entre o subjetivo e o social, a cultura e a natureza, qualitativo e quantitativo, dentre outras fragmentações (Puzone, 2017).

Dentro dessa concepção, a identidade é entendida como um produto das relações sociais e das interações com o ambiente. Não se trata de uma produção isolada, mas construída na relação com os outros e com o contexto social, histórico e cultural em que uma pessoa está inserida. A dialógica reconhece as contradições e conflitos como motores do desenvolvimento da identidade. As lutas sociais, as contradições de classe, gênero, raça, sexualidades, subjetividades e outros conflitos influenciam a formação da identidade individual e coletiva (Anderson, 2008).

Assim, na visão dialógica, a identidade é concebida como um processo dinâmico, contextual e relacional, configurado por contradições e influências sociais. A compreensão da identidade está intrinsicamente ligada às condições históricas e sociais em que as pessoas vivem e às lutas por uma sociedade mais justa e igualitária, quando se vivenciam processos de uma educação libertadora (Adorno, 2009).

No caso deste estudo, o estado da questão se constituiu a partir de uma delimitação dos aspectos da identidade social e da identificação de um público-alvo, com o intuito de produzir questões pertinentes à proposta desta pesquisa, ou seja: Como o contexto escolar de uma unidade socioeducativa do ensino médio, no cumprimento de medida judicial, em privação de liberdade, desenvolve sua prática pedagógica no trato com juventudes marcadas por distintos processos de violência, marginalização e criminalização? A escola adota uma educação libertadora no enfrentamento de estigmas, preconceitos e de subalternização desses sujeitos? Seria possível a realização de uma pedagogia libertadora dentro de uma instituição que, historicamente, foi concebida como instância punitiva, vingativa e condenatória de uma população criminalizada pela sua condição étnico-racial afrodescendente, na sua grande maioria, periferizada e inferiorizada segundo os princípios eurocêntricos colonialistas? Esses pontos geraram indagações que contribuíram para o desenho desta investigação, após estudos referentes à práxis pedagógica dessa concepção libertadora.

Estes levantamentos apontaram a possibilidade de ressignificação de estereótipos relativos ao público pesquisado, já que essa opção teórica e ético-política pode subverter a lógica segregacionista de um sistema social estruturado a partir do colonialismo, do patriarcalismo e do capitalismo, mesmo que em pequenas ações, uma vez que podem produzir ruídos nas redes de lutas em defesa dos direitos das crianças, adolescentes e jovens periferizados.

Para o mapeamento do estado da questão referente ao tema, em um primeiro momento, foram definidos os seguintes descritores: adolescentes(as) em cumprimento de medida socioeducativa de internação; escolarização; construção de identidades sociais; ressignificação de processos de estigmatização. Estes resultaram na localização de 130 trabalhos entre artigos, Trabalhos de Conclusão de Curso e dissertações. Em seguida, buscou-se detalhar os indicadores por meio de palavras-chave: espaço escolar, identidade social e medida socioeducativa de internação, cuja intento, neste trabalho, foi favorecer a busca por produções relacionadas ao termo pesquisado, chegando, então, a um algoritmo mais refinado.

Com tal pesquisa, já no portal Capes, observou-se que, a partir de 2003, iniciaram-se trabalhos de mestrado e doutorado sobre o tema das medidas socioeducativas. Em relação ao mestrado, até o ano de 2010, foram encontradas 11 dissertações. As pesquisas se concentraram nos estados do Sul, além de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Distrito Federal. As áreas acadêmicas que pesquisaram sobre o tema foram as seguintes: duas no serviço social; duas na educação; duas na psicologia; duas nas ciências criminais; uma na linguística e uma no desenvolvimento regional.

Nesse levantamento preliminar, foi possível identificar que os autores ressaltaram a importância do caráter pedagógico das medidas, por se tratar de adolescentes como público-alvo. Em quase todos os trabalhos, o foco foi voltado para a medida socioeducativa de internação, sendo que dois deles investigaram as medidas em meio aberto e nenhum abordou as medidas de semiliberdade.

Com relação às investigações apresentadas em teses de doutorado relativas ao tema encontradas no portal Capes, verificou-se que elas foram produzidas entre os anos de 2006 e 2010, totalizando 13 teses. Em termos regionais, dois novos estados iniciaram as pesquisas sobre o tema das medidas socioeducativas: Amazonas e Rio Grande do Norte. Portanto, os outros estados coincidem com as investigações de mestrado. As áreas que pesquisaram sobre o tema foram: duas na educação de pessoas com deficiência; três na saúde; duas nas ciências sociais, duas no direito; uma na política social; uma na sociologia; uma na linguística e uma na teoria psicanalítica.

Primeiramente, foram identificados os títulos, lidos os resumos dos trabalhos encontrados, os percursos metodológicos de cada um e as considerações finais para chegar à fase de fichamento dos conteúdos observados. Após esse primeiro levantamento, ficou evidente que a temática representa uma pauta relevante no campo de estudos da linha de Educação de Jovens e Adultos, dada a fronteira em que se situa – entre a educação social e a educação oficial –, não de forma dicotômica, mas dialógica no âmbito da teoria da educação.

Faz-se necessário destacar a escassez de materiais bibliográficos e estudos específicos sobre a questão das medidas socioeducativas, principalmente no que tange à instituição escolar e à relação existente entre o adolescente e a escola durante o período de cumprimento da medida de internação. Essa observação reitera a importância do Programa de Pós-Graduação PROMESTRE, que acolhe estudos que caminham nessa perspectiva, pois não deixa invisível uma realidade cercada por distintas formas de violência atravessada por práticas educativas que precisam ser problematizadas para que se construa uma práxis libertadora.

Nesse sentido, tendo como inspiração Paulo Freire (1967, 1970, 1996, 1983, 2001), dentre outros pensadores que se identificam com uma pedagogia social crítica, este estudo torna-se relevante ao propor a sistematização de uma visão que compartilha os pressupostos de pensar a educação pela via emancipatória e libertária, ampliando de forma contextual a configuração extracurricular dos seus conteúdos, com base em situações concretas da vida e dos territórios frequentados pelos sujeitos da educação.

Dessa forma, faz-se necessário nos valermos de uma pesquisa que considere as contradições das situações cotidianas, as quais se tornam elementos fomentadores de práticas emancipatórias. Dentro desse propósito, torna-se importante compreender como as trocas simbólicas e materiais vão constituindo a identidade social dos pesquisados, já que apresentam uma vida marcada por conflitos em diferentes campos de relacionamento, como na família, na escola, na comunidade e na culminância em privação de liberdade pelo sistema socioeducativo, além de enfrentarem discriminação racial e de classe social.

No que tange à temática, que propôs identificar os significados e sentidos atribuídos pelos estudantes ao ensino oferecido por uma escola pública, funcionando em uma unidade socioeducativa de privação de liberdade, apresentou-se um grande paradoxo social: o confronto com o lugar de um não-lugar. Isso quer dizer que a prescrição jurídica de oferta de um lugar educativo para a "ressocialização" dos adolescentes, por meio de um ambiente socioeducativo, torna-se uma ordenação que não se realiza, já que se encontra em um contexto que reproduz práticas opressivas sem perspectivas para a reconstrução de um projeto de vida.

Sendo assim, o dispositivo jurídico apresentado no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), em relação à condenação a uma medida socioeducativa, juridicamente deve considerar a gravidade do ato infracional, o contexto em que o/a adolescente está inserido/a e a sua capacidade de conseguir concluir a medida, de forma que está lhe sirva como orientação e formação educacional e não seja apenas punitiva.

Em um contexto punitivo, entretanto, esse dispositivo não se realiza, pois não toca no racismo estrutural, na criminalização da pobreza, nem no patriarcalismo. Embora a prescrição

tenha um caráter punitivo, contraditoriamente também determina atividades de orientação e formação educacional. O problema é que a responsabilização pelo ato infracional se reduz ao praticante deste, em uma perspectiva individualizante que oculta o contexto das desigualdades interseccionais que atravessam essa problemática, como as desigualdades sociais de classe, gênero, étnico-raciais, das identidades e das sexualidades. Nesse processo, o/a adolescente se torna autorresponsável pelo ato que cometeu e o Estado diz protegê-lo/a aprisionando-o/a

Nessas reflexões, reside a preocupação com a construção e a constituição de identidades pessoais e sociais dessas juventudes nesse cenário de exclusão social e inclusão marginal. Nascimento (1994) entende que o excluído não é caracterizado pelo fato de estar em situação de carência material, mas, sobretudo, é "[...] ser aquele que não é reconhecido como sujeito, que é estigmatizado, considerado nefasto ou perigoso à sociedade" (p. 61). José de Souza Martins (1997), por sua vez, tratando da "nova exclusão" considera, entretanto, que uma categoria social ou grupo não pode ser reconhecido como sujeito se não se reconhece a si mesmo e atua como tal; por isso, é justo questionar: Que tipo de subjetividade é produzida nessa configuração condenatória? Que significados e sentidos os adolescentes e jovens aprisionados no sistema educativo vão construindo nessa trama? Seria a escola do sistema socioeducativo mais um simulacro da não existência? Que possibilidade crítica poderia se produzir em um contexto socioeducativo frente a esses impasses?

Quase sempre, esses educandos são vistos apenas sob a dimensão pedagógica; entretanto, há que se considerar as demais dimensões constitutivas de suas subjetividades. O jovem se constitui como ser biológico, social e cultural por conteúdos que se articulam nas formas expressivas sob as quais o sujeito atua na realidade e que se desenvolvem com base nas relações que ele estabelece com o outro, no meio social concreto em que se insere (Dayrell, 2003).

Essa perspectiva histórico-cultural do sujeito da pesquisa representa um elemento importante no trabalho educativo, pois o ser existe em um tempo histórico através de experiências que vão configurando a sua subjetividade, ou seja, esse sujeito comparece diante do outro a partir desses registros de forma consciente e inconsciente (Rey, 2005). Sendo assim, é importante indagar: Que tipo de subjetividade é produzida na trajetória escolar desses adolescentes e como percebem o sistema socioeducativo? Eles vislumbram alguma perspectiva de um futuro promissor nesse ambiente? A dissertação de mestrado de Oliveira (2018) mostra que os adolescentes em medida socioeducativa enxergam a escola desse contexto como a escola de mentira, e a escola das classes privilegiadas pelo sistema capitalista como a escola de verdade.

Em busca de responder tais perguntas, foram elaborados os seguintes objetivos:

a) objetivo geral: investigar como as experiências de violência, criminalização, inferiorização, preconceito, dentre outras condições de vulnerabilização, são tratadas no contexto escolar do sistema socioeducativo, em medida de privação de liberdade, no intuito de analisar o paradoxo de se pensar uma educação libertadora e emancipatória em uma unidade de medida socioeducativa.

b) Objetivos específicos**:**

- descrever as dimensões da situação socioeconômica do educando em medida socioeducativa e as relações de poder verificadas, em sala de aula, entre ele e o educador, de modo a desenvolver recursos educacionais;
- compreender como o adolescente em medida socioeducativa de internação vê a escola, considerando os aspectos da defasagem do aprendizado, a fragmentação desse sujeito, o ambiente de punição e os vínculos de pertencimento fragilizados;
- pesquisar os significados atribuídos às experiências de violência enfrentadas nas suas trajetórias de vida, e avaliar como a escola compareceu nesse cenário, no sentido de problematizar ou reforçar estigmas sociais.

Diante desses objetivos, dentro da modalidade EJA, apresentou-se uma estrutura opressiva e criminalizante que não favorece uma prática libertadora e crítica; porém, a revelação dessa arquitetura física e simbólica pode apontar novas leituras que indaguem essa institucionalização da violência contra jovens periferizados.

2.3 Quanto aos pressupostos teórico-conceituais

No que se refere à concepção da identidade social desses sujeitos, como dito anteriormente, compreende-se que esta representa uma configuração multidimensional que necessita ser considerada nas suas distintas dimensões sociais, culturais e econômicas, por meio de um olhar interseccional que articula questões étnico-raciais, de gênero, de classe social e sexualidade, na análise e interpretação do fenômeno.

Nesse sentido, contribuições da psicologia social foram relevantes para perceber a dialógica entre o individual e o social na construção da identidade, bem como na perspectiva histórico-cultural (Rey, 2005), que concebe a subjetividade como um sistema dialético, complexo e sistêmico, que articula diferentes configurações dentro do cenário interativo compartilhado pelo sujeito em diferentes momentos da sua trajetória.

Essas abordagens escapam de olhares que procuram homogeneizar a diversidade humana, por meio de uma epistemologia qualitativa, que aborda os significados sociais e sentidos subjetivos produzidos nas experiências do sujeito em distintos territórios de pertencimento. Nesse ponto, faz-se necessário entender que a identidade é uma dimensão da subjetividade, a qual se organiza, nas suas múltiplas expressões, por meio de mecanismos da personalidade do sujeito nas relações dialógicas de diferenciação e de pertença nos lugares que frequenta.

No campo da pedagogia libertadora e emancipatória, Paulo Freire (1970) é a referência central deste trabalho, pela perspectiva crítica que assume frente a contextos opressivos, pela construção de estratégias pedagógicas de libertação do opressor introjetado, bem como pela presença nas relações materiais e simbólicas das experiências cotidianas. Em consonância com a construção de uma pedagogia da autonomia, adota-se aqui uma postura esperançosa para montar práticas de resistência (Freire, 1970).

Os textos de Paulo Freire sempre afirmam que o mundo é inacabado, que não existe um sistema total que controle tudo, como se as prescrições fossem permanentes; como se existisse um sistema capaz de produzir apenas seres passivos e homogêneos. A contradição se faz presente nas relações sociais e são essas tensões que acionam a força motriz das mudanças, desde que o educador ou a educadora tenham habilidade de se apropriar das tensões para provocar transformações libertadoras em diálogo com a comunidade educativa. Aliados a isso, alguns apontamentos de Foucault (1987), referentes à arquitetura panóptica das instituições educativas, prisionais e manicomiais, são relevantes para se discutir a possibilidade de libertação em um sistema de privação de liberdade. Afinal, é possível constituir uma perspectiva libertadora em uma arquitetura de vigilância que se fundamenta em ideias punitivistas?

Essas breves observações nos apontam que não podemos nutrir, a priori, muitas esperanças de encontrar práticas que possam levar a uma educação libertadora no sistema socioeducativo, que sejam contrárias a uma educação bancária. De acordo com Paulo Freire (1970), a educação bancária é aquela que visa, prioritariamente, à reprodução de conteúdo pelos educadores, ao invés de dialogar com os educandos e as educandas. Para Freire, tal educação

> [...] faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...] nesta visão distorcida da educação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (Freire, 1970, p. 80-81).

Em oposição a essa concepção bancária, Freire (1970) apresenta a possibilidade de uma educação libertadora, que preza pela comunicação dialógica entre educador/a e educando/a, rompendo com os parâmetros de uma educação opressora pautada na mera transmissão irrefletida dos conteúdos. Nessa concepção, educador/a e educando/a são considerados/as em suas individualidades e autenticidades, em uma relação dialógica horizontal na qual os participantes do processo se posicionam como educadores e educadoras que educam, bem como educandos e educandas que ensinam, de forma mútua, em oposição a metodologias subalternizantes.

Neste estudo, uma visão plural das juventudes foi respaldada por Juarez Dayrell (2003) ao considerar a diversidade dos territórios constitutivos das culturas juvenis, consoante o enfoque da Sociologia da Juventude, que concebe os jovens como produtores culturais. No entanto, para compreender a produção de estigmas e preconceitos contra a população pobre, preta e periferizada, a epistemologia decolonial se colocou como ponto balizador desse debate, principalmente pela obra de Frantz Fanon (1968) intitulada "Os condenados da Terra". Esta ressalta a inferiorização, estigmatização, subalternização e subjugação de etnias classificadas como perigosas e primitivas para a instalação do império colonial imposto pelo mundo ocidental, no período da modernidade, bem como da colonialidade das relações instituídas nesse processo de práticas genocidas.

Além disso, pesquisadores como Jessé Souza (2003), Loic Wacquant (2001) e Achille Mbembe (2018) foram referências para o debruçamento sobre o contexto condenatório que produz lugares da não existência, das vidas matáveis, como salienta o filósofo italiano Giorgio Agamben (2004), na sua obra *Homo Sacer*, em que traz um relato histórico e crítico de populações que foram sacrificadas para reverenciar a aristocracia.

Dessa forma, a complexidade do fenômeno levou à adoção de uma abordagem inter e transdisciplinar para uma discussão mais pertinente, a fim de enfrentar a multidimensionalidade do fenômeno pesquisado.

2.4 Breves considerações acerca das práticas escolares no sistema socioeducativo: alguns desafios perante uma sociedade seletiva

A reeducação ou ressocialização de jovens em privação de liberdade é um tema que suscita debates acalorados, especialmente no que diz respeito à sua eficácia e aplicação prática. Embora a teoria por trás desses conceitos seja louvável, há várias críticas que merecem consideração. As principais são a falta de estrutura adequada; descontinuidade e falta de

suporte; estigmatização e barreiras sociais; foco excessivo na punição e insuficiência de políticas públicas.

No decorrer da prática educativa do pesquisador, no contexto de medida de internação de adolescentes, anterior à pesquisa, foi possível perceber que, independentemente do ato infracional pelo qual essa população tenha sido condenada, os sujeitos não se reduzem às transgressões cometidas, já que suas vidas são constituídas de histórias marcadas por vivências que ultrapassam o olhar do professor ou professora. São relatos de seres humanos inseridos em uma determinada territorialidade. Essa constatação deveria ser suficiente para que recebessem um atendimento e acolhimento dignos, mas, infelizmente, não é o que geralmente acontece.

Quanto às professoras e aos professores, notou-se que se encontravam marginalizados em suas funções; que enfrentavam um estigma de que a "escolha" por lecionar nas unidades se deu por uma "oportunidade" e não pelo desejo ou por identificação com a atividade educativa. Porém, com base em experiências pessoais e nas de colegas que atuam no sistema, constatou-se que a vivência docente é capaz de produzir alguns lampejos para novas perspectivas e possibilidades de uma docência diferente do modelo punitivo, numa perspectiva que entende que a educação está intrinsicamente ligada à sociedade.

> [...] a educação formal faz mais do que influenciar a sociedade: é também influenciada por ela. Isto é, a escola está indissoluvelmente unida a um conjunto mais amplo de processos políticos e culturais, e não somente reflete os antagonismos inerentes a tais processos como também os incorpora e reproduz (Giroux, 1987, p. 76).

Em discordância com a ideia de uma educação formal, consoante apresentada nas referências acima, por estabelecer uma hierarquia que classifica a educação oficial como superior à educação social, já que a última é vista como aquela que se dedica às populações marginalizadas ou porque tenha uma origem nas matrizes populares e ancestrais, entende-se que a escola oficial pode representar um lugar de libertação desde que mude suas concepções, sua arquitetura física e simbólica, além de se comprometer com as camadas oprimidas da sociedade. Verifica-se que é sobre a importância de um trabalho voltado à formação crítica do/a adolescente que se faz relevante a apresentação de discussões acerca do processo de educação oficial, porém, com uma perspectiva libertadora.

A ideia de uma reeducação ou ressocialização traz implícito o pensamento de que a escola teria um modelo educativo de sociabilidade que seria superior à experiência dos educandos e educandas, sem considerar suas trajetórias de vida e seus saberes acerca de uma realidade opressora e excludente. A mudança das condições de vida desses sujeitos jovens e adolescentes depende da transformação das contingências sociais, em uma sociedade racista,

colonialista, capitalista e patriarcal. Não podemos ter uma visão individualizante que deposita nesse público a responsabilidade pelas diversas violências sofridas durante seu percurso social.

A mudança da trajetória de vida desses jovens, em termos de uma política inclusiva, implica na mudança da própria sociedade, nas suas estruturas racistas, coloniais, patriarcais e capitalistas. Ao contrário, produz-se um lugar do incluído/excluído, como salienta Agamben (2004), em um sistema que procura manter os lugares daqueles e daquelas classificados/as como inferiores e perigosos/as para a manutenção da aristocracia.

Afinal, como incluir um jovem em um sistema que o excluiu? Seria possível retornar à escola tradicional depois de ter sido rechaçado por instrumentos pedagógicos estranhos à sua territorialidade? Nesse aspecto, Jessé Souza (2003) discute como a modernidade é seletiva ao produzir mecanismos que atribuem a determinados grupos a condição de "gente de bem", para uma sociedade hierarquizada em termos de classe, relações de gênero e étnico-raciais, dentre outras dimensões, e, ao mesmo tempo, estigmatiza outra camada majoritária como representante dos desclassificados e subalternizados para manter o sistema. Sendo assim, remete-se a discussão para o lugar da EJA no sistema socioeducativo no intuito de avaliar como essa prática se coloca dentro desse contexto.

2.5 O atendimento socioeducativo, a escolarização na EJA e os dispositivos jurídicos: paradoxos entre a inclusão escolar e os processos de subalternização

As estatísticas mostram que a maioria dos adolescentes atendidos nas unidades socioeducativas não apresenta vínculos com a escola; e, muitas vezes, encontram-se evadidos, não matriculados ou, mesmo quando matriculados, estão infrequentes. As consequências desse fenômeno produzem distorções na relação idade/ano de escolaridade, bem como dificuldades na construção e consolidação dos conhecimentos escolares, além de obstaculizar o acesso à qualificação profissional dentre outros níveis de exposição a processos de vulnerabilização social.

Nesse aspecto, a Diretoria de Gestão da Informação e Pesquisa (DIP), da Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas de Minas Gerais, mensurou, em 2015, o percentual de adolescentes acima da idade recomendada para determinado nível de escolaridade, isto é, com distorção idade/ano, comparando os números do sistema socioeducativo com os indicadores das escolas do Estado que se situam fora desse contexto. Segundo esse levantamento, no ano de 2015, a taxa de distorção idade/ano de escolaridade, no ensino fundamental, nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais, foi de 27,2%.

Em comparação com a escolaridade de adolescentes que chegam à medida de internação e semiliberdade, essa distorção atingiu o índice 99,7%, sendo que, desse percentual, cerca de 20% dos/das adolescentes apresentavam média de 4,3 anos de distorção entre a idade e o ano em que se encontravam matriculados. Frente a essas evidências, fica notório que há uma estreita relação entre a trajetória de criminalização desse público e o distanciamento da escola, tendo em vista os diversos processos de violação de direitos que enfrentam em suas histórias de vida.

Remetendo aos dispositivos do aparato legal normativo, os programas de aceleração da aprendizagem estão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996). A referida lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e orienta para as formas de organização dos sistemas escolares. Para autonomia e flexibilidade da organização dos sistemas de ensino e suas propostas pedagógicas, a LDB, em seu art. 23, aponta que

> A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996, n. p.).

O ECA, Lei nº 8.069/90, dispõe, em seu art. 121, que "a internação constitui medida privativa de liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento". Além disso, a garantia dos direitos dos/das adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa está consolidada também no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), instituído pela Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 (Brasil, 2012), bem como na Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 03, de 13 de maio de 2016 (Brasil, 2016), que estabelecem as diretrizes nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Esses dispositivos orientam as entidades que executam as medidas socioeducativas de internação no sentido de garantir o acesso a todos os níveis de educação oficial aos adolescentes e jovens em privação de liberdade, considerando suas especificidades. Estabelecem, assim, a organização da escolarização pela modalidade EJA, com base nas matrizes curriculares do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Encceja (Brasil, 2024). Entretanto, esses pressupostos jurídicos não consideram a produção das desigualdades de classe, gênero e raça, que sustentam a criminalização dessas juventudes. Pelo contrário, o ECA acaba ocultando esses processos opressivos e atende à manutenção do sistema capitalista.

Em relação às atribuições do Estado para com o público de que se está tratando nesta investigação, Minas Gerais possui, até então, 24 unidades socioeducativas administradas pela Secretaria de Estado de Segurança Pública, por meio da Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo. O enquadramento dessa questão social como medida de segurança pública revela o caráter punitivo embutido nessa configuração institucional. No entanto, com vistas a reforçar a escolarização, essa instância governamental está vinculada à Secretaria Estadual da Educação, ficando a cargo da rede estadual, por meio da Escola Estadual Jovem Protagonista, a responsabilidade pela condução do acesso ao ensino da escola oficial para os internos, como base de sua atuação.

Dessa forma, considerando os parâmetros legais que orientam a aplicação da medida de internação, torna-se relevante observar que o art. 122 do ECA estabelece as condições específicas para tal medida, a fim de garantir sua aplicação em casos restritos:

> Art. 122. A medida de internação só poderá ser aplicada quando: I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa; II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves; III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta. (Brasil, 1990).

Essas medidas tornam obrigatória a presença diária desses adolescentes e jovens no ambiente escolar, salvo os que já concluíram o ensino médio. O adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, em regime fechado, encontra-se sob a custódia do Estado e deve ter prioridade quanto ao acesso à escolarização, dentre outros direitos, sendo que a educação representa um direito fundamental que precisa estar pautado em fatores de qualidade.

Apesar dos paradoxos envolvidos nesses dispositivos jurídicos e educacionais, já que a inclusão desses sujeitos depende de mudanças estruturais que alterem as condições de subalternização das populações periferizadas, essas possibilidades necessitam produzir alguma perspectiva que vislumbre um projeto de futuro para essa população. Todavia, esses processos não podem ser reduzidos à instância jurídica, para que haja uma transformação mais abrangente, pois representam um fenômeno mais complexo, o qual necessita de ações em redes de solidariedade e de lutas por justiça social.

Quanto ao cenário institucional, no momento da elaboração deste estudo, todos os centros de internação apresentavam salas de aula em uma configuração que oferecia um campo de observação propício a indicadores relevantes para a investigação. De todo modo, algumas questões presentes nesse ambiente de privação de liberdade provocam a seguinte indagação: Como adolescentes e jovens silenciados, nessa condição, poderiam desenvolver perspectivas emancipatórias nas suas relações com a sociedade? A falta de perspectiva de futuro é latente,

nesses contextos, sendo expressa por angústias existenciais que afetam educadores, educadoras, educandos e educandas.

E assim, a reflexão de maior impacto a se fazer sobre a educação para esse público é: sendo uma escola regular ligada à rede estadual, ela deve seguir o mesmo currículo das demais escolas da rede, com horários de entrada, saída e intervalo; controle de presença, provas e férias, dentre outras prescrições. Apesar disso, é necessário questionar se esse formato se coaduna com os dilemas enfrentados por esse público. Seria possível construir um outro desenho de escola, por meio de um diálogo mais participativo e emancipatório, que considerasse a realidade desses jovens e adolescentes?

O espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade e pela continuidade de uma formação programada; e é justamente pela presença dessa tradição prescritiva e linear que podemos definir a escola como um espaço de educação racionalista, nos moldes da sociedade moderna ocidental colonial. Mesmo em instalações atípicas, suas características permanecem, como afirma Gadotti (2005).

Ainda dentro desse bojo que traz uma configuração vigilante e punitiva, há uma forte tendência de se perceber essa população de forma reduzida como educandos ou educandas, tanto no ensino médio como, até mesmo, na EJA, desconsiderando-se todas as outras dimensões que perpassam suas trajetórias de vida. O risco de se cair em estereótipos, como “jovens rebeldes”, “arruaceiros”, “perigosos”, “delinquentes”, “incapazes”, torna-se ostensivo em tal cenário. Nesse sentido, corroboramos o pensamento de Rebeca Gonçalves, ao afirmar que:

> Se a gente não desnaturalizar o olhar e entender a juventude em suas singularidades e com sua potência, a gente não consegue que o jovem se aproprie do espaço escolar, e a partir daí a recusa. E assim, nós não conseguimos dialogar com as juventudes e fazer com que a escola seja um lugar de sentidos (Gonçalves, 2019, p. 89).

As peculiaridades dos momentos vividos nos distintos ciclos de vida, a origem social, a identidade de gênero e os aspectos étnico-raciais, entre outras dimensões que constituem esses jovens, não são, muitas vezes, levadas em conta. Esse olhar reducionista traduz a visão de quem enxerga esse público periferizado como pessoas constituídas por traços inferiores, corroborando as narrativas coloniais e patriarcais. Todo esse enredo nos mostra que as mudanças não passam por um mérito individual, pois, desse modo, cairíamos na esparrela da crença de uma vitória conquistada pela prática da meritocracia, negligenciando todo um contexto marcado por inúmeras violências, as quais se tornaram institucionalizadas.

Cury (2000) afirma que a educação carrega em si a contradição de ser ao mesmo tempo inclusiva e seletiva, por não estar distribuída com igualdade para todos os cidadãos. No caso do público participante da EJA ensino médio, o conteúdo do Parecer nº 11/2000 (Brasil, 2000), do Conselho Nacional de Educação, acerca da organização da Educação de Jovens e Adultos, define esses estudantes afirmando que

> [...] os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência [...]. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sociocultural (Amaral e Silva, 2013, p. 33-34).

Segundo Rebeca Gonçalves (2023), "Cada corpo que chega no sistema socioeducativo ou cada corpo que chega na sala de aula da EJA é um corpo singular"[2]. Seguindo essa perspectiva, ao adotar um olhar acerca dessa população, reconhecendo sua singularidade como sujeitos produtores de saberes, mas que sofreram diversas violações no seu direito de ser, é que se caminhou neste estudo. Frente a esses processos, torna-se relevante indagar em que difere a estrutura da escola oficial em relação ao sistema socioeducativo. O questionamento da arquitetura de ambos os contextos nos mostra que são muito similares, variando apenas em seus objetivos, já que o ambiente escolar realiza uma contenção temporária e o sistema socioeducativo um controle permanente dentro de unidades de privação de liberdade.

2.6 A escolarização da educação como método mecanicista: a necessidade de educacionalizar o ambiente escolar

A história da sociedade ocidental moderna e a institucionalização da educação como prática exclusiva da escola oficial foram construídas dentro da matriz racionalista de controle da natureza, dos corpos e das mentes, como mecanismo de dominação para a constituição do modelo colonialista, o qual se tornou a fonte motriz do sistema capitalista. Nesse sentido, passou a aplicar práticas seletivas como é próprio do projeto de modernização da sociedade ocidental, por meio da classificação dos mais aptos e menos aptos para manter um modelo

[2] Informação fornecida por Rebeca Cristina Nunes Lloyd Gonçalves, no 7º Encontro do Curso Formação Continuada com Trabalhadores em Educação da Rede Estadual de Minas Gerais na EJA, em Belo Horizonte.

competitivo e produtivista gerador de lucro para uma camada privilegiada detentora dos meios de produção. Segundo Foucault, no seu conhecido livro intitulado *Vigiar e Punir*,

> A disciplina "fabrica" indivíduos: ela é técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante [...] é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos de Estado (Foucault, 1987, p. 153).

Dentro dessa perspectiva, o processo fabril dos corpos discentes e docentes seguiu os pressupostos eurocêntricos, de forma continuada e, geralmente, sutil, quase imperceptível, como mote para instituir diferenças, distinções e desigualdades; algo dado e irreversível, já que se instituiu pela defesa de critérios classificatórios respaldados por uma suposta metodologia precisa de avaliação, segundo os critérios disciplinares hegemônicos.

Desde seu início, a instituição escolar exerceu uma ação seletiva para estabelecer relações hierárquicas, conforme prescreve o modelo capitalista. Por um lado, ela se fez diferente para os ricos, ao classificá-los como superiores e bem-dotados para o gerenciamento de postos dominantes. Por outro, classificou os pobres como incapazes, perigosos e inferiores, determinando-os para os postos subalternos, além de assumir uma posição patriarcal de segregação étnico-racial das pessoas periferizadas, negras e pardas, bem como das mulheres e da população LGBTQIAP+.

Essas questões nos levaram a indagar se a escola oficial poderia libertar populações oprimidas por esses mecanismos seculares que adentraram pelos corpos, mentes, representações, crenças, afetos, emoções, valores e identidades de pessoas que frequentaram esse sistema ou que de lá foram expulsas ou, até mesmo, que nem foram incluídas nesse processo formativo.

É necessário que nos perguntemos, então: Como se produziram e reproduzem tais diferenças e que efeitos elas geram sobre os sujeitos? Como esses sujeitos enxergam as diferenças nesse ambiente escolar? Remetendo essas reflexões para o contexto socioeducativo, ficou mais evidenciado esse paradoxo ao se propor a escolarização oficial dentro de um modelo também punitivo, seletivo e criminalizante.

A problematização desse lugar paradoxal se colocou como uma tarefa árdua, vez que nos põe no enfrentamento de estruturas endurecidas pelo ranço colonialista e na implicação da recusa de mecanismos de subalternização. Sendo assim, a ideia de educacionalizar a escola representa uma prática libertadora que não coaduna com esse processo seletivo e dicotômico

que institui a hegemonia como um fatalismo ou como resultado de uma meritocracia, ou seja, a desescolarização da escola implica na sua educacionalização pela libertação.

2.7 A necessidade de visualizar os adolescentes como sujeitos sociais: do singular ao plural e do plural ao singular

O número de adolescentes em medidas socioeducativas de privação de liberdade no Brasil vem diminuindo significativamente nos últimos anos. Em 2018, havia 25.084 adolescentes nessa condição, número que caiu para 13.684 em 2021, representando uma redução de 45,4% (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022). De acordo com o levantamento do SINASE de 2023, esse número foi ainda mais reduzido, chegando a 11.556 adolescentes, uma queda de 53,76% desde 2018. Embora o número tenha diminuído, o cumprimento de medidas socioeducativas continua a ser aplicado, conforme previsto na Lei 8.069/1990 (ECA), que regulamenta a responsabilização dos adolescentes por atos infracionais (Brasil, 2023). A referida legislação é uma das mais avançadas da América Latina no que se refere à garantia e à proteção dos direitos da criança e do adolescente, sendo resultante de lutas de movimentos sociais em defesa da população infanto-juvenil no Brasil, na década de 1980, em consonância com outras manifestações internacionais no campo dos direitos humanos.

No entanto, ocultou as relações de produção das adolescências criminalizadas, ao reduzir sua proposta de forma judicializada, focando apenas nesse ciclo de vida, e não na sociedade mais ampla. O direito à escolarização é prescrito como uma atividade imprescindível no bojo das medidas socioeducativas, mas não enfrenta suas contradições.

De acordo com Dayrell (2003), geralmente a noção de sujeito social é tomada com um sentido em si mesma, sem ser preciso recorrer a uma definição, como se fosse consensual a entendimento do seu significado. Outras vezes, é tomada como sinônimo de indivíduo, ou mesmo de ator social. Para alguns, falar em “sujeito” implica uma condição que se alcança, definindo-se alguns pré-requisitos para tal; para outros, é uma condição ontológica, própria do ser humano (Dayrell, 2003). Para efeitos da construção deste estudo, a definição de Charlot (2000) acerca do sujeito é muito pertinente, pois, para ele, o sujeito “é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos” (Charlot, 2000, p. 33). Complementando esse conceito, o sujeito é um ser social com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais (Dayrell, 2003).

Sendo assim, o sujeito é constituído como um ser singular, dentro de uma pluralidade, que faz a sua própria história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. O sujeito é ativo; age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais nas quais se insere (Dayrell, 2003; Charlot, 2000).

Nesse aspecto, Charlot (2000) relaciona a noção de sujeito às características que definem a própria condição antropológica que constitui o ser humano, ou seja, o ser que é igual a todos como espécie, igual a alguns como parte de um determinado grupo social e diferente de todos como um ser singular, o que nos traz essa noção de mobilidade e transformação do sujeito em movimento. Dentro dessa perspectiva, Dayrell (2003) defende que o ser humano não é um dado, mas uma construção.

Essa concepção do sujeito como um movimento singular, que se constitui nas relações sociais, representa uma visão compartilhada pelos dois pesquisadores mencionados, (com a qual o pesquisador se identifica), já que no contexto da discussão provocada por este estudo, educadores/as e educandos/as necessitam se posicionar como sujeitos. Nesse aspecto, Charlot (2000) diz que a essência originária do indivíduo humano não está dentro dele mesmo, e sim fora, em uma posição excêntrica, no mundo das relações sociais. Portanto, é um aspecto da condição humana a ser desenvolvido – a sua natureza social. Para Dayrell (2003, p. 43), "dizer que a essência humana é antes de tudo social é o mesmo que afirmar que o homem se constitui na relação com o outro".

No que tange ao/à adolescente, este/a se constitui como ser biológico, social e cultural por dimensões totalmente interligadas que se desenvolvem com base nas relações que estabelece com o outro, no meio social concreto em que se insere (Dayrell, 2003). Compõe um grupo social heterogêneo, que se apresenta à sociedade sob o escudo da diversidade e se confronta, no seu ambiente, com processos de aprendizagem, em um conjunto de vínculos que desafia suas escolhas, recusas, gostos culturais, bem como sua postura ética e ideológica, diante dos acontecimentos que podem concorrer para a formação da sua consciência social, desde que transitem por possibilidades de criticar esses percursos (Durand; Sousa, 2002).

A construção do/a adolescente como sujeito social pode ser compreendida como o processo por meio do qual esses sujeitos interagem com o social, construindo dessa relação seus valores, suas normas e suas identidades, definindo e redefinindo posições e representações das suas próprias necessidades e interesses, processo mediado continuamente pelas diversas fontes, instituições e outros espaços educativos, que constituem suas formas de pensar, sentir e agir.

Nessa visão, é que o/a adolescente inserido/a em determinado grupo social não se reduz a esse vínculo e pode ser pensado a partir da posição desse grupo em um espaço social (Durand; Sousa, 2002).

O olhar acerca do/a adolescente como sujeito social encoraja o pensamento em uma outra perspectiva educativa que seja emancipatória das potencialidades que podem emergir de um modo singular no âmbito das relações sociais. A ruptura com mecanismos de homogeneização das singularidades se mostra como posição político-pedagógica necessária para o reconhecimento desse sujeito social como participante do processo de transformação pessoal e social do seu território de pertencimento, nas distintas territorialidades pelas quais transita. Essa visão nos leva a enxergar e considerar as culturas juvenis, que podem ser interpretadas como respostas ao individualismo instituído pelo mundo ocidental, diante do ataque metódico às práticas coletivas e solidárias em nossa sociedade, mas que revelam o elo histórico possível de uma geração diante dos dilemas contemporâneos e com o futuro (Durand; Sousa, 2002).

Obviamente, esses grupos juvenis não estão livres dos assédios da indústria cultural que, de forma permanente, tenta impingir estilos padronizados, por meio da apropriação de comportamentos que identificam determinadas culturas juvenis, com o intuito de torná-los objetos da esteira mercantil que vende seus produtos de forma globalizada. No entanto, como destacado, são sujeitos sociais que resistem a esses processos de massificação por intermédio de expressões culturais que procuram afirmar seus territórios de pertencimento.

Tais manifestações expressivas podem agregar-se em torno de um conjunto restrito, marginal ou minoritário de práticas que, por essa razão, têm sido consideradas subculturas. Em uma das suas acepções, as subculturas não seriam apenas subconjuntos dentro de outros conjuntos maiores (formados pela "cultura dominante", a "cultura de massas" etc.), mas apresentariam igualmente um caráter subterrâneo, subalterno ou subversivo em um ambiente social ou institucional (Gelder; Thornton, 1997).

Os grupos juvenis apresentam, como sentido maior, o coletivo como território de novas experiências de pertencimento e reconhecimento social, como chave para a construção de suas identidades, tanto pessoais como coletivas (Durand; Sousa, 2002). Suas experiências educativas nas práticas culturais e sociais definidas no dia a dia aparecem como referências que questionam e recusam a imposição do mundo adulto, formando o alicerce de sua capacidade crítica diante da realidade.

Esses territórios delimitam fronteiras das identidades por meio de um pertencimento singular, na pluralidade, os quais possibilitam organizar suas trocas com outras formas de ser e

pertencer ao pluriverso social. Nesse sentido, para tentar definir a identidade de um grupo, o importante não é inventariar seus traços culturais distintivos, mas localizar aqueles que são utilizados pelos membros do grupo para afirmar e manter uma distinção cultural (Brandão, 1986, p. 35).

De acordo com a situação relacional, a autoidentidade diz respeito à capacidade de o indivíduo se nomear e poderá ter maior ou menor legitimidade que a heteroidentidade, que se refere à força dos atributos construídos pelos outros em relação ao indivíduo. Portanto, a construção da identidade, variavelmente, depende da relação de força entre os grupos de contato. A heteroidentidade traduzir-se-á pela estigmatização dos grupos minoritários, em uma situação de dominação caracterizada.

A condenação pelo estigma conduz ao que se nomeia de identidade negativa, conforme as classificações sociais vigentes que nos direcionam à compreensão de que a identidade de um determinado indivíduo é construída com base em parâmetros que o classificam como pertencente a determinados bandos, por considerá-lo primitivo, elemento de alta periculosidade, sem discutir a produção das desigualdades sociais.

Retomando a discussão acerca da escola, nesse processo, como um espaço tradicional de sociabilidade dos indivíduos que por ela passam, compreende-se que essa escola não está isenta de sua função social na construção da identidade social dos adolescentes (Durand; Sousa, 2002). Contudo, pela perspectiva pedagógica freiriana, é imprescindível dialogar com a experiência dos educandos em respeito e consideração à sua capacidade de produzir saber com base em sua própria realidade.

Nesse ponto, Paulo Freire (1970) entende que a prática educativa precisa se pautar no diálogo e na problematização por meio de questionamentos provocativos, que despertem as curiosidades e instiguem novos desafios aos educandos e educandas. Questionar relações de poder e de saber é algo inerente às práticas emancipatórias para que se rompa com cenários de subalternização. Rebeca Gonçalves, em um relato referente às suas experiências com processos circulares na busca por um novo processo pedagógico, sustenta que esses movimentos abarcam diferentes lógicas e que uma delas é

> [...] a percepção do mundo por outros lugares, a perspectiva integradora, colaborativa e humanizante, a conexão, os processos interativos, dialógicos, o fortalecimento de redes e senso de comunidade, a interculturalidade, a pluralidade, a diversidade e a multidimensionalidade. As rodas de conversa nos propiciam a construção emancipatória do conhecimento, o diálogo, o compromisso pela resolução de conflitos (Gonçalves, 2019, p. 37).

A discussão aqui apresentada pautou-se pelo paradoxo de se pensar uma educação libertadora e emancipatória dentro de uma unidade de medida socioeducativa (como já salientado), a qual apresenta um caráter punitivo de subalternização das camadas sociais oprimidas por um processo histórico constitutivo de uma sociedade que mantém traços colonialistas e patriarcais dentro de um sistema capitalista.

A criminalização de populações jovens pobres, pretas, pardas e periferizadas tem contribuído para práticas genocidas que têm atingido níveis assustadores, diante dos quais não podemos nos omitir. Frente a esses processos opressores, este trabalho se debruçou em indagar alguns aspectos que podem provocar ações para além de medidas repressivas e punitivas, por meio de práticas participativas que reconheçam esses sujeitos sociais como detentores de saberes e potencialidades que podem formar conteúdos reflexivos fora de currículos programáticos que ocultam essas territorialidades juvenis.

Esse esforço exige rever os fundamentos da educação oficial, a qual se estabeleceu em parâmetros da cultura ocidental colonial moderna, por meio de metodologias eurocêntricas que impingem mecanismos de dominação e subalternização. A desescolarização desse modelo nos leva a uma educacionalização das suas práticas, mediante uma educação libertadora que parte das experiências dos educandos e educandas para a construção de movimentos emancipatórios. É preciso pensar sobre que lugar social a instituição escolar e o sistema socioeducativo ocupam na vida desses adolescentes em medida socioeducativa, bem como acerca do território de que esses educandos e educandas são oriundos/as, em rodas de conversa, em círculos pedagógicos participativos, em uma práxis de permanente crítica frente às propostas teóricas em confronto com a vida cotidiana e vice-versa.

Almeja-se que esta pesquisa, em seu estudo empírico, possa trazer outras indagações capazes de romper com propostas punitivas e estigmatizantes. A oportunidade de realizar essa investigação no campo da EJA traz a esperança de que se possa promover um movimento pedagógico que caminhe na direção da liberdade responsável e implicada nas lutas contra a desigualdade social. O diálogo permanente com a comunidade educativa representará uma força que dará a possibilidade de se construir uma reflexão pertinente inaugurada nas contradições cotidianas.

No capítulo seguinte, aprofunda-se a perspectiva dos adolescentes sobre a escolarização dentro do sistema socioeducativo de internação.

3 NUANCES DA VIVÊNCIA DA PESQUISA EM UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA

Este capítulo tem o intuito de contextualizar a visão dos adolescentes sobre a escola dentro do sistema socioeducativo de internação, em um cenário marcado por ambiguidades, já que supostamente representa a realização do direito à escolarização, mas que, ao mesmo tempo, retira do sujeito qualquer perspectiva de um projeto alternativo de vida.

Para enfrentar esse ponto, faz-se necessário um olhar interseccional que revele as relações de raça, gênero, classe social, identidade e sexualidades (Akotirene, 2023). A prática homogeneizante da escola moderna ocidental colonial oculta essas nuanças, como nos apontam Arroyo e Abramowicz (2007).

> Aprendemos a conhecer os alunos. Um conhecimento bastante impressionista, impreciso. Todos são alunos de diferentes gêneros, raças, classe social, idades, mas em comum alunos. É isso que interessa. Aí todos se igualam em uma imagem de alunos sem contornos nem matrizes. Todos e todas nos parecem iguais, mudam a cada ano, em cada série, mas nosso olhar pode ser genérico, distante e superficial (Arroyo; Abramowicz, 2007, p. 53).

Durante esta investigação, procurou-se ouvir um pouco dessas histórias com o objetivo de não ocultar esses indicadores que sinalizam a configuração dessa população estudada, na sua singularidade social e pessoal. São percursos marcados por várias vulnerabilizações produzidas em uma sociedade que apresenta um racismo estrutural, a violência institucionalizada em distintos aparelhos do Estado, o patriarcalismo e uma desigualdade social assustadora.

Como afirmam Arroyo e Abramowicz (2007), em citação já mencionada, a experiência nesse campo de trabalho nos mostra que as histórias desses jovens são histórias que se repetem. Não por serem todas iguais, mas por fazerem parte de coletivos que há séculos, no Brasil, são segregados em territórios que vivenciam práticas de afastamento social, cultural e político. Os adolescentes participantes desta pesquisa foram captados por essa trama produtora de marginalização social de grupos estigmatizados por pertencerem às comunidades periferizadas e que não conseguem escapar desse novelo que os aprisiona, como observado no estudo.

Nessa perspectiva, um olhar contextualizado, a partir da visão dos adolescentes referente à escola dentro das medidas socioeducativas, faz-se necessário para entender a problemática por dentro do sistema, ou seja, por quem vivencia as práticas segregativas da instituição e da sociedade. Para isso, é feita uma breve apresentação dos participantes da pesquisa, bem como

as categorias emergidas das falas dos entrevistados, as quais serão aprofundadas no decorrer dos próximos capítulos.

A escolha pela linha "Educação de Jovens e Adultos", do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, deu-se pela constatação de que a EJA se tornou uma prática entre adolescentes de 12 a 18 anos em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Inicialmente, foi realizada uma entrevista[3] com cada participante para que pudesse optar pela participação nas conversações e para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Naquele momento, foi possível observar indícios de como os adolescentes percebem a escola e como se dá a relação de cada um deles com a instituição escolar. É importante salientar que, dentre os seis adolescentes entrevistados, constatou-se que todos haviam desistido de estudar anteriormente à entrada na medida de internação, sem conseguir explicar ou expressar o motivo de tal desistência. Além disso, todos atribuíram a entrada na criminalidade como empecilho para uma frequência contínua à escola.

Para o processo construtivo e interpretativo, utilizaram-se como instrumentos a observação e as entrevistas semiestruturadas. No que tange às observações realizadas no campo institucional, adotou-se a utilização de um caderno de campo como recurso exploratório para o registro de situações que, muitas vezes, passam despercebidas pelo pesquisador (especificamente no caso deste), em casos de contaminação sobre a rotina dos procedimentos adotados naquele contexto.

As informações registradas no caderno de campo contribuíram para orientar as observações do cotidiano da Unidade e da Escola, já que foi possível identificar alguns conteúdos que se evidenciavam de forma recorrente e que se tornaram parâmetros para a construção do roteiro das conversas. Dessa maneira, o caderno serviu de suporte à memória e contribuiu para apresentar informações mais gerais sobre o funcionamento interno da unidade e sobre as atividades cotidianas dos adolescentes nesse espaço. As observações de campo foram realizadas no período de fevereiro a dezembro de 2023.

Além da observação, foram realizadas, com os seis adolescentes da Unidade pesquisada, entrevistas com um roteiro semiestruturado que ofereceram subsídios para a produção da análise interpretativa, tendo em vista que as perguntas são direcionadas, existindo, entretanto, uma abertura para as respostas, conferindo liberdade aos sujeitos para respondê-las, refletirem sobre elas e, até mesmo, questioná-las. Entretanto, tudo aconteceu sob o olhar vigilante dos

[3] Esta entrevista foi realizada individualmente com os adolescentes escolhidos pela instituição para participar da conversação. Os itens de direcionamento das perguntas se encontram no apêndice desta dissertação.

seguranças – representação da rotina de uma instituição punitiva –, o que se tornou um momento de constrangimento e trouxe a configuração de um lugar onde você está sob constante suspeição.

A entrevista com roteiro semiestruturado permite uma leitura mais livre e aprofundada para abordar aspectos qualitativos expressos nas falas dos sujeitos, diferentemente de questionários fechados. Enquanto estes pressupõem hipóteses e questões bastante fechadas, cujo ponto de partida são as referências do pesquisador, o roteiro apresenta outras características, conforme nos ensina Minayo:

> Visando apreender o ponto de vista dos atores sociais previstos nos objetivos de pesquisa, o roteiro contém poucas questões. Instrumento para orientar uma "conversa com finalidade" que é a entrevista, ele deve ser o facilitador de abertura, de ampliação e de aprofundamento da comunicação (Minayo, 1996, p. 99).

O conteúdo das falas (registrado com gravador de voz) possibilita captar nuances nos tons expressivos durante o relato das indagações suscitadas. Após a realização das interlocuções, estas foram transcritas pelo próprio pesquisador, por meio de um aplicativo que facilita a reprodução escrita dos depoimentos. A realização da tarefa foi viabilizada por meio de conversa com a direção do centro socioeducativo e com os responsáveis pela escola. Quanto aos familiares, estes foram abordados nos momentos de visita para que assinassem as autorizações e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes da realização das interlocuções.

Para a organização dos pontos a serem apresentados aos adolescentes, estes distribuíram-se nos seguintes itens: 1) Perfil socioeconômico; 2) Percepção da escola pelo entrevistado. Durante o procedimento, eles descreviam os locais que mais gostavam, bem como frequentavam na escola.

Além das observações e das entrevistas, autorizadas pela direção da escola, esta pesquisa permitiu a coleta de informações sobre a proposta educativa naquele ambiente, com o intuito de confrontá-las com os registros obtidos nas conversas com os adolescentes, possibilitando uma análise mais abrangente. Os documentos institucionais acessados foram: a) O Projeto Político Pedagógico e b) Plano Individual de Atendimento (PIA), que foi concebido como instrumento complementar no exercício da análise deste trabalho.

Em um primeiro momento de encontro, curiosamente, os adolescentes relataram que a escola é um lugar importante, mas quando perguntados como a escola poderia se apresentar mais interessante e ajudá-los no desempenho pessoal, estes comentaram que faltava a

proposição de mais projetos e saídas que pudessem articular melhor o ensino com a aprendizagem. Essa conversa inicial contribuiu para a análise final. Foi esclarecido que os conteúdos da conversa seriam mantidos sob sigilo. Esse procedimento se inspirou na orientação metodológica de conversação, que segundo Jacques-Alain Miller é

> [...] uma situação de associação livre, se ela é exitosa. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz em um momento dado. Se confiarmos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da conversação: produzir – não uma enunciação coletiva, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas me tocam, os significantes de outros me dão ideias, me ajudam e, finalmente, resulta – às vezes – algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas[4] (Miller, 2005, p. 15-16).

Após a montagem do Quadro de Análise das Entrevistas, foi realizada a definição das categorias para subsidiar este capítulo, sendo escolhidas, apesar da necessidade de seleção, a partir da escuta dos sujeitos, focando nos conteúdos que apareceram com maior frequência nas falas dos adolescentes, pois segundo Minayo (1996)

> Ninguém coloca uma pergunta se nada sabe da resposta, pois então não haveria o que perguntar. Todo saber está baseado em pré-conhecimento, todo fato e todo dado já são interpretações, são maneiras de construirmos e de selecionarmos a relevância da realidade (Minayo, 1996, p. 93).

Como define Bardin (1977), a análise de conteúdo é

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 1977, p. 42).

Já o processo interpretativo, consiste em averiguar o que concerne mais ao *como* do que ao *porquê*, aprofundando-se nas reflexões do sujeito da pesquisa e entendendo os usos e apropriações de suas falas; enfatizando as relações consigo mesmos que inovam nos modos de atuar. Os aspectos ideológicos são considerados na produção dos significados atribuídos às atividades dos sujeitos.

O próximo tópico traz uma breve apresentação dos participantes com o intuito de ilustrar suas trajetórias e corroborar a abordagem dos sujeitos entrevistados.

---

[4] Texto traduzido por Margarete Parreira Miranda, Renata Nunes Vasconcelos e Ana Lydia Bezerra Santiago no texto intitulado *Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa*.

3.1 Procedimentos metodológicos e construtos teórico-conceituais: a necessidade de uma dialógica entre a concepção epistemológica e o desenho da pesquisa

Ao propor reflexões acerca dos processos de construção de estudos qualitativos nas ciências antropossociais, Fernando Rey (2005) revela aspectos importantes do processo de produção do conhecimento de forma a interrogar em que medida a teoria, no âmbito da pesquisa, se apresenta enquanto um meio de produção do pensamento científico fora de visões lineares e prescritivas.

Essa indagação se constituiu frente aos processos quantitativos, empíricos e descritivos presentes nas pesquisas científicas, dado o caráter hegemônico no campo acadêmico, já que o autor se contrapõe ao apresentar o caráter complexo de fatores que constituem as ciências antropossociais que, em sua maioria, discutem fenômenos que não podem ser medidos ou observáveis no sentido de produzir conhecimentos generalistas.

Nesse ponto de vista, o pensador cubano é enfático, sustentando que não se capta a subjetividade com instrumentos quantitativos, apesar da perspectiva quantitativa apresentar alguns indicadores mais genéricos de um contexto que são importantes, mas que deixam escapar as singularidades.

Desse modo, é imprescindível a construção de uma epistemologia que considere essa complexidade no que concerne às pesquisas na Educação de Jovens e Adultos. Tal epistemologia precisa ir ao encontro da compreensão da constituição da educação, na medida que esta se confronta com o mundo, por meio da configuração da subjetividade pessoal e social, e da formação da consciência.

Nesse entendimento, para a produção da pesquisa, faz-se necessário o delineamento dos conceitos que sulearam a Epistemologia Qualitativa proposta por Fernando González Rey, tais como: constituição do sujeito; subjetividade e linguagem; configuração subjetiva e processos histórico-culturais, para traçar a noção de sentido e significado a partir de Vygotsky, dialogando com Bakhtin e compartilhando com Fernando González Rey, seu aporte teórico-metodológico. Além desses pressupostos teóricos, Rey adota princípios da visão sistêmica e do pensamento complexo com o objetivo de abarcar alguns conteúdos da subjetividade social e pessoal na sua complexidade.

De forma geral, para esses autores, o sujeito é constituído em permanente confronto estabelecido por relações dialéticas com o meio e apresenta determinação histórica e social. Como dito acima, Rey (2005), inspirado em uma visão sistêmica, dialógica e pelos pressupostos

da epistemologia da complexidade, vai além dos pensamentos de Vygotsky – apesar de se fundamentar também no pensador soviético – e define sujeito como

> [...] o indivíduo comprometido de forma permanente em uma prática social complexa que o transcende, e diante disso tem de organizar sua expressão pessoal, o que implica a construção de opções pelas quais mantenha seu desenvolvimento e seus espaços pessoais dentro do contexto dessas práticas (Rey, 2005, p. 238-239).

Dessa forma, Rey (2005) destaca que a produção de sentido pelo sujeito se dá pela constituição de sua subjetividade mediante a interação com o meio social, em uma relação dialética e processual, na qual o sujeito se apresenta de forma ativa e relativamente autônoma em interação com o outro, por meio de uma visão produzida pelo próprio sujeito. Nesse raciocínio, Molon (2011) afirma que

> [Fernando González Rey] contribuiu para o debate da questão do sujeito e da subjetividade ao defender a noção de sentido pessoal, gerando uma distinção entre a dimensão social e coletiva do significado e a dimensão subjetiva do sentido, além de elaborar o seu marco conceitual criando uma distinção entre a subjetividade individual e a subjetividade social (Molon, 2011, p. 615).

De acordo com Vygotsky, o sujeito e o social são constituídos e constituintes da interação social na qual os processos de significação são estabelecidos e vivenciados tendo a linguagem como meio. É no entremeio de uma diversidade de configurações na produção de sentidos, que Rey se diferencia de Vygotsky no que se refere à noção de sentido pessoal enquanto dimensão subjetiva. Para este último, a produção de sentido se dá em relação ao outro, integrante do tecido social. É nesse viés de alteridade que o discurso de Vygotsky vai ao encontro do proposto por Bakhtin (Molon, 2011). Observe-se que,

> As contribuições profícuas e promissoras de Vygotsky e de Bakhtin na compreensão da significação argumentam que a linguagem, como produto da atividade, como produção humana, produz o sujeito na relação com o outro. A palavra, como signo produzido e resultante das relações dos sujeitos, opera transformações nas atividades e nos sujeitos, afetando-os nas práticas sociais. Concebe-se que a significação emerge nas relações, como atividade humana (Molon, 2011, p. 619).

Segundo Bakhtin (2003), todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e a palavra está sempre carregada de um sentido, produto da configuração da subjetividade que é constituída e constituinte. Dessa forma, os campos interacionais são produtos e produtores dos gêneros de discurso que, por sua vez, mantêm relação direta com o significado do meio social.

A partir da condução de tais conceitos, Fernando Rey (2005) avança em suas reflexões e propõe, diante de um cenário complexo de fatores componentes das ciências antropossociais, a produção de conhecimento pela Epistemologia Qualitativa, caracterizando-a da seguinte forma:

> A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta. A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, as quais, neste caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade. São precisamente esses os aspectos suscetíveis de serem significados em nossa pesquisa. É impossível pensar que temos um acesso ilimitado e direto ao sistema do real, portanto, tal acesso é sempre parcial e limitado a partir de nossas próprias práticas (Rey, 2005, p. 5).

A legitimação do processo construtivo-interpretativo, defendido pela Epistemologia Qualitativa, possibilita novas produções de conhecimento pelo seu caráter dinâmico e reconstrutivo no confronto do pesquisador e sujeitos pesquisados e do contexto histórico-cultural estudado. Esse é um processo complexo e dinâmico de produção de conhecimento contínuo e dialógico, que abarca o papel ativo de todos os participantes a partir da comunicação. Nesse sentido, o caráter construtivo-interpretativo dessa proposição epistemológica viabiliza uma interpretação dos sentidos produzidos pela disposição do estudo, além dos significados atribuídos a ele, não apenas ao final da pesquisa com a sistematização das informações, mas sim no decorrer do processo.

Nessa perspectiva, Fernando Rey (2005) trabalha com a noção de que os supostos dados de uma pesquisa não podem ser compreendidos como um fim em si mesmos, sendo fundamental a atribuição de sentido às informações produzidas a partir de uma teoria, para fazer frente à geração de conhecimentos generalistas, o que favorece um perspectiva crítica na qual o conhecimento produzido transcenda à categorização universal da percepção de realidade: “O conhecimento legitima-se na sua continuidade e na sua capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade acerca do que é estudado” (Rey, 2005, p. 6).

As zonas de inteligibilidade, de acordo com Rey (2005), são campos que se abrem na possibilidade de produção de um novo olhar acerca das ações sobre a realidade, originando novas representações teóricas a partir de zonas de sentido. Para esse pensador, não existem dados em um processo de pesquisa. Nada é dado de forma estática e previsível nem se coletam dados de forma naturalizada, como é comum de se ler em textos acadêmicos. Na verdade, a

produção do conhecimento representa um processo dinâmico construtivo-interpretativo que vai sendo reconstruído a cada momento distinto da interação do pesquisador com a realidade estudada.

Na tentativa de geração de inteligibilidade, a partir do conceito de subjetividade tratado acima, essa pesquisa se propôs à produção de conhecimento no nível de atribuição do sentido subjetivo do sujeito na sua relação com o espaço social e com o estabelecimento da sua relação dialógica, conforme define Rey (2005), no tangível à subjetividade social: "Os diferentes espaços de uma sociedade concreta estão estreitamente relacionados entre si em suas implicações subjetivas. É esse nível de organização da subjetividade que denominamos subjetividade social" (Rey, 2005, p. 24). Nesse ponto específico, o autor elabora o conceito na seguinte expressão:

> Um dos processos mais interessantes de produção de sentidos subjetivos é a naturalização dos espaços e dos fenômenos socialmente construídos. Nessa direção, os fenômenos da subjetividade social, ao se institucionalizarem, naturalizam-se, passando a ser realidades que se antecipam e que se impõem aos protagonistas das relações concretas que têm lugar em um espaço social. Assim, por exemplo, em qualquer instituição, as pessoas compartilham, no interior do espaço social instituído, uma série de códigos explícitos e implícitos em suas diversas práticas sociais, as quais se convertem em "realidades" socialmente aceitas que só serão transformadas pela ação crítica e diferenciada dos sujeitos concretos que vivem nessa realidade. Assim sendo, as subjetividades social e individual são partes de um mesmo sistema, no qual as contradições entre esses dois níveis de organização se transformam em produções de sentido que participam, simultaneamente, do desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade, em um processo infinito (Rey, 2005, p. 25-26).

Nesse aspecto, é imprescindível a análise das interações sociais presentes na unidade socioeducativa escolhida, assim como os gêneros de discurso ali presentes, partindo da localização sócio-histórica dos sujeitos envolvidos, que se apresentam como produto e produção dos modos de reconhecimento do público atendido enquanto sujeito social. Sendo o pesquisador um autor constituinte do processo de atribuição de sentido à realidade a partir da pesquisa, lança-se luz sobre o trabalho desenvolvido pelo/a profissional da educação, com base em sua prática na instituição pesquisada, na intenção de indagar como o exercício desse/a profissional estabelece interação com os aspectos da educação na execução da medida socioeducativa de privação de liberdade. Como salienta Rey (2005), não há dicotomia entre o pessoal e o social, como o pensamento ocidental moderno estabeleceu nas formas hierárquicas de perceber o mundo. A mudança dos sujeitos em privação de liberdade depende da nossa própria transformação e da sociedade como um todo.

Para facilitar tal análise, serão apresentados, na sequência, os instrumentos utilizados como meio para viabilizar o processo dialógico da comunicação entre o pesquisador, a pesquisa e os sujeitos, na tentativa de produzir informação e conhecimento a partir do método da Epistemologia Qualitativa.

3.2 Caminhos da pesquisa: percurso metodológico trilhado

O método representa o caminho e o instrumental para se construir determinado conhecimento no diálogo com a realidade por meio de procedimentos científicos, os quais são redefinidos conforme os processos de interação estabelecidos na dinâmica de sua produção. Dentro de sua constituição, incluem-se concepções teóricas que configuram sua abordagem e o conjunto de meios que possibilitam a investigação da temática a ser pesquisada.

Nesse sentido, este capítulo apresenta a metodologia construída pelo pesquisador, baseada não só na reflexão dos pressupostos da Epistemologia Qualitativa, defendida por Fernando Rey (2005), fundamentando-se na utilização do método construtivo-interpretativo proposto pelo seu autor, mas também nos princípios da interseccionalidade (Akotirene, 2023), compreendendo-se que a interseccionalidade entre gênero, raça, classe social, identidade e sexualidade, dentre outras dimensões da constituição dos sujeitos, não pode ser negligenciada como aconteceu com a maioria dos trabalhos eurocêntricos desenvolvidos na pesquisa antropossocial.

Nessa perspectiva, considera-se que um dos elementos importantes, no campo da pesquisa qualitativa, perpassa pelos processos subjetivos do pesquisador, que permeiam sua subjetividade pessoal e social. Considera-se, então, como elemento essencial para o direcionamento da produção de conhecimento desta pesquisa, tanto o lugar de fala do pesquisador, enquanto educador social dessa política, como também o processo de construção da sua identidade profissional.

No contexto prático de pesquisa, boa parte dos pesquisadores sempre parte de uma pergunta ainda não problematizada ou não discutida com profundidade em relação a determinado fenômeno a ser pesquisado, com o intuito de provocar algo novo e inusitado para o avanço do conhecimento e da sociedade. Afinal, é necessário justificar se a investigação tem relevância social e científica – critério fundamental.

No entanto, a formulação de uma boa pergunta não é tarefa fácil, já que exige o levantamento do estado da questão em acervo bibliográfico disponível, virtual ou físico, dentro de um período histórico delimitado, tanto em pesquisa de caráter teórico quanto em estudo de

natureza empírica. Considere-se, também, uma prática relevante referente ao tema, quando o trabalho emerge de uma experiência do/a pesquisador/a. Esta é a atividade mais desafiadora de um projeto acadêmico: delimitar o tema de pesquisa, pois isso só acontece por meio de uma boa pergunta.

Inicialmente, cogitou-se realizar a investigação nas outras unidades em que o pesquisador atuou como professor, desde 2019, entendendo que uma aproximação mais sistemática com o campo se fazia necessária por diversos motivos. Sendo uma instituição sancionatória e punitiva, impositiva de regras, há certo grau de desconfiança por parte dos adolescentes para com os pesquisadores, os quais, em geral, são estranhos.

Mesmo antes do cumprimento da medida, representa um público que já expressa essa característica, tendo em vista o enfrentamento de diversas formas da violência institucionalizada e nas relações sociais mais amplas, produtoras da criminalização e genocídio das juventudes periferizadas. Assim, a aproximação com os sujeitos da pesquisa requer a criação de um vínculo que, muitas vezes, é difícil de ser construído em um curto espaço de tempo, exigindo a presença de uma experiência longínqua geradora de confiança.

Porém, há de se considerar que um distanciamento também se fazia necessário. Ficou claro que a relação como profissional é bastante diferente da relação como pesquisador. No âmbito escolar, o professor estabelece uma relação de poder hierárquico para com o adolescente, em alguns aspectos, conforme o modelo eurocêntrico ocidental de uma pedagogia universalista, acrescida do caráter persecutório dos relatórios interdisciplinares para o juizado que impõe a submissão a esse tipo de escolarização.

Os adolescentes receiam que suas atitudes e palavras que surgem dentro da sala de aula possam depor contra eles nos relatórios. Esses aspectos são projetados na interação com o pesquisador e há toda uma testagem, por parte dos adolescentes, para avaliar de que lado o estudioso está, da opressão ou da libertação.

No entanto, não foi possível esquivar-se da experiência como educador em uma escola que utiliza a estrutura de um centro de internação. Afinal, como nos ensina Larrosa (2002), a experiência "[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece". Pode-se dizer que o trabalho como educador representa uma experiência tocante e, principalmente, que move a busca de tentar compreender as relações que os adolescentes privados de liberdade estabelecem com a escola na medida socioeducativa de internação.

Esta pesquisa orientou-se pela ideia de uma "dialética proximidade-distanciamento" (Costa, 1991). Pela proximidade, procurou-se a identificação com a problemática dos sujeitos,

ouvindo as palavras que traziam em diversos momentos, na busca de uma relação de confiança, para que fosse possível uma escuta além daquela esperada. Pelo distanciamento, o afastamento aconteceu no plano da crítica, do conhecimento das relações que estão postas naquele espaço, em uma tentativa de evitar que a relação estivesse centrada apenas na proximidade.

A escolha do centro em que a investigação foi realizada deu-se, principalmente, por motivos práticos, pois, como o tempo era curto, a unidade escolhida foi justamente a que acolheu de imediato a proposta e que já tinha sido campo de pesquisa de outros pesquisadores. Apesar disso, também houve o enfrentamento do lado negativo de estar adentrando em um espaço novo e a necessidade de correr contra o tempo. Porém, o fato de já trabalhar na medida socioeducativa de internação, lecionando Sociologia há mais de cinco anos, foi um facilitador para essa entrada.

Chegando ao campo de pesquisa, muitas das regras já eram conhecidas, embora algumas fossem diferentes daquelas da unidade em que o pesquisador atuava. Tinha-se algum conhecimento do cotidiano de uma instituição daquele porte. Além disso, o vocabulário dos adolescentes, as gírias, os dialetos, os termos técnicos e a rotina já eram familiares. Não era a primeira vez que se pisava naquele chão, o que facilitou muito as conversas, as trocas com os adolescentes e com os profissionais que ali atuavam. Como salienta Rey (2005), as relações são mediadas pela linguagem e seus significados e a comunicação necessita produzir sentido para acontecer um diálogo com os sujeitos.

Com o passar do tempo e uma maior familiarização com o campo, percebeu-se que todas as atividades, além das entrevistas e observação, iriam contar com a presença dos agentes socioeducativos, já que os adolescentes não podem permanecer sem essa figura quando estão em grupos ou quando se movimentam naquele espaço – um ambiente panóptico de constante vigilância e condenação (Foucault, 1987).

Os únicos momentos em que permanecem sem a presença dos agentes são aqueles nas salas de atendimento (com psicólogo/a, assistente social, pedagogo/a, entre outros profissionais) e nos alojamentos. No espaço da sala de aula, o adolescente fica a sós com o professor; o agente socioeducativo permanece na porta, observando por um visor. Levando em conta essa peculiaridade, optou-se pelo uso das entrevistas e da observação, já que houve receio de que a presença do agente socioeducativo inibisse as falas e expressões, como de fato aconteceu em algumas entrevistas nas quais não foi possível permanecer a sós com o adolescente.

A entrada no campo deu-se com a apresentação da pesquisa para a equipe de docentes e supervisora escolar que concordaram com a proposta, também apresentada aos alunos que

seriam entrevistados. Os momentos de observação foram de suma importância, pois, nessas ocasiões, foi possível construir uma relação com os alunos e conversar com eles sobre diversos assuntos. A partir da observação, também foi possível conhecer o cotidiano da escola, da entrada dos professores na unidade, das salas de aula; perceber as relações que os alunos estabelecem naquele espaço com os docentes, os agentes socioeducativos e com outros adolescentes.

Entende-se aqui a observação como um "[...] estilo pessoal adotado pelos pesquisadores, em campo de pesquisa, que depois de aceitos pela comunidade estudada são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida" (Angrosino, 2009, p. 67). Entende-se também que esse estilo acarreta influências por vezes não esperadas. Em muitos casos, há um grau que a presença do pesquisador pode causar a ponto de alterar o contexto. Sabe-se que não é possível eliminá-las por completo, mas alguns artifícios podem ser utilizados para tentar minimizar essas influências (Viana, 1998). Por isso, foi decidido prolongar a permanência no campo, garantindo, assim, uma presença e envolvimento maiores.

Os alunos queriam o tempo todo conversar. Faziam várias perguntas sobre o "mundão", sobre gostos musicais do pesquisador, sobre as notícias, entre outros diversos assuntos. No início, ainda ficavam confusos com a presença de alguém de fora de seus contextos diários; alguns achavam que se tratava de outro professor da unidade. Muitos perguntavam sobre os seus processos, sobre o andamento da medida; pediam para dar recados à direção da unidade. Isso também acontecia muito com os/as professores/as que igualmente não tinham respostas para aquelas perguntas. Com o passar das semanas, a estranheza à presença do pesquisador, naquele espaço, em todos os dias de aula, foi se diluindo; foi notório que já estavam se acostumando.

Durante todos os dias da pesquisa de campo, foram realizados os registros dos acontecimentos relevantes que, com o decorrer do tempo, foram se repetindo. Os registros eram feitos após o término das aulas, pois a entrada com um caderno de campo naquele espaço inibiria bastante os adolescentes; até porque os professores e os agentes, muitas vezes, já ficam anotando, vigiando e detalhando os comportamentos deles em relatórios. Então, concluiu-se que não seria interessante ingressar com esse recurso. Foi um exercício necessário: anotar todos os dias os fatos observados; chegar em casa e ler, (re)ler e escrever mais. O exercício de construção do caderno de campo foi bastante profícuo, pois ajudou na análise das entrevistas e na descrição do cotidiano da escola em privação de liberdade.

Durante o período de observação em campo, muitas conversas foram realizadas com os adolescentes. Foram conversas mais informais: na quadra, na troca de professores, nos horários vagos. Nessas conversas, muitos dos pontos que seriam tratados nas entrevistas acabaram surgindo, pois vários adolescentes falavam de suas vidas, de suas percepções acerca da escola na internação, dos planos para o futuro.

Refletindo a partir das informações adquiridas por meio dos diálogos, as palavras de Minayo (2001, p. 16) nos dizem que "Toda investigação se inicia por uma questão, um problema; por uma pergunta, por uma dúvida". No caso desta pesquisa, não se tratava de uma pergunta e sim de várias indagações complementares: Quem são os adolescentes privados de liberdade? Como a escola é vista por esses adolescentes? Ela ressignifica ou continua reproduzindo a ideia de punição e/ou cadeia? Como organizar um trabalho pedagógico que dialogue com os seus saberes e vivências? É possível educar em um ambiente de privação de liberdade? Tais questões apareceram na medida em que, como pesquisador e educador de uma escola pública, fixou-se o olhar mais atento aos adolescentes frequentes na escola em que lecionava o pesquisador.

As entrevistas (cinco) foram realizadas após o período da observação. Optou-se pela entrevista por acreditar que esse método de produção de informações se torna relevante, "por possuir natureza interativa, permite tratar temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente por meio de questionários, explorando-os com profundidade" (Alves-Mazzotti, Gewandsznajder, 2004, p. 639).

Foi o que de fato aconteceu. Durante as entrevistas, alguns adolescentes extrapolaram as perguntas; falaram de experiências do passado, do presente e dos projetos para o tempo após a medida socioeducativa. Foram depoimentos, muitas vezes, emocionantes, que revelaram muito além do que a pesquisa esperava conhecer; histórias de experiências de alunos que abandonaram a escola precocemente por vários motivos que, somados a outras formas de vulnerabilização, desencadearam cenários de violência, criminalização, ganharam força e acabaram levando ao abandono, como será abordado posteriormente.

O desenvolvimento da entrevista, pelo pesquisador, exige cautela, a fim de tentar reduzir ao máximo "a violência simbólica" que esta pode exercer, o que, para Bourdieu (1989), é um dos entraves. Portanto, esse foi um dos cuidados no decorrer da pesquisa, evidenciando a necessidade de uma atenção especial com as trocas estabelecidas nesse momento e a importância de se ter uma relação mais próxima com o pesquisado, para que conheça o pesquisador e entenda claramente quais são as suas intenções, pois "A proximidade e a

familiaridade asseguram efetivamente duas condições principais de uma comunicação não-violenta" (Bourdieu, 2008, p. 48).

No período da observação de campo, antes das entrevistas, houve a tentativa de manter um contato com os adolescentes. Foram vários momentos de trocas, de conversas, de escutas em espaços variados. A intenção da pesquisa foi discutida com os alunos que, desde o início, estavam cientes dessas intenções. Os objetivos também foram apresentados antes do início de cada entrevista, quando foi feita a leitura conjunta do termo de consentimento.

As entrevistas foram realizadas com os alunos que se dispuseram a participar. No total, foram seis entrevistas individuais semiestruturadas com os adolescentes que estavam em cumprimento de medida socioeducativa, na unidade socioeducativa de internação masculina, em uma região metropolitana da cidade de Belo Horizonte. Todos autorizaram a gravação das suas falas, as quais foram divididas em três partes: situação sociofamiliar, a escola na internação e projetos para o futuro. Os nomes utilizados são fictícios para que não haja nenhuma identificação, de acordo com o art. 173 (Brasil, 1990), que preconiza "… é vedada a divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional".

A partir dos objetivos traçados e das questões iniciais da pesquisa, entendeu-se que a metodologia deveria se centrar nas análises qualitativas, considerando a relevância na organização das informações a partir do diálogo estabelecido. Ao entrelaçar as leituras bibliográficas e a observação do campo, foi-se percebendo a importância de se conhecer quem eram os adolescentes que cumpriam medida naquele momento. O banco de registros da pesquisa foi um dos suportes utilizados para esse feito, mesmo que superficialmente. As informações utilizadas pelo sistema eram produzidas quando o adolescente estava acolhido na unidade provisória e unidade de internação, sendo atualizadas mensalmente pela equipe de profissionais responsável.

Considerou-se que os indicadores quantitativos foram relevantes para dar sustentação à pesquisa desenhada, pois são sinalizadores que dizem muito do perfil dos sujeitos, sendo possível registrar uma série de informações que, muitas vezes, a pesquisa qualitativa demandaria um trabalho maior para captá-las. Esses registros quantitativos já estavam configurados, as informações já estavam no banco informativo, descartando uma atividade específica sobre as informações consideradas relevantes.

O levantamento bibliográfico representou um suporte no ponto de partida da pesquisa qualitativa e foi retomado em diversas outras situações demandadas durante a produção, análise, organização de informações e escrita. O problema de pesquisa foi situado também a partir de

dados quantitativos, disponibilizados por órgãos oficiais e já apresentados anteriormente, além da prática do pesquisador nesse campo educativo.

Diante de números tão expressivos, procedeu-se à análise qualitativa desse fenômeno, que se iniciou com um levantamento bibliográfico sobre relações étnico-raciais, gênero, ressignificação, violências e medida socioeducativa de internação; assuntos inseridos no tema. Foram adotadas as seguintes chaves de leitura teórico-interpretativas: 1) estudos sobre os aprisionamentos, cárceres e espaços de punição que se ressignificam ou continuam reproduzindo a punição; 2) escolarização de sujeitos inseridos nesses espaços socioeducativos, sob o escopo da Educação de Jovens e Adultos, com ênfase em uma pedagogia libertadora; 3) A Roda de Conversa como um espaço de libertação.

Diante disso, este capítulo foi produzido com a intenção de apresentar a construção teórica que suleou a metodologia desta pesquisa, assim como os instrumentos utilizados para a produção de informação a partir da revisão de literatura, da análise documental (relatórios individuais de acompanhamentos na escola e Planos Individuais de Atendimento - PIAs), bem como reuniões de alinhamento com os analistas técnicos – pedagogos, agentes de segurança e professores que compõem as equipes.

Tudo isso se deu como tentativa de analisar a proposta de execução da medida socioeducativa de privação de liberdade e sua efetivação no campo da educação. O enfoque centrou-se nas práticas libertadoras e em diálogo com a Justiça Restaurativa na escola estadual do ensino fundamental e médio, como sustentação para a discussão crítica que envolve os elementos que incidem no objetivo da medida proposta pelo ECA.

Considerando toda a complexidade que envolve uma instituição escolar dentro de um sistema de privação de liberdade, principalmente em se tratando de duas instituições dentro de um mesmo espaço, optou-se, como instrumento complementar, o estudo de caso, com o intuito de captar algumas informações que indicassem aspectos da subjetividade dos adolescentes.

Conforme Yin (2005), os estudos de caso são métodos de pesquisa adequados para o pesquisador com interesse em "[...] compreender fenômenos sociais complexos". Essa é uma realidade do campo de pesquisa em questão: uma instituição que envolve diversos profissionais, pessoas, pensamentos, ideias; um espaço no qual a liberdade dos adolescentes é constantemente cerceada, sempre acompanhados de um agente socioeducativo para qualquer movimento que façam de locomoção no interior do centro socioeducativo e nas saídas externas. Como dizem alguns, estão sempre acompanhados pelas "sombras". Esse foi um fator que contribuiu bastante nas definições acerca dos métodos de coleta utilizados.

Além disso, o estudo de caso configurou-se mais uma possibilidade de pesquisa a contribuir para a produção de um tema ainda pouco estudado. Junto a isso, ressalta-se que, mesmo sendo uma escola em funcionamento dentro de uma unidade socioeducativa, esta tem a sua peculiaridade. São vários os determinantes: o espaço físico, a equipe de atendimento, o número de adolescentes atendidos, a localização geográfica, a gestão e a história da instituição. Dessa forma, a gestão da escola e a organização dos processos educativos variam em conformidade com a gestão do centro socioeducativo. Por isso, pode-se afirmar que

> [...] é uma investigação que focaliza um fenômeno original, extremo ou único. Uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado (Alves-Mazzoti, 2006, p. 649).

Uma das dissertações que mais se aproximou das reflexões aqui desenvolvidas foi a de Juliana Gualberto, defendida na PUC-Minas em 2011. A pesquisadora fez um estudo acerca da política educacional em um centro socioeducativo da região metropolitana de Belo Horizonte, que tem uma escola própria, também fruto de um convênio com a SEE/MG. A pesquisa traz percepções de alunos, professores e funcionários da escola em relação à escolarização no contexto de privação de liberdade, mostrando o que pensam esses sujeitos, como percebem a escola naquele espaço. Uma das conclusões foi a de que a escola, na medida de internação, ainda se mostrava carente de uma política educacional específica, de uma articulação mais qualificada entre as secretarias que estabeleceram o convênio no sentido de ofertar uma educação de qualidade, voltada para o público em questão (Gualberto, 2011).

A pesquisadora também relata, em seu estudo, as dificuldades de se encontrar referências teóricas sobre a educação em espaços de privação de liberdade para adolescentes, já que no Brasil há um maior número de trabalhos teóricos que tratam do tema para os jovens e adultos presos, ou seja, maiores de 18 anos.

A seguir, busca-se problematizar o processo de responsabilização individual dos sujeitos e compreender os significados e sentidos atribuídos aos adolescentes nesse contexto.

3.3 A pesquisa, o limbo institucional e as demandas ético-jurídico-burocráticas

Em consonância com os protocolos acadêmicos e jurídicos, a proposta de pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP/UFMG), como também à emissão do Certificado de Apresentação para Apreciação

Ética (CAAE) de nº 27448619.9.0000.5149, pela instância jurídica voltada para a população em tela. Esse caminho foi demasiadamente burocrático e demonstrou o limbo institucional em que o sistema socioeducativo se encontrava.

Na minha percepção, após essa experiência, o primeiro obstáculo para realizar pesquisas no sistema socioeducativo é acessar pessoas que apoiam estudos dentro daquele contexto, pois ali não encontrei facilmente profissionais que pudessem me orientar sobre os procedimentos e prestar auxílio nos desdobramentos necessários ao percurso investigado. Quando acessei as primeiras informações institucionais, fui orientado a conseguir uma Carta de Anuência da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP), que foi requerida por e-mail como parte dos procedimentos internos. A pesquisa foi autorizada e o documento emitido ainda em 2023.

Enquanto eram editados os termos e autorizações a serem assinados – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Pais e/ou Responsáveis, (TCLEPR - Anexo 1) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Adolescente (TCLEA - Anexo 3) –, questionei a direção da unidade socioeducativa quanto ao histórico de pesquisas realizadas naquele local e como seria o acesso aos familiares dos adolescentes. A diretora me informou que em trabalhos anteriores – também autorizados pela SEJUSP – o estudo não foi consentido sem permissão dessa instância jurídica, podendo, entretanto, envolver a equipe técnica no auxílio aos contatos com os familiares, para as assinaturas dos TCLEs, autorizando a livre participação dos adolescentes que se voluntariassem. Quanto ao aspecto jurídico, é compreensível que o Estado se responsabilize pela proteção dos adolescentes, porém não pode se tornar um dificultador ou empecilho para se produzir pesquisas concernentes àquela realidade, que tenham o intuito de problematizar as relações existentes e propor iniciativas que possam contribuir para reflexões referentes àquela prática.

De posse da informação sobre os TCLEs, editei os documentos para colher as assinaturas dos responsáveis legais, vez que pesquisas realizadas com adolescentes menores de idade devem apresentá-las nesses moldes. Nessa instância, percebi que as regras gerais da Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, do Ministério da Saúde, que dispõe sobre a realização de pesquisas científicas envolvendo seres humanos, não forneciam alternativas viáveis às particularidades do contexto do sistema socioeducativo.

Muitos dos adolescentes e suas famílias estão em situação de vulnerabilização social. Alguns são do interior do estado, outros, curiosamente, não possuem responsáveis legais de referência, outros sequer são alfabetizados. Mobilizar um responsável legal para explicar a pesquisa e pedir sua assinatura em um documento, que em nada se relaciona com o

cumprimento da medida, inviabilizaria a pesquisa ou pelo menos reduziria significativamente as amostras, haja vista a falta de vínculos com os familiares e acesso a seus contatos. Foi necessário o engajamento da equipe técnica socioeducativa para auxiliar nesse procedimento, o qual dependeria do apoio da diretora da unidade.

Iniciada a etapa das entrevistas individuais, foram apresentadas, a cada adolescente, as informações da pesquisa contidas no TALE, em linguagem acessível, sendo destacada a presença dos contatos pessoais e do monitoramento do meu orientador sobre a responsabilidade ética da pesquisa. Foram colhidas as assinaturas dos entrevistados e entregue uma via do documento que, após a entrevista, era repassada para a equipe pedagógica da unidade, guardada junto aos pertences pessoais dos adolescentes, para serem entregues no momento do desligamento.

Pelo que se pôde observar, as pesquisas dentro do sistema socioeducativo dependem de uma aproximação muito maior que aquela de um/a pesquisador/a que segue as prescrições acadêmicas como se o método estivesse acima dos sujeitos. Hoje, tem-se a convicção que só foi possível realizar de forma mais aprofundada este estudo, porque havia um trabalho anterior ao início da pesquisa. Talvez, se a apresentação na unidade fosse simplesmente como um estudioso com o propósito de desenvolver um projeto de pesquisa, não teria sido possível alinhar as demandas do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP-UFMG às possibilidades da unidade socioeducativa. Frente a essas considerações, o próximo tópico discute o contexto escolar da realidade pesquisada.

3.4 A escola como um dos eixos do cumprimento da medida socioeducativa de internação

O direito à educação está previsto no artigo 6º da Constituição Federal/88 e disciplinado nos artigos 205 a 214. O art. 227, da CF/88 confere, com absoluta prioridade, a fruição do direito à educação, estabelecendo que todos os brasileiros têm direito à educação e que a efetivação de tal direito é condição para a formação da cidadania e da dignidade humana – pilares do estado democrático de direito.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) prevê como diretriz da política de atendimento – na qual está incluída a medida socioeducativa de internação – a educação como direito social básico. Em vista disso, estabelece que os adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas obrigatoriamente frequentem o ensino regular.

De acordo com o referido estatuto, a consolidação do direito à educação possibilita ao adolescente seu pleno desenvolvimento e o prepara para o exercício da cidadania, bem como o

qualifica para o trabalho. Esses pressupostos jurídicos estão prescritos na lei, no entanto, sabemos que o prescrito não é o real (Vieira, 2012). O dever de proteção integral às crianças e aos adolescentes não é garantido pelo Estado, nem pelas famílias, tampouco pela sociedade, como estabelece o artigo 227 da Constituição Federal de 1988.

A educação, dentro da perspectiva libertadora, propõe práticas reflexivas, enquanto práxis pedagógicas, que sejam capazes de gerar a emancipação dos sujeitos no enfrentamento de relações opressivas. É dentro desse princípio educativo que este trabalho de pesquisa foi construído. Afinal, é preciso problematizar até que ponto esse tipo de proposição é realizável em um contexto de privação de liberdade. Desde o início do desenho deste estudo, vislumbrou-se esse paradoxo de efetivar práticas libertadoras em um sistema punitivo e vingativo.

Deve-se considerar que os/as alunos/as da EJA são diferentes dos/as presentes nos anos adequados à faixa etária, sendo fundamental a compreensão da distorção idade/ano de escolaridade. O/A aluno/a é considerado/a em situação de distorção ou defasagem quando a diferença entre a sua idade e a prevista para o ano de escolaridade é de dois anos ou mais.

No tocante a adolescentes em conflito com a lei, o número de jovens em atendimento socioeducativo no Brasil tem apresentado variações ao longo dos anos. Segundo o levantamento do SINASE 2023, o total de adolescentes em unidades de restrição e privação de liberdade, que incluem internação, internação provisória e semiliberdade, é de 11.556. A faixa etária desses jovens varia entre 12 e 21 anos, com a maioria situada entre 16 e 18 anos. A maior parte dos adolescentes está vinculada a alguma forma de escolarização, com 91,6% frequentando a escola, seja dentro ou fora das unidades socioeducativas. No entanto, ainda há 8,4% que estão fora da escola, totalizando 966 adolescentes, o que representa um desafio contínuo para a garantia do direito à educação. Além disso, observa-se que a maioria dos adolescentes, aproximadamente 75,1% dos meninos e 67% das meninas, está em medida de internação, enquanto os demais estão em semiliberdade ou internação provisória (Brasil, 2023). Esses dados indicam a necessidade de um olhar mais atento para assegurar o cumprimento dos direitos constitucionais de educação e ressocialização desses jovens.

Portanto, no socioeducativo, a matrícula, assim como a frequência, é obrigatória, sendo imposta aos adolescentes inseridos no sistema. O ECA prevê a matrícula escolar como direito do adolescente. As Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade também preveem a escolarização, afirmando que

> Qualquer menor em idade de escolaridade obrigatória tem direito à educação adequada às suas necessidades e capacidades, com vistas à preparação da sua

> reinserção na sociedade. [...] de modo que os menores possam prosseguir, sem dificuldades, os estudos após a sua libertação (Portugal, 1995, 38).

Há sanções previstas no Regimento Único para aqueles que descumprirem o ordenamento institucional. Portanto, entende-se que a escola também faz parte da punição pelo ato infracional cometido, o que em alguns casos acaba sendo um fracasso, mas, em outros, uma boa oportunidade de inserção do adolescente em uma rotina escolar. Mesmo que seja imposta, em alguns casos traz benefícios para os alunos, como poderá ser visto nos relatos de alguns.

Ressignificar a escola, especialmente em um contexto no qual ela é vista como punição, é um desafio que exige uma mudança de perspectiva tanto por parte dos alunos quanto dos educadores e da comunidade em geral. Para transformar a escola em um espaço positivo e acolhedor, é necessário um esforço consciente em várias frentes.

De acordo com a Seção II do Regimento, é dever dos adolescentes que cumprem medida de internação "frequentar assiduamente e participar das atividades escolares; cumprir com todas as suas obrigações de aluno na escola e cursos profissionalizantes que estiver inseridos" (Minas Gerais, 2017).

As sanções previstas aos adolescentes que descumprem as normas estabelecidas no Regimento seguem abaixo elencadas:

> Art. 95. São medidas disciplinares aplicáveis a quem comete transgressões leves:
> I - advertência verbal;
> II - advertência escrita, assinada pelo adolescente e/ou duas testemunhas e arquivada no seu prontuário;
> III - suspensão da televisão pelo prazo de até 05[cinco] dias;
> IV - suspensão da prática recreativa e de lazer pelo prazo de até 05[cinco] dias;
> V - suspensão da prática esportiva pelo prazo de até 05[cinco] dias;
> VI - suspensão da participação em oficinas pelo prazo de até 05[cinco] dias, corridos ou intercalados, de acordo com a periodicidade desta atividade;
> VII – privação de até 01 (uma) compra, ou de produto(s) da lista de pertences autorizado(s), devendo às famílias serem comunicadas previamente da restrição, sempre que possível.
> §1º As medidas previstas nos incisos III à VII deste artigo, preferencialmente, devem ser aplicadas de forma isolada. Caso seja necessária a aplicação conjunta de mais de um inciso, deve ser obedecido o limite de 03 (três), respeitada a particularidade da transgressão (Minas Gerais, 2017).

A educação tanto pode produzir práticas libertadoras quanto experiências alienantes e opressivas. Quando o regimento, no seu parágrafo único, prescreve que as sanções podem ser alteradas ou substituídas por outras justificativas de natureza pedagógica e/ou educativas, fica evidente que a concepção pedagógica dessas instâncias socioeducativas apresenta caráter opressivo e vingativo, pois não se lê a possibilidade de diálogos, assembleias ou círculos reflexivos, como propõe a pedagogia de vertente libertadora.

Dessa forma, a escola acaba sendo, muitas vezes, diretamente atrelada ao cumprimento da medida, de modo que alguns alunos a frequentam para não serem sancionados e para que possam ser desligados mais rapidamente, pois acreditam que "cumprindo de boa"[5] a liberdade virá em um espaço menor de tempo. Nos termos de Perrenoud (1995), eles aderem ao ofício de aluno, ofício este que "[...] aprende-se no local de trabalho, imitando os outros. Antes mesmo de ser orientado ou admoestado pelo professor, o aluno adapta-se, observa como fazem os colegas [...]" (Perrenoud, 2005, p. 203). Talvez seja possível fazer uma comparação e usar esse tipo de visão para os adolescentes que cumprem medida de internação, pois muitas vezes é o que acontece, já que frequentar a escola de forma impositiva torna-se objeto de barganha. Acabam aprendendo com os outros o "ofício de socioeducando", e na sala de aula isso não é diferente. Vão trocando entre eles as estratégias, orientações para o cumprimento da medida, assim como para o comportamento na sala de aula. A escola faz parte dessa estratégia de sobreviver no ambiente socioeducativo até que possam se libertar desse tédio.

Verifica-se que ainda há muito que avançar em relação aos estudos na área da educação no socioeducativo. Há muito ainda que teorizar, estudar e compartilhar experiências de profissionais que atuam nas escolas do socioeducativo, como tem acontecido com estudiosos da escola nas prisões. De todo modo, o esforço metodológico desse trabalho permitiu adentrar nessa trama institucionalizada que possibilitou a revelação de aspectos ainda invisíveis nesse contexto.

3.5 Entrando no campo: desafios e enfrentamentos

Até o momento, como principais desafios e enfrentamentos à pesquisa, podemos citar quatro:

1) a questão documental, por se tratar de uma pesquisa com adolescentes na faixa etária entre 12 e 18 anos em privação de liberdade, sobre quem vai assinar o TCL, a escola, a SEJUSP/MG ou o familiar responsável;

2) a falta de iniciativa dos agentes da escola dada a presença, nem sempre percebida, de uma cultura escolar adaptada a situações passadas ou superadas;

3) a escassez de materiais bibliográficos e de estudos específicos sobre a questão das medidas socioeducativas, principalmente no que tange à instituição escolar e à relação existente entre o adolescente e a escola durante o período de cumprimento da medida de internação;

[5] Gíria utilizada pelos adolescentes, tanto em outros locais da cidade quanto no cumprimento da medida de privação de liberdade.

4) a busca da autorização da SEJUSP/MG, para desenvolver a pesquisa com os adolescentes acautelados na unidade socioeducativa, dentro da região metropolitana de Belo Horizonte, que se enquadra no sistema prisional.

O debate apresentado aqui baseia-se no paradoxo de conceber uma educação libertadora e emancipatória dentro de uma unidade de medida socioeducativa, que tem um caráter punitivo de subalternização das camadas sociais oprimidas por um processo histórico, que constitui uma sociedade com traços colonialistas e patriarcais, dentro de um sistema capitalista.

A criminalização de jovens pobres, pretos, pardos e periféricos tem contribuído para práticas genocidas que atingem níveis alarmantes, diante dos quais não podemos nos omitir. Frente a esses processos opressores, este trabalho se dedicou a investigar alguns aspectos que podem estimular ações além de medidas repressivas e punitivas, por meio de práticas participativas que reconheçam esses sujeitos sociais como detentores de saberes e potencialidades, capazes de formar conteúdos reflexivos fora dos currículos programáticos que ocultam essas territorialidades juvenis.

Esse esforço exige revisar os fundamentos da educação oficial, que se estabeleceu com base nos parâmetros da cultura ocidental colonial moderna, por meio de metodologias eurocêntricas que impõem mecanismos de dominação e subalternização. A desescolarização desse modelo nos leva a uma educacionalização das suas práticas, por meio de uma educação libertadora que parte das experiências dos educandos para a construção de movimentos emancipatórios.

É necessário refletir sobre o lugar social da instituição escolar e do sistema socioeducativo, bem como sobre o território de onde esses educandos provêm, em rodas de conversa, em círculos pedagógicos participativos, em uma práxis de crítica permanente em relação às propostas teóricas em confronto com a vida cotidiana e vice-versa.

O estudo tem acarretado momentos de prazer em realizá-lo; um deles é perceber que é possível garantir o acesso dos adolescentes aos serviços socioassistenciais e socioeducativos, bem como às políticas setoriais, como dito anteriormente, considerando os encaminhamentos como importantes instrumentos de inclusão de desenvolvimento social, pois abrem a possibilidade de formação de uma rede de proteção social com potencialidade de articular os diversos saberes e práticas que apresentem respostas inovadoras à complexidade das situações de vulnerabilidade social.

Esta pesquisa, ao avançar para seu estudo empírico, trouxe novas indagações capazes de romper com propostas punitivas e estigmatizantes. A realização dessa investigação no campo da EJA alimenta a esperança de promover um movimento pedagógico que avance na direção

de uma liberdade responsável, comprometida com as lutas contra a desigualdade social. O diálogo constante com a comunidade educativa será uma força motriz, possibilitando a construção de uma reflexão pertinente, enraizada nas contradições do cotidiano.

3.6 A escolha dos nomes fictícios para os participantes da pesquisa

A escolha dos nomes fictícios para os adolescentes, em um primeiro momento, se deu por apelidos, como tentativa de ocultar as identidades dos participantes. Procurou-se encontrar uma maneira de aproximá-los ao máximo do perfil dos alunos, com o intuito de produzir apelidos fictícios, mas, ao mesmo tempo, mais pertinentes com as expressões daquela população.

Entretanto, logo após o exame de qualificação no Programa PROMESTRE, decidimos mudar a perspectiva desse tipo de nomeação para evitar algum reforço de estereótipos. Por motivos éticos, os adolescentes não estão identificados com seus nomes de registro em cartório. Elaboramos, então, uma lista de nomes fictícios, embora pudesse acontecer a coincidência com a identificação de outros sujeitos. Assim, adotamos os seguintes nomes fictícios: Jonas, Luan, Gustavo, Alessandro, Luciano e Fabiano.

Para situar o leitor, apresentamos algumas percepções dos sujeitos (sempre preservando suas identidades), por meio de seus comentários sobre suas impressões a respeito da escola dentro do sistema socioeducativo. Vejamos:

a) Jonas (19 anos; 1º ano do ensino médio): Contava 8 meses de medida socioeducativa. Disse que não teve muitos conflitos na escola anterior à medida, e tinha bom relacionamento com os colegas de sala**.** Aqui se observa o significado socializante da escola no extramuro do sistema socioeducativo, bem diferente das experiências de um ambiente confinatório e repressivo, tal como revelado nas entrevistas realizadas neste estudo.

b) Luan (17 anos; 1º ano do ensino médio): Mostrava-se participante em sala de aula na interação com os outros alunos, embora, em alguns momentos, se mostrasse um pouco calado. Diz que, quando sair da medida, pretende voltar para a escola e trabalhar de novo. Note-se que a escola se mostra como um valor que agrega conhecimento e status social, bem como o trabalho, os quais são vislumbrados como possibilidades de mobilidade social; porém o acesso a essas instâncias é barrado pelas estruturas sociais.

c) Gustavo (17 anos; 1º ano do ensino médio): Quanto ao contexto escolar, disse que gosta muito da forma como é tratado pelos professores, uma vez que eles tinham muita paciência, mas que não tolera o desrespeito com a “galera” da escola, principalmente entre os

adolescentes. Cita que não possuía problema com eles, pois sempre se pautavam em uma conversa que resgatava um pouco de uma vida coletiva. Dizia que era sempre muito elogiado por todos. No que se refere à sua institucionalização, estava em cumprimento da medida de internação pela segunda vez e, neste último acautelamento, tinha aproximadamente três meses. Trata-se de um jovem que se apresentou muito questionador e bem participativo nas conversações. Sobre a escola fora da medida, ele aponta que era um lugar muito bom para arrumar namoradas. Acredita que o maior diferencial entre as duas escolas (fora e dentro da medida) é a questão do espaço físico. Disse que pretende voltar a estudar quando for desligado. Mais uma vez, a escola se apresentou como um ideal que não se atinge, mas que é colocado como um valor social, uma possibilidade de transitar além da sua situação de classe, raça e gênero.

d) Alessandro (18 anos; 1º ano do ensino médio): Comentou que abandonou a escola aos 13 anos. Sua situação escolar denota como essa população é expulsa da escola precocemente, gerando uma desqualificação profissional que a lança em trabalhos subalternos**.** Em seu depoimento, disse que "saiu fora" da escola muito cedo para ir para o "mundão do crime".

e) Luciano (18 anos; 1º ano do ensino médio): Questionou a organização da escola, de modo geral, dentro do sistema socioeducativo, dizendo que faltava uma integração entre unidade e escola. Afirmou que se não fosse obrigado a estudar lá dentro, não estudaria. Por outro lado, revelou que quando finalizar sua medida deseja, fazer uma faculdade e seguir a carreira de direito.

f) Francisco (19 anos; 1º ano do ensino médio): Cumpria a medida por aproximadamente 04 meses. Quanto ao cenário escolar afirmou gostar muito das atividades, porém menos de estudar, principalmente português e matemática.

Podemos perceber que esses adolescentes, como muitos que cumprem medida de internação, se deparam com um (des)encontro com a escola, dentro do sistema socioeducativo, como observado nos breves relatos apresentados. Foram expulsos, suspensos, abandonados ou abandonaram a instituição escolar. Portanto, quando chegam ao cumprimento da medida, o eixo escolarização se dará para todos, com uma inclusão imposta, independentemente de qualquer enlaçamento, caracterizado como um curto-circuito sofrido por eles durante a vida escolar (Arroyo; Abramowicz, 2007).

Na unidade de internação, campo desta pesquisa, foram entrevistados apenas adolescentes do sexo masculino. Mesmo diante de tantas dificuldades e restrições,

apresentaram-se dispostos a contribuir para esta investigação. Nos diálogos, foi possível identificar duas questões relevantes:

1) Eles acreditam que a escola possibilita um avanço social, a partir do momento que consigam ascensão através dos estudos; e

2) A escola no sistema socioeducativo representa uma chance de saída mais rápida da medida de internação, já que a frequência escolar propicia uma avaliação positiva para a saída da instituição.

3.7 Quanto à escola de ensino fundamental e médio dentro do sistema pesquisado

Em 2004, com o convênio de cooperação técnica entre SEE e SEDS, a escola em análise começou a funcionar para atender a todas as outras unidades de internação de Belo Horizonte e região metropolitana, oferecendo ensino fundamental e médio aos adolescentes no período matutino. Em 2009, foi criada uma escola nesse centro socioeducativo, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (Regimento Escolar, 2009a), com o seguinte dispositivo:

> Tem como objetivo constituir um espaço educativo e de convivência com a finalidade precípua de promover os direitos assegurados na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei Orgânica de Ribeirão das Neves e, sobretudo, contribuir para a extensão do processo ensino e aprendizagem (Regimento Escolar, 2009a).

Mesmo em campo, obtivemos poucas informações sobre essa escola; a maioria veio de conversas com o diretor e a supervisora. Não foi possível ter acesso ao ato de criação ou outro documento que pudesse trazer detalhes sobre sua história e constituição. Houve tentativas de acesso a esses papéis e de entrevista com a inspetora responsável pela escola, que não pôde receber o pesquisador. Os documentos acessados, portanto, foram o Regimento Escolar, a Portaria 48/09[6], que autoriza o funcionamento da escola a partir de 2009, e um plano de intervenção escolar fornecidos pela supervisão.

A escola possui 25 funcionários, sendo um diretor, uma supervisora, uma inspetora, duas serventes e professores das áreas de pedagogia e normal superior, responsáveis pela alfabetização, acompanhamento das séries iniciais do ensino fundamental e da biblioteca, professores específicos que ministram as disciplinas de português, matemática, história,

[6] Nos termos do artigo 1º da Resolução SEE nº 170, de 29 de janeiro de 2002, do artigo 16 da Resolução CEE nº 449, de 1º de agosto de 2002, do Decreto nº 45.004, publicado em 10 de janeiro de 2009, fica autorizado, a partir do início do ano letivo de 2009, o funcionamento das Escolas Estaduais citadas (Minas Gerais, 2002a; 2002b; 2009b).

geografia, química, física, biologia, inglês, sociologia e filosofia. Os professores e a supervisora foram contratados por processo de designação e o diretor como nomeado.

A instituição oferece ensino fundamental e médio regular, por meio da organização pedagógica assentada na seriação. Apesar de suas especificidades, possui organização de tempo e espaço semelhante às demais escolas regulares, funcionando de segunda a sexta-feira, de 07h20 a 11h40, com cinco horários de 50 minutos, cada, e um intervalo de dez minutos, sem merenda, o que contraria o artigo 1º, inciso VII, da Emenda Constitucional 59/2009. Esse desenho praticado pela escola oficial que determina 50 minutos para o desenvolvimento de cada área do conhecimento mostra como o sistema desqualifica a prática educativa.

Dentro do centro socioeducativo, existe um prédio independente composto de diretoria, secretaria, sala dos professores, biblioteca, corredor com bebedouro e dois banheiros; copa, depósito e seis salas de aula. Em função da medida de segurança instituída no sistema, procura-se manter um número reduzido de adolescentes em sala de aula. Além disso, há um prédio anexo à escola destinado às oficinas. Nos corredores, observaram-se vários cartazes educativos fixados nas paredes: comunicados, quadro de horário das aulas, produção dos alunos sobre temas diversos e normas da escola e do Centro.

Todos os recursos humanos e materiais didáticos e pedagógicos são fornecidos pela Secretaria de Educação, inclusive os materiais de uso pessoal de cada aluno. Já a manutenção da estrutura física e a segurança na "cela de aula" são de responsabilidade da Defesa Social. A partir da admissão no centro socioeducativo, os alunos são normalmente matriculados na escola, mas nem todas as famílias conseguem a documentação escolar em tempo hábil. Nesse caso, o aluno possui a inscrição do nome no diário de classe, mas se enquadra na categoria "aluno ouvinte" até que sua situação seja regularizada. De acordo com o Regimento, cada sala deve comportar até doze alunos, mas, no período da pesquisa, a frequência em média era de até cinco alunos, raramente ultrapassando esse número devido à rotatividade e à reincidência de retorno do adolescente ao sistema por práticas transgressivas.

As "celas de aulas" são amplas, possuem janelas com grades, quadro branco, cadeira e mesa do professor, além de carteiras no número exato para os alunos, o que representa um procedimento de segurança, para se evitar possíveis agressões em caso de rebeliões. Aliás, esse olhar de suspeição era permanente na unidade. Durante as aulas, as portas ficam sempre fechadas. Quando o professor chega, alunos e agentes socioeducativos já estão à sua espera, devidamente posicionados: alunos sentados e agentes de pé no corredor da escola. Mais uma vez, segundo o diretor, por medidas de segurança não se pode ter outros mobiliários na sala, e as portas são fechadas com apenas os alunos e professores.

O diretor estabelece as reuniões a partir do calendário escolar, geralmente utilizando o intervalo para dar informes ou lembrar aos professores dos prazos. Ao final de cada bimestre, há um conselho de classe coordenado pela supervisão, em que se discute o desenvolvimento das turmas e dos alunos, a partir dos seguintes itens: alunos que não obtiveram média em relação à disciplina; alunos que não realizaram as atividades; alunos com problemas de aprendizagem; alunos destaques, de acordo com o critério estabelecido pelo corpo docente.

Todos os funcionários da escola, antes ou depois do término das aulas, e durante o intervalo, encontram-se na sala dos professores. Esta é um universo à parte na escola, com movimentação, risos, conversas, trocas e lanche. Fala-se sobre tudo: política, televisão, satisfações, insatisfações, filhos, alunos e outras assuntos. Há um número maior de professoras do que de professores. Alguns se queixam das condições de trabalho, outros da atividade, mas há os que acham que é melhor trabalhar na escola do Centro Socioeducativo do que em escolas externas, "porque têm mais garantia de segurança aqui; as escolas de fora estão muito violentas" (Professor).

A maioria dos professores conhece em linhas gerais a proposta da medida socioeducativa de internação, mas não entende algumas interferências e intervenções realizadas pela equipe técnica e de segurança em relação ao adolescente.

Todavia, esta pesquisa não buscou definir em detalhes a equipe desse sistema, mas produziu alguns apontamentos na tentativa de descrever a relação estabelecida entre os funcionários da escola pesquisada e o contexto institucional. Foi possível perceber, que, mesmo ocupando um espaço comum, não há articulação entre as ações desenvolvidas no ambiente escolar e na prática socioeducativa, a qual se mostrou fragmentada nas suas ações. Apesar da proximidade entre as equipes, existe pouca interação e, praticamente, nenhuma integração.

Neste trabalho, embora debruçado sobre a mesma questão – a oferta de uma melhor educação aos adolescentes –, observaram-se posições distintas entre escola e centro socioeducativo. A primeira mostrou-se focada somente no processo de escolarização oficial, enquanto o segundo pensa o processo de escolarização a partir dos princípios pedagógicos da medida, reservando pouco espaço para questões referentes à escolarização, o que gerava impasses, entre um olhar educativo e outro punitivo.

> O nosso espaço aqui deveria ser um só, *em função de segurança*. Só que os meninos do outro turno se sentem separados, injustiçados; eles se sentem segregados. É um preconceito que não pode estar aqui. Por que só eles que têm que ficar trancados? Então eu acho que o prédio da escola tinha que ser um só. Por questões de segurança, resolveram dividir o recreio em duas partes, mas não poderia ter um prédio separado que dá a impressão de que uns são

> melhores do que os outros, até porque eles ficam trancados o tempo todo. Não tem lanche na escola. Como que fica essa situação? Uma secretaria fica empurrando pra outra. Me fala como que uma pessoa consegue, em sã consciência, com o organismo de um adolescente, ficar sem comer nada das 7h às 12h20? (Professor).

Para além da segurança, outro aspecto que se destacou na fala do professor referia-se ao acesso à educação de qualidade:

> Então tem que investir em uma estrutura de forma que os adolescentes pudessem levar o seu material, criar uma estratégia para que o adolescente tenha acesso ao material escolar, que ele possa estudar, que ele tenha uma escola comum. Ele tem que poder ter a oportunidade de estudar, de fazer seu dever de casa para que ele fique mais próximo possível da realidade. Que o prédio seja um só. Que o professor tenha o seu reconhecimento adequado. Então eu acho que essas coisas... mudar a questão do profissional, do prédio da escola tem que ser um só, o aluno tem que ter acesso aos materiais que a Secretaria de Educação fornece às escolas, na real, um plano de material, lápis, borracha, caderno... e que eles possam ter acesso, porque o material é deles por direito. Resolvendo esses problemas eu imagino que a gente tenha um ambiente justo. Porque se não for justo aqui, será justo onde? Nós não estamos tentando construir um canal desses? Que eles sejam justos para que a sociedade os aceite. É isso que a sociedade quer. E quem não é justo normalmente vai ficar à margem disso (Professor).

Sobre esse assunto, Costa (2006) destaca a negligência do reconhecimento do direito do adolescente em conflito com a lei de "receber do Estado um conjunto articulado e consequente de oportunidades educativas que realmente lhe permita desenvolver seu potencial" (Costa, 2006, p. 454). Além disso, indica que os conteúdos necessitam "ser direcionados nos campos da educação básica formal e profissional" (Costa, 2006, p. 455).

Algo que também merece realce percebe-se no relato a seguir, que expressa a percepção de um professor sobre a aparente rivalidade entre a Secretaria de Justiça e a Secretaria de Educação, em que a valorização da escola dentro do ambiente socioeducativo parece enfrentar resistência por parte da administração do Centro.

> Mas, você sabe que eu acho, que eu penso, que, às vezes, existe uma guerra muito grande entre a Secretaria de Justiça e a Secretaria de Educação? Assim, pelo que você vive aqui dentro, eu sinto... Essa semana eu estava pensando, essas coisas a gente tem até que falar baixo. Eu sinto é que quando a escola está sobressaindo aqui dentro, o pessoal do Centro começa a criar picuinha, parece que para não deixar a escola sobressair (Professor).

Essa situação de divergência acentua-se quando questões imaginárias de alguns funcionários reproduzem a divisão entre as Secretaria de Educação e de Defesa Social. Em

suma, todo esse contexto produz um clima de desconfiança que compromete uma prática pedagógica mais interativa. Nesse aspecto, a ambiguidade do professor se mostrava latente, pois também estava "institucionalizado", sobretudo pelo longo tempo de atuação dentro do sistema socioeducativo, dificultando sua capacidade de "estranhamento". Foi possível sentir esse lugar contraditório no processo da pesquisa, considerando também ser o pesquisador parte do sistema.

Outro ponto que merece destaque é a relação entre agentes socioeducativos e professores, já que se observou uma disputa de poder entre ambos, culminando em uma relação caracterizada por tensão e cansaço. O diretor da escola e um dos supervisores de segurança tentam mediar a situação com conversas frequentes, como aponta o fragmento extraído de uma reunião entre professores e o supervisor de segurança:

> É a questão da parceria. O que eu falei inicialmente foi a questão da parceria. Você entendeu, é bem claro, é a questão da parceria. Gente, só uma coisa então. Isso que está acontecendo, a gente recebe informações dos dois lados. Tanto da segurança como do professor. Eu entendo, eu acredito que tem que ter essa parceria mesmo do professor, do agente. Mas isso só vai haver se tiver sinergia entre os dois. Mas sabe o que está acontecendo? Pelo menos no meu ponto de vista, eu posso estar sendo radical, mas eu estou achando que está tendo aquela coisa assim, "você na sua área, eu na minha. Eu não interfiro no seu trabalho e você não interfere no meu". Então está assim (Supervisor de segurança).

Esse trecho destaca a ausência da integração apontada anteriormente. Em todas as aulas, há a presença dos agentes socioeducativos – aproximadamente três ou quatro por turma – e um apoio no corredor da escola. Buscando estabelecer vínculos, sempre as mesmas equipes de segurança acompanham o trabalho da escola, o que facilita a comunicação e interação entre as equipes da escola e da segurança. Porém, nem todos os agentes percebem a importância da escola no centro socioeducativo, e, desse modo, não são cooperativos com o trabalho, ou seja, interrompem as aulas sem motivo, tiram a autoridade do professor ou aceitam as provocações dos alunos, causando situações desagradáveis na "cela de aula".

4 OLHARES DOS ADOLESCENTES EM RELAÇÃO À ESCOLA EM UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA: O CONFRONTO PERANTE AS DETERMINAÇÕES INSTITUCIONAIS E O CONTEXTO SOCIOFAMILIAR

> Educar é criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda, ele próprio, a construção de seu ser em termos individuais e sociais (Arroyo; Abramowicz, 2007, p. 51).

Neste capítulo, apresenta-se um breve histórico da unidade socioeducativa estudada, bem como algumas categorias produzidas a partir do quadro de análise utilizado no decorrer da pesquisa. Além disso, apresenta-se também um pouco do perfil dos adolescentes participantes dessa investigação e também de suas famílias, uma vez que o contexto sociofamiliar foi apontado como elemento mediador desse processo perante a vulnerabilização de famílias periferizadas. Esse componente familiar, na análise das categorias, representou um ponto de confronto diante das determinações institucionais pautadas em dispositivos jurídicos direcionados às medidas socioeducativas.

4.1 Breve apresentação da unidade socioeducativa situada na região metropolitana de BH

O centro, aqui citado, foi construído em uma área cedida pela Associação Divina Providência em 2001. Pode-se dizer que possuía uma estrutura ousada e diferenciada em relação aos demais centros, que se assemelham ao prisional convencional – "CADEIA" –, como nomeiam os adolescentes. Nessa configuração, a sua estrutura apresentava capacidade para atender 55 adolescentes, com amplos pátios, quatro quadras abertas, um campo gramado de futebol, piscina, quatro blocos de alojamentos individuais para os adolescentes, com armário e cama de alvenaria, banheiro e corredores nos quais os agentes de segurança realizam vigilância constante.

Dentro da unidade, também são observadas salas específicas para atividades terapêuticas e de iniciação profissional, de informática, auditório, refeitório de uso exclusivo da equipe técnica e dos agentes socioeducativos, prédio com salas de atendimento, prédio para administração geral do centro, além de uma bela área verde.

No ano de 2008, em função de atravessamentos políticos e de gestão, a Secretaria de Estado de Defesa Social determinou o fim da gestão partilhada dos centros socioeducativos com as congregações religiosas e assumiu integralmente a gestão das unidades de internação do Estado. Ao término da parceria, a unidade em questão passou a receber o nome de centro

socioeducativo associado ao bairro de sua localização. Manteve-se parte de sua infraestrutura, porém várias modificações foram realizadas dadas as evasões e invasões por parte dos adolescentes e das solicitações da equipe de segurança.

Sobre o funcionamento, o centro socioeducativo dispõe de um regimento interno e um disciplinar. O primeiro orienta sobre as atribuições, funções e definições dos papéis desempenhados na unidade, e o segundo dispõe sobre os direitos e deveres dos adolescentes internos e prevê as sanções aplicáveis em casos de ocorrências negativas[7], garantindo também os direitos desses sujeitos. A unidade conta com um Projeto Sociopolítico Pedagógico (PSPP) que orienta todo o seu funcionamento, além da especificação do planejamento anual de atividades, princípios norteadores e fundamentação legal (Silva, 2006).

Os profissionais do Direito têm por função garantir que o direito do adolescente seja respeitado. O advogado não faz sua defesa técnica, para isso existe a Defensoria Pública do Estado de Minas Gerais. Sua função é orientar o adolescente e sua família acerca do processo.

A equipe técnica realiza atendimentos individuais e em grupos, reuniões familiares, encaminhamentos externos a familiares para tratamentos toxicológicos, psicológicos e cursos profissionalizantes, no sentido de preservar e intensificar a qualidade dos vínculos afetivos e familiares. Realiza estudos de casos internos[8], objetivando identificar os avanços e impasses no cumprimento da medida, além de promover estudos de casos, mensalmente, com todos os parceiros envolvidos, mobilizando alguma articulação na rede de encaminhamentos, e, juntamente com o adolescente, pode definir os procedimentos. Esse é o protocolo instituído pelas determinações judiciárias, contudo os percursos não acontecem de forma tão previsível e sistemática como se mostra aqui, em virtude de, como veremos, a escola, por exemplo, é vista como o lugar do não-lugar.

A unidade funciona em tempo integral e, para um atendimento de qualidade, o trabalho é dividido em escalas de plantão de doze por trinta e seis horas. Além dos plantões, há uma coordenação geral de segurança e uma de atividades que, em conjunto, auxiliam na organização dos quatro plantões. Todas as atividades acontecem de forma integrada e participativa entre os

---

[7] Entende-se como ocorrências negativas aquelas praticadas pelo adolescente no cumprimento de internação, infração às normas descritas pelo Regimento Disciplinar. Por exemplo, para o ato de atirar objetos para fora do alojamento, a sanção pode ser a restrição de atividades de lazer, televisão. Para a aplicação da sanção, é formada uma "comissão disciplinar", que envolve adolescente, coordenador do plantão e representante da equipe técnica.

[8] O estudo de caso interno acontece com a equipe do centro para se pensar o caso e construir caminhos adequados com o adolescente. Já o estudo de caso acontece uma vez por semana com o Juizado da Infância e Juventude e demais parceiros, como conselhos tutelares, medidas em meio aberto e outros. Tal articulação é importante pois tem por finalidade agilizar encaminhamentos dentro dos órgãos, assim como os vínculos profissionais com os serviços (Silva, 2006).

setores da unidade, onde há diversas ações em andamento (Silva, 2006). Dentro das propostas do centro, destaca-se o atendimento realizado da seguinte forma: acolhimento, admissão, entrevista inicial, atendimento familiar, construção do caso e relatório interdisciplinar encaminhado para o Juizado da Infância e Juventude.

A acolhida é o momento em que o adolescente é recebido no centro. Nesse primeiro contato, o PSPP sugere ser importante criar um espaço de respeito e tranquilidade, evitando constrangimentos, questionamentos e pré-julgamentos, para que se estabeleça, logo de início, as bases dos relacionamentos futuros. São observados os seguintes cuidados: tratar o adolescente pelo nome; cumprimentá-lo, transmitir segurança e obter informações sobre ele (Silva, 2006). Entretanto, a condição de condenado, criminalizado e estigmatizado como elemento de alta periculosidade, pelo sistema, contradiz essas prescrições.

Os objetivos da acolhida são: conhecer os dados que identificam o adolescente, oferecer-lhe informações sobre as condições da medida, sensibilizá-lo sobre a importância de se responsabilizar pelo ato infracional, propiciar o conhecimento mínimo das regras e das normas da instituição, bem como seus direitos e deveres; oferecer o kit de objetos pessoais, contatar a família e prestar informações necessárias. É também o momento de conhecer os integrantes da comunidade educativa (agentes socioeducativos, auxiliares educacionais, técnicos e direção), investigar a presença de integrantes de gangues rivais e fornecer atendimento médico, técnico e odontológico.

A entrevista inicial caracteriza-se pelo processo de pré-diagnóstico, para se obter uma visão global da situação pessoal, social e jurídica do jovem. O processo é conduzido pelos técnicos e acontece no dia da admissão ou no dia seguinte do adolescente na unidade. A fase diagnóstica, por sua vez, acontece a partir da primeira entrevista, quando todas as ações se voltam para o conhecimento em profundidade da vida pessoal, familiar, escolar, social e processual do adolescente.

Todos os profissionais buscam saber as condições objetivas e subjetivas da existência do ingressante, identificando problemas vividos, perdas, crises, doenças, relacionamentos significativos e vícios, fortalezas e fragilidades. Procura-se, também, conhecer a dinâmica da prática do ato infracional e as características da sua comunidade de origem (Silva, 2006). Por outro lado, como é próprio das instituições totais, o adolescente não participa das decisões e definições do seu projeto de vida, ficando estas atribuídas ao corpo técnico.

O estudo de caso interno acontece com a equipe do centro para se pensá-lo e construir caminhos adequados com o adolescente. Já o estudo de caso (não interno) acontece uma vez por semana com o Juizado da Infância e da Juventude e demais parceiros, como conselhos

tutelares, medidas em meio aberto e outros. Tal articulação é importante pois tem por finalidade agilizar encaminhamentos dentro dos órgãos, assim como os vínculos profissionais com os serviços (Silva, 2006).

O Plano Individual de Atendimento (PIA) é o conjunto de ações pedagógicas e estratégias didáticas que direcionam o processo socioeducativo, favorecendo o desenvolvimento e as potencialidades do adolescente. A evolução do PIA pode determinar a manutenção ou o desligamento do adolescente da medida. Esse plano resulta da interdisciplinaridade e é entendido como instrumento de intervenção socioeducativa, sistematicamente estruturado, no qual se planejam, descrevem e registram os objetivos, as metas e os passos a serem percorridos durante o processo de cumprimento da medida de internação, inclusive as propostas de integração na família e na comunidade (Silva, 2006).

Com a finalidade de agilizar as ações, esse plano é coordenado pelos técnicos e conta com o apoio de toda comunidade educativa e a participação ativa do adolescente e sua família (ou pessoas de referência), que definem os meios e fins que se quer alcançar, informando sempre esses agentes como se dão os processos e impasses no cumprimento da medida. O alcance das metas eleitas no PIA é o principal indicador de uma preparação para o desligamento do adolescente (Silva, 2006). Mais uma vez, observa-se que a proposta do procedimento segue a idealização de um atendimento humanizado, porém o olhar dos adolescentes contrapõe essa perspectiva eufemista.

Durante o desenvolvimento do PIA, a equipe técnica conta com a ajuda da rede de atendimento ao adolescente para efetivação dos encaminhamentos necessários ao projeto de vida de cada um. O juizado é informado a cada três meses, por meio de relatório interdisciplinar, sobre a evolução do PIA. Aqui, também, se evidencia o caráter individualizante da condenação, pois deposita no adolescente toda responsabilidade sobre a transgressão cometida contra a sociedade.

Os adolescentes seguem uma rotina diária, de segunda a sexta-feira, das 7h às 22h, estruturada em turnos, da seguinte forma: Manhã: despertar e higiene pessoal; desjejum; aulas; arrumação dos alojamentos; almoço; descanso. Tarde: atividades esportivas, culturais e iniciação profissional – oferecidas pelos auxiliares educacionais e técnicos; atividades externas ao centro; atendimentos gerais; café da tarde; higiene pessoal; descanso. Noite: televisão e atividades oferecidas pelos agentes socioeducativos; espiritualidade; jantar.

Às quartas-feiras e aos domingos à tarde, acontece a visita dos familiares e, aos sábados e domingos, as atividades são diferenciadas. Os adolescentes que já começaram o processo de desligamento da medida podem obter o benefício de visitar a família durante parte do final de

semana, e há um cronograma anual de festividades e atividades institucionais. No entanto, não fica evidenciado se os adolescentes participam da organização das atividades, bem como a espiritualidade é tratada; ou seja, se há momentos de expressão da religiosidade afrobrasileira, já que a maioria é preta e parda.

O desligamento do adolescente faz-se por determinação judicial, sendo imprescindível o envio sistemático dos relatórios interdisciplinares, dos estudos de casos em parceria com o Ministério Público e o Juizado da Infância e da Juventude, como também o acompanhamento do programa de egressos do sistema socioeducativo, avaliando o cumprimento da medida. Mesmo após o desligamento, o jovem é acompanhado pelo programa de egresso, a fim de favorecer um retorno à sua comunidade de origem, de acordo com a prescrição jurídica.

4.2 Quanto aos dispositivos normativos do sistema socioeducativo: entre o prescrito e o real

O título desta seção trata da tensão dialógica "entre o prescrito e o real" mediante os relatos dos adolescentes. Estes apontaram contradições entre o idealizado pelas normativas e o realizado na prática institucional do sistema, diante da problematização do que se prescreve juridicamente e a "veracidade" do que se observa no contexto institucional. Isso nos fez pensar que, em oposição aos dispositivos judiciais, poderia haver hipoteticamente uma suposta falta de verdade da escola vivenciada em privação de liberdade. Essa dúvida surgiu devido às observações da arquitetura física e simbólica daquela configuração em um ambiente punitivo que, supostamente, propunha-se a oferecer uma atividade escolar emancipatória. Além disso, os adolescentes sinalizaram que esta representa apenas um tempo de cumprimento de medida judicial para se cair no "mundão".

Um estudo realizado por Oliveira (2018), que pesquisou as relações dos adolescentes em um Sistema de Internação Provisória, em Belo Horizonte, incluindo o âmbito escolar, revelou que naquele contexto existiam duas concepções de escola, segundo o olhar dos adolescentes: a *escola de mentira,* aquela ofertada no sistema fechado, e a *escola de verdade*, a que acontece no extramuro da internação.

Esse trabalho trouxe uma perspectiva verificada na unidade pesquisada, por meio das entrevistas efetuadas durante a investigação. A leitura das interações estabelecidas dentro da instituição, por parte dos adolescentes, apresentou pontos que, na rotina profissional, não se observam de forma crítica e atenta acerca dos significados atribuídos às atividades pela população condenada à privação de liberdade.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Lei nº 12.594/2012 que regulamenta o ECA, detalhando a execução das medidas socioeducativas, estabelece diretrizes para a gestão das unidades de atendimento, capacitação de profissionais e articulação entre diferentes esferas do governo. Assim, quanto aos recursos e estrutura, o SINASE prevê instalações adequadas, equipe multiprofissional, programas educacionais e de integração social; porém muitas unidades socioeducativas sofrem com infraestrutura precária, superlotação e falta de recursos materiais e humanos.

Esse quadro, que se estende por décadas na história das instituições voltadas para adolescentes marginalizados, demonstra que o sistema não foi criado para a sociabilidade e reabilitação desses sujeitos, mas sim para sua estigmatização e inferiorização como alguém sem lugar nessa sociedade, apesar de se ler nos documentos jurídicos que esse público deva ser tratado com dignidade.

O significado produzido pelos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação é complexo e multifacetado, pois depende de uma série de fatores que vão além do simples cumprimento da lei. A judicialização dessa realidade oculta contradições que ultrapassam o discurso institucional. O sistema socioeducativo, conforme descrito no ECA e nos documentos do SINASE, tem como objetivo principal a reabilitação do adolescente, oferecendo-lhe educação, apoio psicossocial e programas de profissionalização. Contudo, na prática, o adolescente vivencia a medida de internação mais como uma forma de punição do que de uma experiência de emancipação. Juridicamente, o sistema deveria promover sua integração familiar e comunitária, entretanto, ele vive como se estivesse isolado da sociedade que o produziu, já que, na verdade, é incluído em redes de violência que vulnerabilizam sua existência. O afastamento prolongado da família e a falta de apoio psicossocial podem enfraquecer os laços familiares, criando um sentido de abandono e isolamento no adolescente. Seria essa uma “escola real”?

Uma dicotomia sobre a escola prescrita pelas normas e a escola real do sistema socioeducativo estudado pôde ser observada tanto na fala do Jonas (nome fictício) quanto na de outros adolescentes entrevistados. Eles enfatizaram uma comparação entre as regras, normas, hierarquização, as punições enfrentadas no contexto socioeducativo e as vivências da escola em privação de liberdade. As relações na escola em contexto de privação de liberdade são diferenciadas. Para eles, a saída dos alojamentos – por alguns nomeados de “celas” – a fim de assistir às aulas representava a possibilidade de “aliviar” o tempo da privação de liberdade, de pensar em outras coisas e também de aprender. Nesse aspecto, os significados atribuídos pelos

adolescentes contrapõem esse suposto lugar de ressocialização prescrito nos documentos judiciais. Para ilustrar essa dimensão, leia-se abaixo um trecho do diálogo com um adolescente:

> Jonas: Ah! É bem diferente, mas é as regras, né?[9]
> Kleiner: É diferente em quê? A postura dos professores?
> Jonas: Na escola lá, os professores é mais suavão!
> Kleiner: Mais leve, mais suave? Como é isso?
> Jonas: Aqui na escola é melhor do que no alojamento.
> Kleiner: E as matérias, são muitas, né? Muita coisa, né?
> Jonas: É, mas ainda assim é melhor do que lá no pavilhão... eles ficam tipo pagando o tempo todo, xingando...

A fala "Na escola lá, [...] as regras, né?", no relato do Jonas, parece ter o objetivo de comparar o momento vivido no sistema socioeducativo com o da escola em privação de liberdade. Assim, a "escola real", aquela que se situa no extramuro do sistema socioeducativo, possui "suas regras e proibições", que compõem o enquadramento da escola oficial (Dubet, 1998); porém de forma mais suave conforme o depoimento do adolescente entrevistado.

Dando continuidade a esse diálogo:

> Kleiner: Ah, tá! Como que é? Você gostava de estar lá? Você acha que é uma coisa importante de ter aqui no socioeducativo?
> Jonas: É.
> Kleiner: Você acha que é importante?
> Jonas: Sim!
> Kleiner: Porque tem a coisa de poder sair, né? Do alojamento, poder ficar lá...
> Jonas: É...

Mais uma vez, observa-se o significado da escola dentro do sistema como estratégia de resistência para enfrentar o confinamento institucional. Associada a isso, fica a dúvida do tempo de cumprimento da medida de internação, que se dá entre 45 dias e três anos, representando mais um componente de sofrimento para essa população.

4.2.1 A "tranca10", o respeito, o aprendizado

A experiência de ser trancafiado entre quatro paredes, sob vigilância e ameaças permanentes, produz sentimento de indignação diante da retirada de direitos para o exercício da cidadania de quem se encontra em uma situação de extrema vulnerabilização. O desrespeito

[9] Em toda esta dissertação, as falas dos adolescentes foram transcritas de modo literal, preservando suas expressões linguísticas originais, com o intuito de respeitar e valorizar os falares característicos desse público, proporcionando uma representação autêntica de suas vozes e perspectivas.

[10] Tranca é o termo utilizado pelos adolescentes para dizerem que estão sob sanção, nos alojamentos, sem atividades. "Dar tranca" é o ato de sancionar o adolescente por alguma transgressão.

ao direito de ser foi marcante nos diálogos mantidos com os adolescentes, no momento das entrevistas, revelando a violência estrutural das instituições voltadas para essa finalidade (a função punitiva e controladora das instituições socioeducativas), respaldadas por dispositivos legais em âmbito nacional. Nesse sentido, os depoimentos apresentados abaixo ilustram esse contexto condenatório.

> Aqui o povo abusa. Manda calar a boca, fica falando que vai tomar comissão, ficar de castigo. (Jonas)
>
> Aqui só de você já tá preso, você já perdeu seus direitos; dos dois lados: dos agentes, dos professor. Não tem como negar ir para escola. E se negar, é tranca. (Fabiano)

A "tranca", como é nomeada pelos adolescentes a sanção/medida disciplinar, é uma prática da escola que adota os dispositivos disciplinares da unidade de internação, sendo aplicada aos adolescentes que se recusam a frequentar as aulas ou não se comportam adequadamente no momento escolar. Quando o adolescente está de "tranca", fica privado de algumas atividades, como assistir televisão e participar de atividades no turno da manhã e da noite.

A aplicação de medidas disciplinares, no ambiente escolar, tornou-se um conteúdo tratado com muita veemência nas entrevistas com os adolescentes, evidenciando uma relação de fragilidade com alguns professores/as, e também com agentes de segurança por conta das medidas que estes impõem a alguns dos jovens. Na unidade, as sanções em questão só podem ser aplicadas pelos docentes nos momentos da escola. De acordo com os relatos dos entrevistados, a prática acontece quando os alunos não se comportam conforme o prescrito, fazem bagunça e, em alguns casos, quando se recusam a realizar as atividades. Entretanto, em alguns casos, as sanções também podem ser aplicadas pelos agentes socioeducativos nos momentos em sala de aula, que também as impingem em outros espaços quando alguma irregularidade é observada, como nas oficinas, alojamentos, quadra e em atividades diversas na unidade.

Sobre esse aspecto, Luciano, ao relatar que na unidade estudam praticamente à força, cita que a sanção é uma intervenção comum apenas entre alguns professores/as. Ao ser questionado sobre o que acredita que é ruim na escola da internação, refere-se às sanções aplicadas por docentes:

> Ah! As professoras acha que é sua mãe, quer ficar gritando com cê, esparrar cê. Só porque tem agente do lado pra olhar elas. Aí é ruim [...]. Se fosse na

> rua elas não iam fazer, chega aqui e elas fica querendo fazer gracinha. […] Nós tá preso, elas acha que pode tudo, aí?! Abusa. […] Igual a [cita um/a docente]. Tudo é falar que vai dar tranca se cê não fazer nada. Cê fala que num vai fazer, ela mete tranca no cê. (Luciano)

> Esses trem de professor poder dar tranca... Com isso deles poder dar tranca, eles acha que podem ficar tirando nós, que nós não vai responder eles porque eles podem dar tranca. Quem tem que dar tranca é os agentes, professor é professor. Professor ficar dando tranca? Não existe esse trem, não! (Francisco)

> Se você não inventar que tá passando mal, falar uma mentirinha ali... Se você falar que tá passando mal, eles deixa você ficar de cabeça baixa. Mas se você não falar que tá passando mal, que [não] tá sentindo nada, aí eles fala que você é obrigado a fazer. Porque a escola aqui dentro é obrigatória, né? Tem que estudar. […] Se não faz, toma castigo, fica de tranca. (Alessandro)

Muitos alunos relataram que o fato de estarem "presos" faz com que as pessoas tenham posturas preconceituosas para com eles, o que dá margem para práticas de desrespeito na escola dentro da unidade de internação. Queixam-se de como essa relação de poder interfere no aprendizado e no comportamento na "cela de aula". No entanto, quando os/as docentes estabelecem uma relação de respeito com eles, o aprendizado se dá de maneira mais aceitável. Esses procedimentos punitivos geram desinteresse entre os alunos, que se sentem expulsos de qualquer possibilidade de uma aprendizagem escolar, como relatam Francisco e Luciano nas seguintes passagens:

> Eles pensa que nós é bobo, que nós é isso, quer dar tranca em nós, quer tirar nós, quer falar que nós é bobo, que nós não sabe. Não! Tô mentindo, até que aqui eles não me chamam de bobo não, mas você se toca o que eles querem dizer às vezes. "Cê demora a aprender!" Acontece. Você chegou a ver lá. Acontece. (Francisco)

> Às vezes eles [os/as professores/as] não tem respeito com nós. (...) Ah! Elas explica a matéria, cê pergunta pra elas e elas não quer explicar de novo. Falando que não tava prestando atenção e que não vai explicar de novo. Aí fica difícil demais pra entender as coisa. Nem todas…tem professor aí que dá aula bacana, pela orde[11]. A gente aprende muito. (Luciano)

[11] "A gíria "*pela orde*", no contexto dos adolescentes em privação de liberdade em sistemas socioeducativos costuma ser uma expressão de concordância ou submissão em relação às normas ou orientações do grupo. É uma adaptação de "pela ordem", indicando o respeito à hierarquia ou ao código do grupo, seja entre os próprios internos ou em relação às regras estabelecidas no ambiente. Nesse cenário, "pela ordem" é uma forma de mostrar que o adolescente está seguindo ou aceitando instruções ou tradições condicionais, muitas vezes relacionadas a valores ou costumes compartilhados entre os internos. A expressão também pode carregar um tom de lealdade ou obediência não apenas às regras institucionais, mas, especialmente, aos códigos informais de convivência adotados no grupo.

O comprometimento da relação dos alunos com alguns docentes faz com que um número significativo dos estudantes permaneça nessas aulas apenas copiando, sem participação e dedicação às atividades – prática que Paulo Freire denominava como "educação bancária" (Freire, 1970). Como estratégia de sobrevivência naquela estrutura, mantém-se de corpo presente sem implicação com o processo de aprendizagem, diante das condições opressivas. Em contrapartida, alguns adolescentes opinaram que a escola na internação tem vantagens que as escolas da rua não podem oferecer, como exemplo, turmas reduzidas: "Aqui é praticamente aula particular, né?" Apontam que essa é uma grande vantagem e que pode favorecer o aprendizado daqueles que participam da escola.

De todo modo, não podemos deixar de perceber que se trata de um ambiente prisional. Todavia, os jovens sugeriram práticas participativas favoráveis ao processo de aprendizagem, como se lê:

> É que dá pra nós pensá, fazer todo mundo junto. Sem o professor falar o que nós tem que fazer. Quando tem coisa em grupo. (...) Por exemplo, nós é que deu a ideia, nós que falou o que queria fazer, sem ela dar opinião, ela deixar por nós. Porque as professora gosta de ficar tirando nós. Tem umas que é pela orde. Dá pra aprender bastante (Luciano).

Dentro desse bojo de atividades coletivas, ocorreram algumas durante a pesquisa, como o Projeto Soletrando, que moveu todas as turmas em um campeonato. Os alunos estavam bastante envolvidos com a atividade; estudavam as palavras nas aulas por meio de um trabalho que envolvia as disciplinas. Além disso, outra atividade que aconteceu durante uma semana foi a Feira de Cultura, mais uma proposta compartilhada entre todos os/as docentes, culminando em um tipo de atividade que Freire (1967) defendia como a necessidade de círculos de cultura. As turmas foram divididas em oficinas e durante uma semana os adolescentes viram filmes, fizeram desenhos, tudo em grupo. Depois, fizeram uma exposição da qual as famílias puderam participar. Um adolescente relatou o quanto já desenvolveu a escrita, por exemplo, e como pôde colaborar na Feira de Cultura: "Hoje em dia, eu já desenvolvi bastante. Que nem aconteceu agora na Feira de Cultura aí... Eu tive que escrever uma redação pra professora, aí eu peguei e fiz. Escrevi sobre os negócio de cangaceiro, cordel." (Francisco)

Contudo, Alessandro, um dos adolescentes que participou da Feira de Cultura, apresentou algumas críticas relevantes ao projeto, afirmando que acreditava que projetos como esse deveriam priorizar também aquilo que os próprios adolescentes sabem fazer, como exemplo, experiências vividas nas unidades, atividades que aprenderam na medida de

internação ou compartilhadas nas suas comunidades de origem. E ressalta: "[...] Em vez deles fazer uma questão, pra nós mostrar o que nós sabe fazer aí" (Alessandro**).**

Como discutido anteriormente, quando se tratou do contexto escolar nesse ambiente, as escolas do sistema socioeducativo reproduzem a lógica da escola oficial, sendo obrigadas a seguir o mesmo programa das instituições escolares que atuam fora do sistema. De acordo com Arroyo (2011), são exercícios de poder que desconhecem e ignoram a realidade dos jovens atendidos entre os muros da instituição, tal como reflete:

> Mas será que os adolescentes-jovens cabem nesses espaços? E o sistema escolar foi feito para eles? E os currículos incorporam e trabalham as indagações que os adolescentes e jovens carregam para as salas de aula? [...] as normas, regimentos, diretrizes e as políticas resistem a repensar o que há de mais estruturante e rígido em nosso sistema escolar (Arroyo, 2011, p. 225).

As falas desses adolescentes nos mostram o desejo que têm de participar, de mostrar aquilo que sabem fazer, de poder manifestar a cultura que carregam, pois são sujeitos que vieram de um lugar, têm uma história, uma vida. Vivenciaram também experiências positivas antes da medida de internação. Porém, a escola oficial se coloca como um não-lugar para as expressões da subjetividade dos/as estudantes.

4.3 Escola como não-lugar

Um estudo realizado por Silva (2019), no qual discute "a constituição de um *não-lugar* dos/das jovens de 15 a 17 anos" que não concluíram o ensino fundamental na idade prevista, evidencia que a presença desses jovens em uma escola pública se configura um incômodo para o ambiente escolar, sob o olhar da direção e da coordenação pedagógica da escola, vez que, de acordo com suas perspectivas administrativas, esses jovens não cabem no ensino regular devido à distorção idade/ano escolaridade.

Na verdade, a escola não se dispõe a questionar o produto das suas práticas de expulsão de uma parcela de estudantes da sociedade, pois esse procedimento implicaria em rever as relações sociais e político-pedagógicas do seu contexto de ensino e aprendizagem, ou seja, sua concepção de educação. Essa situação se torna tão aviltante que a escola passa a indagar se o lugar dessa população seria no território escolar, pois a realidade ali representada constitui um não-lugar para essa população que reflete o cenário de desigualdade social do país para quem está condenado a ocupar lugares subalternos.

Por toda a história do nosso país, os lugares subalternos são, majoritariamente, ocupados pela população pobre, negra e periferizada, que historicamente sempre esteve à margem ou "nas franjas da sociedade", como bem descreve Jessé de Souza, que define esse grupo como a ralé.

> Seres humanos a rigor dispensáveis, na medida em que não exercem papéis fundamentais para as funções produtivas essenciais e que conseguem sobreviver nos interstícios e nas ocupações marginais da ordem produtiva. Este tipo humano, como o do escravo, também se espalhou por todo o território nacional e representava, em meados do século XIX, cerca de 2/3 da população nacional (Souza, 2003, p. 70).

Essa ideia do não-lugar foi caracterizada também por Oliveira (2018) em um estudo desenvolvido no sistema socioeducativo em medida provisória com adolescentes masculinos. Os sujeitos dessa pesquisa nomearam a escola do sistema como *escola de mentira,* pois não altera a rota dos jovens para uma inclusão social digna. A outra escola frequentada pela população rica da sociedade foi nomeada de *escola de verdade,* posto que oferece um ensino que possibilita acesso aos quadros privilegiados de inserção social, considerando que boa parte desse público atinge o nível universitário, principalmente naquelas profissões mais valorizadas pela estrutura capitalista.

A todo momento, as práticas escolares dos territórios periferizados anunciam de forma subliminar que ali não é o lugar para a ralé da sociedade. Os mecanismos de expulsão desse público são apresentados de forma recorrente, como o conteúdo embranquecido dos textos, as exigências de material educativo, a cobrança do apoio familiar para quem vive em uma família matriarcal precarizada, dentre outros fatores. O padrão idealizado pelo sistema escolar ocidentalocêntrico foi constituído a partir do colonialismo em consonância com o capitalismo emergente em uma sociedade patriarcal (Arroyo; Abramowicz, 2007).

Na verdade, o contexto escolar reproduz a desigualdade social imposta pelo modelo colonialista, patriarcalista e capitalista, ao utilizar de artefatos que, a todo momento, lançam esses adolescentes para as margens, reforçando que não cabem na sociedade. Esse não-lugar praticado pelo ambiente escolar diz da falta de perspectiva para essa população, que não encontra um pertencimento que possa oferecer relações protetivas e inclusivas.

Nesse sentido, para que o leitor tenha uma visão do contexto sociofamiliar desse público pesquisado, apresentamos no próximo tópico a configuração dos arranjos familiares construídos dentro dessa realidade, os quais, pela vulnerabilização da sobrevivência de seus membros, não conseguem garantir um vínculo de permanência do adolescente com o núcleo familiar.

4.4 Breve caracterização das famílias pesquisadas

Os seis adolescentes entrevistados neste trabalho são oriundos da região metropolitana da capital e cidades do interior. Três deles são de Divinópolis, um de Curvelo, um de Pará de Minas e outro de Sete Lagoas. Ressalte-se que a unidade socioeducativa estudada tem a finalidade de receber adolescentes de outras cidades, não ficando circunscrita à região de origem do adolescente, tal como estabelece o ECA.

A idade dos sujeitos pesquisados variou entre 15 e 18 anos, no momento da entrevista, porém a privação de liberdade de alguns começou cedo, um deles aos 13 anos. Curiosamente, os entrevistados apresentaram uma escolaridade predominante, ou seja, cursavam o primeiro ano do ensino médio. Esse fenômeno pode estar associado à proposta de aceleração do tempo escolar, a qual oculta defasagens e desigualdades quanto ao acesso nos processos de escolarização.

Dois aspectos muito importantes, mas que não compunham os objetivos centrais desta pesquisa, referiram-se às condições de habitação dos jovens assim como à condição racial. Não foi encontrada menção a essas informações em nenhum dos formulários da unidade socioeducativa ou em documentos acessados. Entende-se ser relevante não ocultar a raça dos sujeitos pesquisados, tal como se nota em boa parte dos estudos que tratam desse público devido à formação eurocêntrica dos pesquisadores e profissionais das instituições. A obra *O Mapa do Encarceramento – Os jovens do Brasil* (Brasil, 2014) indica que a maioria dessa população é constituída de negros e pardos. Nesse aspecto, mencionamos a reflexão apresentada pelo Diagnóstico da Criança, do Adolescente e do Jovem em Belo Horizonte acerca dessa temática:

> É importante frisar que o dado "cor/raça" produzido pelo IBGE abrange percepções sobre fenótipos físicos e, junto a isso, segundo Piza e Rosemberg (1998), envolve também a percepção sobre aspectos de prestígio e status social atribuído a determinados fenótipos físicos. Enfim, há uma série de fatores históricos e políticos por trás da relevância e do tratamento prestado ao dado cor/raça produzido pelos censos demográficos, que tem implicações inclusive sobre o modo como os indivíduos se percebem ou se declaram perante sua cor/raça. O significado de ser preto, de ser pardo, ou ser branco não é o mesmo em uma sociedade diversa, mas desigual e hierarquizada como a nossa (Oliveira; Piza; Rosemberg, 2013, p. 48).

Toda essa configuração faz parte do racismo estrutural e da violência institucionalizada que criminaliza adolescentes e jovens pretos, periferizados e pobres. A cobrança de um olhar interseccional defendido por Akotirene (2023) busca evidenciar aspectos raciais que compõem a constituição de práticas racistas, patriarcais e coloniais que sustentam a lógica capitalista.

Esses elementos não podem ser ocultados para que se desenvolva uma visão contextual e pertinente.

Para ilustrar o perfil socioeconômico da população estudada, o Quadro 1 aponta características da composição familiar dos sujeitos participantes desta investigação.

Quadro 1 – Aspectos sociofamiliar e econômico dos adolescentes entrevistados

Entrevistados	Características
JONAS	17 anos, namora, sem filhos, moreno, mora com a mãe e mais 4 irmãos; tem pai, mas não mora com ele. Está sem trabalhar, mas a mãe e a irmã trabalham. Renda familiar média de R$ 3.000,00.
LUAN	17 anos, solteiro, moreno, sem filhos, atuou como chapista, pintor. Mora com o pai, a mãe e os dois irmãos mais velhos em casa alugada. Todos trabalhando alcançam a renda de R$ 3.000,00. Quando trabalhava como pintor e ainda fazia coisas erradas, a renda aumentava.
GUSTAVO	18 anos, solteiro, moreno, sem filhos, atuou como embalador em hipermercados; mora sozinho, mas tem pai e mãe separados; tem uma irmã de 13 anos e possui casa própria. Ganhava 1 salário como embalador.
ALESSANDRO	19 anos, mora com a mãe e dois irmãos. Por parte de pai, tem mais dois irmãos. Renda, aproximadamente, de dois salários mínimos.
LUCIANO	19 anos, solteiro, moreno, sem filhos. Roda de caminhão, fazendo descarga. Mora com a mãe, o padrasto, uma irmã e um irmão. Tem casa própria e renda de R$ 7.000,00.
FRANCISCO	18 anos, solteiro, pardo, tem um casal de gêmeos, mora com a mãe e os avós em casa alugada; renda aproximada de cinco a seis salários.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Aqui, pode-se analisar o perfil sociofamiliar desses jovens com base em indicativos sobre como vivem e sobre as condições estruturais de suas existências. Os seis adolescentes entrevistados neste trabalho são oriundos de cidades do interior do Estado de Minas Gerais e região metropolitana de Belo Horizonte. Ressalta-se que um dos adolescentes, mesmo sendo morador dessa região, foi apreendido[12] em outra cidade.

Pelos relatos dos adolescentes, é possível perceber que todos eram moradores de bairros periferizados, corroborando os resultados de outras pesquisas acerca do sistema prisional e socioeducativo que relatam ser, a maioria da população encarcerada, de origem periferizada (Brasil, 2014; Vieira, 2012). Quatro dos adolescentes moravam em casa própria, e dois deles relataram morar em casa alugada. Um deles revelou que a família já havia realizado várias mudanças de cidades e que o pai biológico também esteve encarcerado. Acreditamos que a circulação dessas famílias, por diferentes territórios geográficos, ocorre como uma estratégia para tentar escapar de estigmas e práticas policiais persecutórias. Ficou evidenciado que os filhos nascem em cidades do interior do Estado e

[12] Apreensão é o conceito utilizado pelo Código Penal e pelo ECA para definir o ato da polícia de prender adolescentes e levá-los a delegacias comuns ou especializadas em crianças e adolescentes. Aqui apresenta-se uma crítica ao termo, pois “coisas” são apreendidas e “pessoas” são presas.

vêm com suas famílias para Belo Horizonte[13] ou cidades da região metropolitana da capital. Entretanto, retornam às suas cidades de origem, ou partem para outro local, ou novamente voltam para a região central do Estado de Minas Gerais, como estratégia de sobrevivência e fuga de represálias.

> Kleiner: Eles moram onde?
> Jonas: Não [...] no interior.
> Kleiner: No interior aonde?
> Jonas: Depois de [...]
> Kleiner: Ah! (nessa região de) Minas! Você mora em BH mesmo [...]. Você já morou em outro lugar? Outra cidade?
> Jonas: Eu já.
> Kleiner: Onde você morou?
> Jonas: Então, eu nasci no [...] E já fiquei um tempinho morando no interior com minha avó também.
> Kleiner: Ah! Está lá na cidade que ela mora?
> Jonas: Sim

É importante dizer que não podemos deixar invisível a cor/raça desse público, uma informação não encontrada nos documentos examinados na unidade pesquisada, mas que, observando-se empiricamente o contexto estudado, fica evidente a estrutura racista de sua configuração. Esse aspecto representa um pilar importante na análise do cenário pesquisado, sendo relevante destacar o dado sobre "cor/raça" coletado pelo IBGE, já citado. Segundo Schwarcz (1995), esse dado envolve também a construção histórica e social dessas categorias, influenciada por hierarquias raciais impostas ao longo do tempo. Tais classificações refletem não apenas traços físicos, mas também camadas de significados relacionados a desigualdades de poder e prestígio social. O significado de ser preto, pardo ou branco varia amplamente em uma sociedade que, apesar de diversa, permanece marcada pela desigualdade e pela estratificação social (Schwarcz, 1995, p. 78).

O Quadro 2 a seguir foca principalmente nas condições socioeconômicas das famílias dos adolescentes, com ênfase nas informações relacionadas à escolaridade e ocupação dos pais, além de outros fatores familiares que podem influenciar o desenvolvimento desses jovens. Embora traga alguns dados sobre os próprios adolescentes, como a existência de filhos e a presença de histórico familiar de encarceramento, o foco principal está nas características dos pais.

Os indicadores revelam uma variação significativa na escolaridade dos pais, desde o analfabetismo até o ensino superior, com diferentes níveis de acesso à educação formal. As

[13] Ou nascem em Belo Horizonte e região metropolitana e suas famílias mudam-se para o interior.

profissões dos pais também refletem essa diversidade, desde ocupações em serviços básicos, como padeiro e funcionário de padaria, até posições mais qualificadas, como advogado e dono de restaurante.

Outro aspecto abordado é o tipo de moradia das famílias, em que a maioria reside em imóveis próprios, embora dois adolescentes vivam em residências alugadas. O histórico de encarceramento familiar também é mencionado como presente em algumas das famílias, o que pode impactar o ambiente social dos jovens.

Dessa forma, o Quadro 2 destaca principalmente as condições familiares, que podem fornecer uma compreensão mais aprofundada sobre as influências externas e as oportunidades que os adolescentes têm em suas trajetórias de vida.

Quadro 2 – Perfil socioeconômico das famílias dos adolescentes

Indicadores	**Adolescentes**					
	JONAS	**LUAN**	**GUSTAVO**	**ALESSANDRO**	**LUCIANO**	**FRANCISCO**
Escolaridade do pai	Analfabeto	Ensino Superior	Ensino Superior (padrasto)	Não sabe	8ª série (pai falecido)	Ensino Médio
Escolaridade da mãe	Estudou (sem informação sobre a última série frequentada)	Fundamental Incompleto (5ª série)	Fundamental incompleto (7ª série)	Não informada	Fundamental incompleto (5ª série)	Ensino Médio (sem informação da última série frequentada)
Profissão / ocupação do pai	Não informada	Advogado	Dono de restaurante	Não informada	Padeiro	Não informada
Profissão / ocupação da mãe	Funcionária de padaria	Empregada doméstica	Não informada	Funcionária de restaurante	Não informada	Cozinheira em restaurante
Tipo de moradia	Própria	Alugada	Própria	Alugada	Própria	Própria
Tem filhos?	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
Tem (ou já teve) parente preso na família?	Sim (pai biológico)	Sim (irmão mais velho)	Não	Não informado (entrevista anterior à qualificação)	Sim (primo adulto)	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa.

De acordo com as informações apresentadas nos Quadros 1 e 2, observa-se que metade dos adolescentes pesquisados apresentavam família biparental, ou seja, moravam com a mãe e o pai. A outra metade morava com a mãe e irmãos ou morava com as avós. Embora 50% configurassem uma família nuclear, as visitas familiares ao sistema socioeducativo eram, predominantemente, realizadas pelas mães e avós, reproduzindo o imaginário patriarcal

burguês de que a mulher é a cuidadora da prole, sendo a única responsável pelo sucesso ou fracasso dos seus filhos e filhas.

De acordo com o Quadro 1, também podemos observar que todas as mães e quatro dos pais mencionados possuíam baixa escolaridade e exerciam trabalhos subalternos, com exceção de dois (um progenitor e um padrasto) que concluíram o curso universitário e exerciam profissão mais qualificadas (advogado) ou intermediárias (comerciante - dono de restaurante).

Também se pode observar que as famílias não são numerosas (têm de um a três filhos), seguindo a tendência de redução da prole constatada nos estudos populacionais do IBGE nos últimos anos, para todas as classes sociais no Brasil. No entanto, mesmo diante de um número reduzido de membros familiares, não escapam de processos de vulnerabilização que as lançam em situações degradantes.

Outro ponto apresentado refere-se ao fato de três dos adolescentes terem parentes próximos que estão ou estiveram no sistema prisional, sendo que em um dos casos trata-se do pai biológico. Revela-se aqui uma pauta familiar intergeracional de criminalização dessa camada social. Entretanto, no caso dos outros adolescentes, mesmo que os pais não tenham trajetória no sistema prisional, parece-nos que a ausência paterna é bem comum nas famílias dos adolescentes investigados. De todo modo, essas informações preliminares são relevantes para se considerar o contexto sociofamiliar dessa população encarcerada, haja vista que as instituições não desenvolvem ações e grupos reflexivos junto aos grupos familiares. A ausência de um trabalho psicossocial com as famílias foi observada na instituição pesquisada. Frente a isso, passamos à apresentação de uma configuração familiar que se mostrou presente no levantamento referente às famílias dos adolescentes pesquisados.

4.5 Centralidade materna no acompanhamento dos adolescentes

No modelo de família tradicional – branca, burguesa e patriarcal – imposto pelo sistema ocidental colonial, o pai se destaca como o principal provedor e detentor da autoridade familiar ao ser estabelecido como o chefe da família, conforme prescrito por essa matriz eurocêntrica, cabendo à mulher ser a cuidadora dos filhos (Szymanski, 2004; Barbosa, 1999; Marques, 2001). Porém, os relatos dos adolescentes nos mostraram outra realidade, ou seja, essa prescrição cultural e econômica não se realiza na prática, vez que a ausência paterna e a presença da mãe se revelaram como um quadro marcante durante o período de acautelamento.

Outra informação não menos importante foi o fato de que, entre os adolescentes entrevistados, dois se tornaram pais. Estudo realizado por Trindade e Menandro (2002), com o

objetivo de compreender as mudanças ocorridas na vida de pais adolescentes das camadas populares e identificar o significado da paternidade, mostrou que para os sujeitos participantes do estudo, “pai é principalmente aquele que trabalha e sustenta o filho” (Trindade; Menandro, 2002, p. 22).

No entanto, o estudo também aponta uma ambiguidade em relação ao sentimento de paternidade entre alguns jovens, pois, ao mesmo tempo em que afirmam o exercício da paternidade, demonstrado principalmente pela responsabilidade assumida, não se reconhecem como pais pela distância entre o modelo idealizado da figura paterna e seus sentimentos e práticas em relação aos filhos (Trindade; Menandro, 2002, p. 200).

Nesse aspecto, vários estudos apontam como esse modelo idealizado de família burguesa patriarcal não se realiza para um pai que recebe salário mínimo ou que enfrenta situações de subemprego ou desemprego. Frente a isso, sentem suas identidades fragilizadas por não conseguirem efetivar essa prescrição. Esses sentimentos produzem reações agressivas e violentas, tanto contra si quanto em relação à mulher, pois tentam se afirmar pelo *ethos* guerreiro de um homem ferido (Marques, 2001). Para bem compreender essa afirmativa, basta observar os índices de alcoolismo e feminicídio entre esse público. Não que ocorra apenas nesse extrato social, mas se mostra mais evidente nesse contexto.

Como ressaltado, a imagem do pai provedor e protetor, herança de um modelo da sociedade patriarcal, não se concretiza nas camadas populares, “trata-se de uma expectativa depositada no homem pobre, a qual ele não consegue cumprir” (Marques, 2001, p. 32). Ainda segundo este autor, a identidade paterna não se dá pela condição biológica de ser pai, pois essa é construída na relação com o outro: “O exercício da paternidade envolve aspectos complexos, pois significa a conquista de um lugar que será nomeado pelos demais integrantes que participam da relação”. Portanto, muitos pais permanecem na condição de genitores, sem construir essa identidade paterna, seja por falta de condições financeiras seja pela falta de convívio com os filhos e filhas.

A pesquisadora Aragaki (2019) conceitua ausência paterna como aquela que “decorre de um vínculo com a criança que, de alguma maneira, não tem força o suficiente para se sobrepor a outros interesses ou necessidades desse pai”. Desse modo, o genitor deixa de cumprir a sua função, seja ela financeira, material, presencial, educativa ou afetiva.

Foi esse tipo de ausência que os adolescentes apresentaram, de forma recorrente, em suas histórias, em que os pais não se faziam presentes em suas vidas, não estabeleciam um vínculo, não construíam uma relação de proximidade e convívio. Assim sendo, cabia às mães assumirem a criação e o cuidado dos filhos e filhas, contando com o apoio da família extensa,

principalmente da sua figura matriarcal, que acabava se tornando uma avó cuidadora e também provedora (no item 4.6, discutiremos a condição dessas mães-avós nos arranjos familiares levantados).

Toda essa situação afeta os arranjos familiares, tornando a figura paterna fragilizada pelas condições de pobreza em que se situa, como é possível observar na fala de Luciano. A criminalização dessas populações, muitas vezes, pode atravessar diferentes gerações e se configurar como um fenômeno transgeracional.

> Kleiner: Nasceu e foi [...] ? (nome da cidade do interior preservado)
> Luciano: Foi! Quando eu tinha um ano.
> Kleiner: Seu pai e sua mãe trabalham com que?
> Luciano: Meu pai eu não sei, não.
> Kleiner: E aquele que estava com sua mãe, é o que seu?
> Luciano: Meu padrasto. Ele é pela orde! Gente boa pra carái!
> Kleiner: E qual é o nome dele? Você gosta dele?
> Luciano: Nó! Demais! João (nome fictício).
> Kleiner: E o seu pai, faleceu ou sua mãe se separou?
> Luciano: Meu pai era do crime também.
> Kleiner: Seu pai era do crime?
> Luciano: É. Depois que ele foi preso, eu tinha três, quatro, cinco anos, pra lá, e minha mãe separou dele.
> Kleiner: Ah, tá. E você, teve contato com ele?
> Luciano: Não. Aí minha mãe ficou com outro cara lá, sem ser esse daí, e teve o Jonathan (nome fictício) e minha outra irmã.
> Kleiner: E qual é o nome dela?
> Luciano: Minha mãe? É Laura (fictício).
> Kleiner: E do seu pai?
> Luciano: Valdeir (fictício).
> Kleiner: E você teve notícias dele?
> Luciano: Já!
> Kleiner: Ele saiu? (da prisão).
> Luciano: Eu encontrei com ele quando eu tava preso no Ceipin.
> Kleiner: Ele foi lá te ver?
> Luciano: Mas eu falei para não deixar ele entrar, que eu não queria nem saber dele não! Aí ele foi só lá na audiência, só.
> Kleiner: Você viu ele na audiência?
> Luciano: Vi.
> Kleiner: E você conversou com ele um pouquinho?
> Luciano: Não. Eu não quis nem conversa.

De acordo com as informações já apresentadas anteriormente, somente um dos adolescentes pesquisados tem família biparental, ou seja, mora com a mãe e o pai. Três deles moram somente com a mãe e dois moram com as avós. Um afirma morar sozinho no mesmo bairro que a mãe, mas não relata detalhes dessa moradia. Assim, morar somente com a mãe ou com a avó é característica marcante na vida desses adolescentes. Isso pode ser confirmado por

meio dos contatos feitos não só com os familiares responsáveis pela autorização das entrevistas, mas também no nosso cotidiano como profissional, atuando no sistema socioeducativo, por ver mães e avós sempre como as pessoas mais frequentes a visitar os adolescentes.

Embora este trabalho não tenha adotado uma perspectiva psicanalítica, uma referência encontrada acerca do lugar do pai nos remete para discussões referentes às relações desses adolescentes com seus pais biológicos ou não. Apesar da psicanálise ter uma abordagem eurocêntrica, toca nos aspectos identitários dos sujeitos familiares, só que por meio do olhar de um modelo patriarcal burguês. As configurações das famílias adotam diferentes arranjos com o intuito de manter o grupo antes que se envolva com atividades transgressivas, devido a distintos processos de fragilização dos seus familiares, de modo a proteger seus membros, mesmo que, em alguns casos, um dos componentes. De todo modo, o destaque do lugar da figura paterna representa uma consideração importante que pode contribuir para a delimitação das fronteiras e territórios dos subsistemas familiares. Nesse ponto, Silva (2010, p. 108-109) argumenta:

> Como legado, temos um modelo e um ideal de família [...]: a família patriarcal, tradicional; este modelo tornou-se a lente por onde deve ser lida toda e qualquer realidade. E nele o Édipo é o paradigma por excelência; a criança necessita de imagens identificatórias ou representações simbólicas de masculino e feminino; no modelo, o pai é identificado como aquele que introduz a lei. Juntamente como o modelo tido como único, lê-se e entende-se também como único todo o processo de subjetivação.

O próprio Silva (2010), dentro desse trecho e nas reflexões seguintes da obra, questiona a preponderância desse lugar do pai, como sendo único e intangível. É importante compreender que, no caso deste trabalho, os adolescentes apresentaram suas referências vinculadas às figuras das mães, avós e padrasto, o que indica que não é somente a figura paterna e masculina que consegue realizar processos identitários nos adolescentes. Nesse ponto, o afastamento do pai foi relatado como uma perda que gerava sentimentos de fragilidade diante dos conflitos da vida cotidiana.

Francisco não vive com o pai; é sua mãe quem direciona os cuidados com os filhos. Seu pai é comerciante e tem uma certa condição pecuniária favorável, que poderia ajudá-lo na superação ou em uma relação diferenciada com os dilemas legais de condenação perante atos transgressores. Entretanto, a relação deles é quase nula, sendo a mãe a pessoa que realiza todo o trabalho de atenção referente à internação do filho adolescente e do filho já adulto que, também, está em privação de liberdade como relata Francisco na entrevista.

> Kleiner: E assim, você sabe se seu pai estudou, fez algum curso, assim...

> Francisco: Ele tem um comércio.
> Kleiner: Seu pai é comerciante? Ah... Você não tem convivência com ele, não?... E ele tem outra família, outros filhos?
> Francisco: Tem outra família.
> Kleiner: Se você não quiser responder essas coisas, não tem problema, não. Só para poder relacionar coisas em relação à formação. E a sua mãe? Ela tem qual formação, ela estudou?
> Francisco: Não, minha mãe estudou, até na quinta série só.
> Kleiner: É? Ela trabalha em quê?
> Francisco: É... doméstica.

Ao dizer que a mãe "não estudou", sendo que ela chegou até a quinta série, Francisco parece apresentar uma expectativa acerca do nível de escolaridade. Assim como no imaginário social, estudar seria alçar graus avançados na escolarização.

As mães, em sua maioria, trabalham fora, o que pressupõe que são gestoras da casa, do dia a dia do trabalho produtivo, além de sustentarem financeiramente a casa. A maioria é chefe de família e não conta com a presença dos pais dos adolescentes. Acredita-se que essa informação contribui para refletir sobre questões relativas à fragilização dos familiares adultos, por exemplo, no acompanhamento da vida escolar, embora alguns digam: "Sim, a minha tia me ajudava", ou "O meu pai me ajudava. Bom, ele não era meu pai, né? Eu descobri depois".

4.6 Quanto à atribuição das mães e avós nos arranjos familiares identificados

Michel Foucault (1987), em suas análises sobre o sistema prisional e o poder disciplinar, discute a relação entre detentos e suas famílias dentro do contexto das instituições correcionais. Uma das ideias-chave que Foucault desenvolve é a do panoptismo, conceito originalmente proposto por Jeremy Bentham (2021) que descreve um modelo de vigilância em que os detentos são constantemente observados de forma centralizada, sem que saibam quando estão sendo observados. Esse patrulhamento constante cria um estado de autocontrole nos detentos, visto que eles nunca sabem quando estão sendo observados e, portanto, agem como se estivessem sendo constantemente vigiados. Esse panoptismo também atinge as visitas familiares, dado que seus membros são vistos, sempre, como objeto de suspeita, reproduzindo estigmas e preconceitos contra essa população.

No contexto das relações familiares dos detentos, Foucault argumenta que o sistema prisional não apenas controla os detentos dentro das instalações da prisão, mas também exerce poder sobre suas relações fora dela, incluindo o convívio com as famílias. O controle sobre as visitas familiares, as comunicações por carta ou telefone e, até mesmo, as transferências de

dinheiro são formas pelas quais o sistema prisional exerce poder sobre os detentos e suas famílias, mantendo-os em um estado constante de vigilância e controle.

Além disso, Foucault discute como as instituições prisionais podem moldar as relações familiares, muitas vezes interrompendo ou distorcendo os laços afetivos entre os detentos e suas famílias. As restrições impostas às visitas, o estigma associado à prisão e as dificuldades econômicas enfrentadas pelo contexto sociofamiliar dos detentos podem criar tensões e conflitos nas relações de seus membros, contribuindo para a marginalização e exclusão social tanto dos detentos quanto de suas famílias.

Na configuração familiar apresentada pelos pesquisados, as mães e avós desempenham funções cruciais nas vidas de seus filhos, filhas, netas e netos, mesmo quando estes/as enfrentam desafios como o cumprimento de medidas socioeducativas de reclusão. Nessas circunstâncias difíceis, a presença e o apoio delas se tornam ainda mais essenciais, não só para os jovens sob custódia do Estado, mas também para o próprio sistema de justiça e para a sociedade como um todo.

Em primeiro lugar, é importante destacar que a presença das mães e avós nas visitas aos filhos e netos que cumprem medidas socioeducativas de reclusão representa um suporte emocional relevante para quem está recluso, desamparado e estigmatizado pela sociedade. Nesses momentos de separação e dificuldade, o amor e o conforto que essas mulheres proporcionam são fundamentais para mitigar a angústia e o isolamento que os jovens sentem na instituição punitiva. Através de abraços, palavras de encorajamento e a presença afetiva, essas figuras matriarcais produzem uma sensação de pertencimento e esperança.

Mesmo diante das barreiras físicas e institucionais impostas pela reclusão, elas mantêm viva a conexão afetiva entre as gerações. Esses encontros regulares não apenas reafirmam os laços de amor e confiança, mas também fornecem oportunidades para a transmissão de valores, ensinamentos e experiências de vida. Assim, contribuem para a construção de mecanismos de resiliência entre os jovens, mesmo em meio às adversidades.

No entanto, essas observações não indicam que a proteção desses adolescentes é atribuição exclusiva das figuras matriarcais, pois o problema ultrapassa o contexto sociofamiliar. Todavia, essa discussão não representa uma ideia familista ou familiarista, na qual a família é o princípio e o fim de tudo, e que basta depositar nela a responsabilidade de educar seus filhos, filhas, netos e netas. Trata-se de um fenômeno complexo e multidimensional que abrange distintas facetas, as quais necessitam de um olhar que inclua a interseccionalidade.

No capítulo a seguir, são explorados os complexos sentidos e significados da escolarização para adolescentes em medidas socioeducativas de privação de liberdade. A

discussão central foca nas tensões entre dois modelos de educação: a "escola punitiva", instituída como um mecanismo de controle e imposição, e a "escola do rolê", defendida pelos adolescentes como um espaço de sociabilidade e participação nas atividades e conteúdos discutidos.

5 ESCOLA PUNITIVA OU ESCOLA DO ROLÊ[14]: OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

A educação constitui um direito fundamental e uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, para os adolescentes em situação de conflito com a lei, em cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade, o acesso à educação assume uma dimensão ainda mais complexa e desafiadora (Costa, 2004). Este capítulo explora os sentidos e significados da escolarização dentro do contexto das medidas socioeducativas, particularmente em relação às práticas que podem ser caracterizadas como uma tensão entre a "escola punitiva" e a "escola do rolê".

A "escola punitiva" refere-se a uma abordagem educacional que prioriza a disciplina e a conformidade, muitas vezes em detrimento do desenvolvimento crítico e criativo dos alunos. Esse modelo tende a perpetuar a lógica punitiva do sistema de justiça juvenil, no qual, em uma visão utilitarista, a educação é tratada como mais uma forma de controle e correção de comportamentos tidos como transgressores às normas institucionais (Prata, 2005). Por outro lado, a "escola do rolê" emergiu como uma contraposição a esse modelo corretivo, como uma estratégia que se utiliza de uma pequena brecha que possibilita o contato com os parceiros, como um momento de partilha e "zoação"[15], embora sob o olhar dos agentes de segurança. Na verdade, como fora discutido anteriormente, neste trabalho, a presença na "cela de aula" é imposta como uma determinação jurídica de cumprimento da pena, não como uma experiência educativa de pertencimento e diálogo.

A relevância deste estudo reside na necessidade urgente de reavaliar as políticas educacionais aplicadas nas unidades de privação de liberdade, reconhecendo a educação como um direito inalienável e um meio de transformação social (Sangenis; Sangenis, 2008). Partindo de um princípio freiriano, que tem como um dos seus pilares a reflexão crítica diante da realidade compartilhada, este trabalho propõe discutir o significado dos modelos da "escola punitiva" e da "escola do rolê" por meio da fala dos adolescentes (Prata, 2005).

---

[14] "Rolê" é uma gíria que os adolescentes utilizam para se referir ao ato de "passear" ou sair das "grades". No contexto da escola em privação de liberdade, essa palavra assume um novo sentido: eles veem a escola como um "passeio", apesar de ser obrigatória. Durante as manhãs, são retirados das celas, o que cria uma percepção de afastamento temporário das "grades". Essa visão reflete a falta de legitimação dos processos de escolarização que ocorrem (ou não) dentro da unidade socioeducativa. As atividades escolares oferecidas, sob essa ótica, acabam por configurar uma "não-escola", ou seja, uma "escola de rolê".

[15] "Zoação" é outra gíria que significa brincar ou provocar alguém de maneira leve, geralmente com o objetivo de fazer piadas ou divertir-se, sem a intenção de causar ofensa.

5.1 Escola punitiva ou escola do rolê: tensões de um paradoxo institucionalizado

Neste capítulo, discutimos as tensões reveladas entre a "escola punitiva" e a "escola do rolê", como mais um paradoxo instituído pelo sistema, tendo como parâmetro um olhar crítico sobre as estruturas de poder e as relações de controle dentro das instituições educacionais (Foucault, 1987), bem como os processos de resistência produzidos pelos adolescentes nos horários da "cela de aula". Nesse sentido, Michel Foucault representa um dos principais teóricos a abordar essa temática em um debate que fornece uma fundamentação contundente, para entender como o poder e a disciplina são exercidos nas escolas (Costa, 2004).

A "escola punitiva" é caracterizada por uma forte ênfase na disciplina, baseada em um racionalismo que evidencia a ordem como princípio para produzir respostas homogêneas e previsíveis na operação do controle do sistema. Esse modelo educacional utiliza regras rígidas, sanções e uma estrutura hierárquica para manter a subalternização de camadas criminalizadas dentro de um contexto carcerário. Nesse aspecto, a disciplina é vista como um fim em si mesma, ao invés de um meio para delimitar fronteiras, direitos e deveres compartilhados em práticas de participação coletiva, nas quais se estabelecem as noções de normas e leis reguladoras da convivência grupal (Prata, 2005).

O panoptismo se faz presente, como mostra a perspectiva foucaultiana, por meio de uma vigilância ostensiva baseada em visões colonialistas, que tratam aquelas pessoas como seres perigosos e primitivos e que, por causa desse estereótipo, demandam um olhar de suspeição permanente. Esse mecanismo de vigilância serve tanto para monitorar comportamentos quanto para internalizar normas de postura nos alunos, levando-os a se autodisciplinarem (Sangenis; Sangenis, 2008). Esse aspecto representa um conteúdo a ser abordado nas reflexões educativas quando se propõe uma pedagogia conscientizadora e emancipatória, tornando-se um rolê entre educadores/as e adolescentes. Ou seja, a apropriação do rolê passa a constituir um momento de resistência e transgressão, tornando-se um processo de aprendizagem construído pelos estudantes em uma condição de aprisionamento como um possível caminho de se libertar de algumas amarras.

Michel Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão* (1987), explora a evolução das práticas punitivas e disciplinares na sociedade ocidental, fornecendo uma análise crucial para entender o papel da disciplina nas instituições educacionais. O perigo da introjeção desses processos, que configuram opressão na constituição da subjetividade desses adolescentes, se estabelece em trocas violentas que são institucionalizadas dentro do mundo criminalizado. Não é por acaso que se adotam termos como "soldados", "gerentes" ou "patrões"

no mercado de varejo das substâncias psicoativas. Para Foucault (1987), as escolas, como as prisões, hospitais e quartéis, são instituições que funcionam como dispositivos de controle social.

Os corpos docente e discente necessitam discutir esses mecanismos de forma compartilhada, pois os agentes do sistema também estão sob vigilância e reproduzem essa lógica punitiva. Na verdade, esses processos se estendem para além das instituições do sistema socioeducativo, pois a internalização do opressor passa a ser um componente subjetivo que se expressa nas relações sociais. Além disso, Foucault destaca a interseção entre punição e educação. Ele observa que as técnicas de punição evoluíram para incluir elementos pedagógicos, os quais objetivam não apenas punir, mas também reeducar e reformar o comportamento. No contexto da "escola punitiva", isso significa que a punição é frequentemente justificada como necessária para o aprendizado e o desenvolvimento moral dos alunos (Foucault, 1987).

Outros autores, de matriz eurocêntrica, porém críticos ao modelo de escolarização no mundo ocidental, também se posicionam contra essa perspectiva escolar punitivista, como Pierre Bourdieu, Antonio Gramsci e Ivan Illich, os quais serão abordados, de forma breve, nos próximos parágrafos.

Pierre Bourdieu, em sua análise das instituições educacionais, enfatiza como o sistema educacional perpetua as desigualdades sociais pelo que ele chama de "violência simbólica". Esse modelo corretivo se estabelece por diferentes práticas que violentam a subjetividade dos estudantes, quando, por exemplo, os alunos são forçados a internalizar normas e valores dominantes que muitas vezes estão em desacordo com suas próprias culturas e identidades (Nogueira; Catani, 1998).

Para Gramsci (2006), a ideia de reconhecer a hegemonia cultural, imposta nas relações sociais pelo sistema capitalista, representa um aspecto relevante para o diálogo com esse autor, a fim de se entender como as escolas modernas e ocidentais impingem estereótipos. Estes classificam determinados grupos como superiores e dominantes e outros como inferiores, destinados ao exercício de atividades produtivas na base da engrenagem industrial. A criminalização dos adolescentes periferizados ilustra bem esse mecanismo. Para enfrentá-lo e desconstruir esse modelo hierárquico, Gramsci propõe movimentos contra-hegemônicos.

Já para Ivan Illich, em sua obra "Sociedade sem escolas" (2018), as instituições educacionais tradicionais foram constituídas para forjar processos de submissão em resposta aos interesses do poder e do controle social. Sua proposta coaduna-se com a perspectiva

anarquista ao defender a desescolarização da sociedade, por entender que são instituições para produzir processos de subalternização.

A cultura escolar parece distante do mundo dos adolescentes e acaba distanciando-se ainda mais a partir da inserção na criminalidade. De acordo com Bourdieu (2008), são excluídos os jovens que não vivenciam no meio familiar as vantagens culturais experimentadas por filhos de classes mais abastadas. Para o autor, a ação do meio familiar sobre o êxito escolar não pode ser negada. O nível cultural da família mantém relação estreita com o desempenho escolar da criança. A vida dos entrevistados mostra que seus pais frequentaram a escola por um breve período, fazendo parte de coletivos que não tiveram garantido o acesso à educação. Alguns adolescentes relatam o analfabetismo da mãe e de avós, realidade ainda bem presente na sociedade brasileira. O ambiente seletivo das escolas produz a ideia de que a dificuldade escolar é da responsabilidade exclusiva do estudante, conforme Bourdieu (2008).

> A seleção com base social que se operava, assim era amplamente aceita pelas crianças vítimas de tal seleção e pelas famílias, uma vez que ela parecia apoiar-se exclusivamente nos dons e méritos eleitos, e uma vez que aqueles que a escola rejeitava ficavam convencidos de que eram eles que não queriam a escola. (Bourdieu; Champagne, 2014, p. 219).

Essa responsabilização individualizada pelo fracasso escolar acaba sendo introjetada pelos estudantes, como se pode notar na fala de um adolescente participante desta pesquisa:

> Ah, eu parei. Tipo assim, eu falei com minha mãe: Mãe, eu não vou estudar mais, não! Eu falei que, se for obrigado a estudar, vou ficar a mesma coisa, matando aula. Aí, de vez em quando, vinha na mente de eu querer estudar, que eu via meus irmãos saindo. Aí eu peguei e falei: Ah, vou estudar, não; isso não é pra mim. Aí pegou, eu vim pra esse trem aqui e aqui dentro eu tô estudando (Gustavo).

Alguns adolescentes enfatizavam a ideia de que a escola não é para eles, que o ambiente escolar não lhes pertence e por esse motivo acreditavam que abandonariam os estudos e não continuariam na escola quando fossem desligados da medida de internação. Atrelada a essas motivações, a entrada no crime acaba sendo crucial para o abandono definitivo da escola, depois de idas e vindas no ambiente escolar. Confirmando essa perspectiva, leia-se abaixo o relato do adolescente sobre como a inserção na criminalidade contribuiu ainda mais para seu distanciamento da escola.

> [...] Porque eu comecei a envolver com os caras lá. Aí eu nem tinha tempo de ir pra escola, não. Tinha o *plantão*. Tem dia que pega de sete da manhã até as

> quatro da tarde, aí tem cara que pega das quatro da tarde até as dez horas da noite. Aí tem neguim que fica só duas horas porque já tem mais tempo na quebrada[16], eles fica só duas horas, porque aí eles não precisa mais de vender, não, Aí, tem neguim que fica de madrugada. Por exemplo, eu estudava de noite, sete horas, aí eu ficava de quatro horas até meia noite, onze horas. Até que poderia estudar, mas é que troca de plantão toda mão (Francisco)

Outros adolescentes relataram algumas reflexões acerca das guerras e do abandono escolar, evidenciando a crença na impossibilidade de conciliação entre a "*vida loka*"[17] e a escola.

> Mesmo assim, quem num tem guerra, uma hora vai ter que sair da escola. Pode perguntar à maioria desses meninos aí: eles num estudava na rua, não. Se tiver guerra, guerra mesmo, cê tem que ficar sempre só... Só no crime ou cê sai da sua cidade, da sua quebrada, se cê quiser levar uma vida pra frente, né? Agora, se cê quiser ficar no crime mesmo, cê num tá nem aí pra nada (Gustavo).
>
> Tava envolvido demais, não dava tempo, não. Tava no tráfico, não dava tempo de continuar estudando. A escola era de noite, mas de dia eu tinha que fazer uns outro corre (Gustavo).
>
> Eu não [estava] estudando quando fui preso. A última vez que estudei foi em 2009, metade do ano. Eu tava indo lá só para fazer bagunça. Melhor sair da escola que ficar lá atrapalhando os outro. [...] Eu também não gostava de estudar, não. Já não gostava de estudar, comecei a envolver e aí saí da escola (Luciano).
>
> Eu entrei pro crime cedo e não tive mais interesse pela escola. Tinha que fazer as coisas. Tinha plantão. Ficava da sete da manhã até sete da noite, todo dia (Alessandro).
>
> Tinha mais de um ano que eu tava sem estudar. Na verdade, eu vou falá pro cê que eu nunca estudei mesmo, só ia na escola pra zoar (Francisco).

Dentro desse contexto criminalizante, alguns adolescentes mencionaram que o ambiente escolar era estratégico para o mercado de venda a varejo de substâncias psicoativas, principalmente no horário noturno. O acesso a festas, ao consumo de roupas e a um status de reconhecimento na comunidade potencializam esse empreendimento.

> A participação nas atividades ligadas ao tráfico de drogas se configura em uma possibilidade concreta de trabalho para muitos jovens, em especial os que possuem menos oportunidades no mercado formal. É possível identificar algumas disposições

[16] Quebrada é uma gíria muito utilizada pelos jovens e quer dizer o local onde moram, o bairro, a região.

[17] Vida loka é uma expressão popular utilizada para descrever um estilo de vida marcado por desafios constantes, situações de risco e envolvimento com atividades ilícitas ou marginais. A escrita com "k" é uma forma estilizada, comum em gírias urbanas, especialmente em grupos marginalizados.

> entre os jovens traficantes: a busca do ganho fácil, do acesso ao consumo de bens e serviços valorizados socialmente. [...] Trabalhar no tráfico permite a integração a um sistema global de símbolos, redes e circuitos urbanos, estilos e formas de identificação que conferem status entre jovens e na comunidade local. [...] viver possibilidades de realização mais banais do cotidiano contemporâneo, de consumo e status intensos e fugazes que o dinheiro do tráfico pode proporcionar (Trassi; Malvasi, 2010, p. 75).

A possibilidade de inserção no mundo das mercadorias, propiciada pelo trabalho na venda a varejo, se confronta com a crença de que a escola não pode oferecer uma condição melhor, provocando nos entrevistados um sentimento de desânimo diante do envolvimento com a escolarização. Aliadas a isso, as várias repetências vivenciadas durante a vida escolar levaram ao enfraquecimento do laço construído com a escola nos anos iniciais.

> Kleiner: Você já repetiu de série alguma vez? Em qual série?
>
> Várias... Primeira, segunda... todas. Não tinha vontade de fazer nada, só ficava malandrando (Francisco).
>
> Repeti a 4ª. Acho que foi duas vezes ainda. Só aprontando na escola, fazia nada, matava aula. Pulava o muro da escola. Criança demais, os outro pondo pilha[18]... Ia nadar na lagoa, no clube (Gustavo).
>
> Já repeti de série umas duas vezes. Na sétima, mesmo. Matava muita aula. Eu ficava com os cara do terceiro ciclo, fumando maconha, dentro da escola, mesmo. Aí, no outro ano, é que eu comecei a faltar mesmo, porque aí eu já tava querendo parar mesmo. Eu fui vendo minha nota lá no meio do ano... Não consigo, não... Aí eu já desistia, no meio do caminho. Não tinha nada, não, nota nenhuma. E fui envolvendo, fumando um, vendendo e acabei desistindo (Luciano).

Em contraponto ao que se verifica neste trabalho, Freire era um defensor da educação como um ato de liberdade e emancipação. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, ele propõe um modelo educacional baseado no diálogo e na conscientização, no qual professores e alunos aprendem juntos em um processo de coconstrução do conhecimento. A educação deve promover a reflexão crítica e a transformação social, valorizando a cultura e a experiência dos alunos (Freire, 1970). No entanto, esse modelo freiriano se mostrou como uma possibilidade distante naquele ambiente de aprisionamento.

Três participantes apontaram outros aspectos que contribuem para compreender os sentidos dados pelos adolescentes à escolarização em privação de liberdade no momento da entrevista. Nesse aspecto, Luan apresentou uma reflexão relevante na comparação entre a prática pedagógica em ambiente de liberdade e em privação desta.

[18] Os adolescentes usam essa expressão quando querem dizer que foram incentivados, influenciados.

> Kleiner: Agora, estando o adolescente aqui ou na internação, você acha que ele deveria estudar dentro ou fora da unidade?
> Luan: Ah...fora da unidade!
> Kleiner: Por que você acha isso? Por que você acha que fora seria melhor?
> Luan: Ah, porque a gente fica o tempo todo na unidade! Se ficasse fora um pouco seria bom!
> Kleiner: A vivência da escola, né?
> Luan: É..., tipo, seria diferente! Bem melhor do que ficar dentro!
> Kleiner: Você acha que a presença dos agentes, por exemplo, dentro da sala, tem influência ou atrapalha os estudos?
> Luan: Eu acho que pesa, né? Sei lá! Porque você tá preso, né? Você não quer saber de nada! Que nem eu falei com a (pedagoga da unidade). Ela perguntou: "Por que você vai à escola?" Eu: "Porque senão eu não vou pra quadra!"
> Kleiner: É aquela hora, né? Mas você é muito interessado em aprender! Você chegou aqui depois, porque você estava em uma palestra massa!
> Luan: Eu estou preso! O que que eu vou ganhar com isso: estudando? Tipo assim: eu vou ganhar aprendizado! Mas, e aí? Não faz sentido!
> Kleiner: Você acha que não faz sentido, então é por isso essa sua ideia de estudar fora? Mesmo em cumprimento de medida?!
> Luan: Fora seria mais legal! Seria um incentivo a mais! [...]
> Kleiner: É um direito, né? Essa pergunta aqui é uma pergunta também muito importante: Para você, qual é a principal diferença entre estudar dentro e estudar fora daqui?
> Luan: A principal diferença é...
> Kleiner: Pode falar do jeito que você achar.
> Luan: Lá fora eu vou ter resultado, aqui eu não vou ter resultado! Eu acho que não, né? É! Fora daqui eu vou passar de ano, eu vou fluir! Aqui não, aqui eu vou só passar um tempo! A não ser que isso vai influenciar para o juiz!

Embora esse direito já esteja hipoteticamente garantido em lei, a realidade educacional vivenciada pelos adolescentes está bem distante desse dispositivo jurídico. O papel seletivo da escola reproduz as hierarquias sociais, considerando relações de gênero, raça, classe, identidades e sexualidades, conforme a sociedade está organizada segundo Bourdieu (2008).

> [...] aqueles que a Escola não queria acabavam convencendo-se (graças à própria Escola) que não queriam a Escola. A hierarquia das ordens de ensino, e especialmente a divisão extremamente clara entre o primário (então os "primários"), e o secundário, mantinha uma relação direta de homologia com a hierarquia social; e isso contribuía bastante para convencer aqueles que não se sentiam feitos para a Escola, de que eles não eram feitos para as posições às quais a Escola dá (ou não) acesso, isto é, as profissões não manuais, e especialmente as posições dirigentes dentro destas profissões (Bourdieu, 2008, p. 481-482).

Nesse sentido, a visão de Luan corrobora essa análise do autor.

> Kleiner: [...] e a diferença principal que você acha aí entre a escola que você fez, que você estudou lá [...] e aqui?

> Luan: Ah... a diferença é que os professores da escola no mundão é mais... passa a matéria melhor, né?
> Kleiner: Você acha que é melhor?
> Luan: É, uai! Aqui eles só passa pra passar mesmo, uê!
> Kleiner: Você acha? Então é menos dedicação talvez...
> Luan: É... menos... aqui tá na cadeia, preso, né?
> Kleiner: Ah, então você acha que tem uma diferença. Na escola em liberdade, você fala no mundão, em liberdade, ou seja, o que significa ter uma dedicação maior... eles tão ali porque, pra ensinar... e em privação de liberdade cê acha que já não...
> Luan: Diferente, né?

Para Jonas:

> Kleiner: Em privação de liberdade, no socioeducativo, na escola, o que você acha mais fácil e mais difícil?
> Jonas: Aqui dentro?
> Kleiner: É. No conteúdo mais. Depois vou falar de outras coisas.
> Jonas: Porque aqui só vou pra escola, depois vou e volto pra cela. Também o horário é menos tempo, se fosse tipo umas três horas, duas horas...
> Kleiner: Você acha que iria ser mais legal?
> Jonas: Acho que seria mais legal! Aí, não dá tempo de aprender nesse curtinho tempo de aprender bem pouquinho**.** Às vezes a gente assiste filme, é bom também, às vezes assiste uma reportagem. Ver Fantástico, matéria sobre terremoto, furacão...

A partir dessa fala de Jonas, "curtinho tempo", é possível perceber a necessidade de "reformulação do modelo de atendimento fundamentado na prevalência da ação socioeducativa" (Zeitoune, 2014, p. 287), porque esse é o propósito do ECA e do SINASE. Na perspectiva de Zeitoune, o adolescente, colocado em privação de liberdade e submetido a apenas sanções, não terá possibilidade de se tornar "sujeito implicado nas suas ações e responsabilizado por elas". Nesse depoimento, como nos demais citados, ficou evidente a tensão entre a "escola punitiva" e a "escola do rolê", já que, naquele contexto de aprisionamento, a sobrevivência exigia mecanismos de resistência que aconteciam nas brechas do sistema, como se observa em um trecho da entrevista.

> Kleiner: [...] se não for pra aula, não vai pro rolê?
> Luan: É! Tanto que quando os agentes vão chamar pra o rolê, eles já levam a lista de chamada da escola!

As disparidades entre a escola de fora e a escola de dentro do sistema, principalmente quando se observam as instituições voltadas para as classes mais abastadas, são apontadas por pesquisas referentes ao âmbito da educação escolar. Esse processo é reforçado pela crença de

que a escola tradicional representa o único ambiente capaz de propiciar educação de qualidade. Nesse aspecto, Silva (2007) faz a seguinte discussão:

> Como a escola transmite a ideologia? A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais "técnicas", como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes (p. 31-32).

Confrontando essa perspectiva escolarizante que apresenta paradoxos entre o contexto do sistema socioeducativo e as escolas "lá de fora", Luan, adolescente participante do estudo, relatou sua percepção.

> Kleiner: Enquanto você está aqui no socioeducativo, se acontecer (tomara que não) de você ficar por mais tempo, – é o que você acha, não quer dizer que vai ser assim agora –, você acha que você deveria ir para escola fora daqui ou dentro daqui?
> Luan: Ah, eu acho fora!
> Kleiner: Por que que fora é melhor?
> Luan: Ah! Porque vê a liberdade um pouco, né?
> Kleiner: Mesmo cumprindo medida, aqui não seria melhor? Você estaria ganhando tempo.
> Luan: Né não! Eu quero o mundão! Aqui dentro você só fica preso, uê! Lá pelo menos dá pra ver a rua!

Embora critiquem o sistema educacional como um todo, tanto a escolarização oficial quanto a prisional, os adolescentes defendem a "escola de fora" como mais aprazível, mesmo diante de uma liberdade restrita, no debate frente aos "moldes do sistema penitenciário, o paradigma correcional-repressivo em detrimento das ações socioeducativas" (Zeitoune, 2014, p. 286). Esse dilema foi apresentado em um trecho da conversa com Luan.

> Kleiner: Aí, você tem como fazer alguma coisa com os estudos, né?!...
> Você está vinculado à escola, mas agora não está indo. Quando você sair, você pretende voltar a estudar?
> Luan: Pretendo. Até porque eu sou meio obrigado, né? Porque eu, quando fui lá na minha cidade, para tipo cumprir o PSC, saber da sentença..., o juiz falou comigo: "Essa é sua primeira passagem..." e tal... Eu tava foragido. Aí eu me entreguei. Ele: "Vou te dar um PSC e você tem que voltar a estudar, senão não vai dar, não!" Aí eu falei: Beleza! Só que, quando eu fui ver a escola que eu ia, quando eu ia ver a escola, quando eu ia ver aonde eu ia pagar o serviço comunitário, eu fui preso nesse meio tempo aí, entendeu?

A análise das relações entre a “escola punitiva” e a “escola do rolê” revela um campo de tensões e contrastes dentro das práticas educacionais. Ambas representam modelos aparentemente antagônicos, cada uma com suas interpretações teóricas e aplicabilidade prática, refletindo diferentes concepções de educação e de objetivos sociais (Estevão, 2006). Entretanto, não podemos ocultar que suas estruturas são muito similares, pois são produtos da modernidade ocidental de controle e estigmatização dos grupos marginalizados.

Em síntese, a abordagem da escolarização em medidas socioeducativas de privação de liberdade revela um complexo cenário onde coexistem a “escola punitiva” e a “escola do rolê”. A “escola punitiva” enfatiza a disciplina e a correção dos comportamentos, muitas vezes reforçando a marginalização dos jovens. Por outro lado, a “escola do rolê” valoriza a educação como um meio de integração social, promovendo a inclusão e o desenvolvimento pessoal. Esse dualismo evidencia a necessidade de um equilíbrio entre disciplina e acolhimento, destacando que a educação deve ser um instrumento de transformação e não apenas de punição.

Frente a essas nuances, contrapõe-se esse modelo corretivo com uma perspectiva libertadora, inspirada principalmente em Paulo Freire, a qual se diferencia da escola oficial tradicional, conforme esboçado no Quadro 3.

Quadro 3 – Ligações e contrastes da escola punitiva *versus* educação libertadora

	Escola Punitiva	Educação Libertadora
Objetivos Educacionais	Tem como principal objetivo a conformidade e a disciplina, buscando corrigir comportamentos e moldar os alunos para se adequarem às normas e expectativas sociais predefinidas. A educação é vista como um meio de controle social e de manutenção da ordem.	Foca no desenvolvimento integral e na emancipação dos alunos. Busca formar indivíduos críticos e autônomos, capazes de participar ativamente na sociedade. A educação é um processo de sociabilidade e transformação social.
Metodologias e Práticas	Utiliza métodos de vigilância, sanções e regras rígidas para manter a disciplina. A estrutura hierárquica é clara e os alunos são frequentemente monitorados.	Adota metodologias que promovem a colaboração, o diálogo e a participação ativa dos alunos. A aprendizagem é baseada em projetos, discussões e atividades que envolvem a comunidade.
Teorias e Perspectivas Filosóficas	O behaviorismo de Skinner oferece uma abordagem prática e baseada em evidências para o ensino, enfatizando a importância do reforço e do feedback imediato para moldar comportamentos desejáveis. No entanto, as críticas de Skinner à escola tradicional apontam para a necessidade de reformar os métodos de ensino para torná-los mais eficazes e menos dependentes de práticas punitivas.	Baseada em teorias que valorizam a interação social e o desenvolvimento humano. Lev Vygotsky e Paulo Freire são alguns dos principais teóricos que defendem a importância das relações sociais e da experiência coletiva no aprendizado respeitando as subjetividades.

Interpretação Crítica	Críticos argumentam que este modelo perpetua a exclusão e a marginalização, especialmente entre grupos vulnerabilizados. A disciplina rígida pode reforçar desigualdades e prejudicar o desenvolvimento emocional e social dos alunos.	É vista como uma abordagem mais humanista e inclusiva, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos. No entanto, alguns críticos apontam desafios na implementação prática, como a necessidade de recursos adequados e a formação de professores para trabalhar com métodos participativos.
Aplicabilidade Prática	Este modelo é frequentemente aplicado em contextos nos quais a disciplina é vista como essencial, como em instituições correcionais e escolas com problemas significativos de comportamento. No entanto, a eficácia a longo prazo é questionada, especialmente em termos de integração social e desenvolvimento pessoal dos alunos.	Implementada em escolas progressistas e programas educacionais que valorizam a inclusão e a participação comunitária. Exemplos incluem escolas comunitárias, programas de educação alternativa e iniciativas pedagógicas baseadas na pedagogia freiriana e na aprendizagem cooperativa.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante dessas considerações, é necessário discutir outros elementos que compõem esse cenário de criminalização das juventudes vulnerabilizadas, por meio da epistemologia da interseccionalidade (Akotirene, 2023), ao incluir aspectos raciais, de gênero, classe, identidades e sexualidades, como demonstrado no próximo tópico.

5.2 Criminalização das juventudes pretas periferizadas

O racismo estrutural é um fenômeno complexo e multifacetado que se refere às formas pelas quais sistemas e instituições mantêm e perpetuam desigualdades raciais de maneira sistemática e profunda, por meio de práticas geradoras de violência simbólica e material contra as pessoas de cor preta. Essa perspectiva não se reduz aos atos individuais de discriminação ou preconceito; o racismo estrutural está embutido nas práticas institucionais e nas relações sociais, abrangendo a concepção das políticas públicas e níveis econômicos da sociedade (Albuquerque Júnior, 2007).

O racismo estrutural possui raízes históricas profundas que afetam o imaginário das pessoas, resultando em hierarquias associadas ao colonialismo e ao patriarcalismo impostos pelo modelo ocidental como estratégia de dominação e exploração da mão-de-obra de negros e indígenas escravizados. Esses mecanismos foram incorporados pelo modelo capitalista para produzir riquezas por meio da subtração da força de trabalho das camadas oprimidas da sociedade.

Um dos primeiros autores a levantar essa discussão para combater os impactos desse sistema opressivo na saúde mental das pessoas negras, na década de 1960, foi Frantz Fanon,

um psiquiatra oriundo da Martinica, que atuou em lutas antirracistas na África e realizou seus estudos, por um período, na França. Sua discussão se fundamentava no embate com a hegemonia eurocentrista que se colocava como um saber superior para estabelecer relações hierárquicas de caráter racista.

No caso deste estudo, tanto no nível empírico quanto teórico, realizado por meio de pesquisa de campo, levantamento bibliográfico e estudo estatístico, ficou muito evidente como o racismo estrutural é promotor de desigualdades que culminam na presença majoritária de adolescentes negros no cumprimento de medidas socioeducativas na sociedade brasileira. De acordo com o último relatório do SINASE (2023), mais de 61,03% dos adolescentes em conflito com a lei e que cumpriam medidas socioeducativas são negros (soma de pretos e pardos). Esse indicador foi confirmado na amostra pesquisada por este trabalho, já que dos seis adolescentes entrevistados apenas um era branco. Esses aspectos não podem ficar invisíveis em uma pesquisa social, porque, do contrário, contribui-se para a manutenção e fortalecimento do racismo estrutural. A predominância de estudos que se amparam em teorias eurocêntricas produz esse tipo de ocultamento.

Outros levantamentos estatísticos também contribuem para a denúncia desse quadro de desigualdade, como nos mostra um estudo realizado pelo UNICEF (2018) sobre o perfil dos adolescentes em medidas socioeducativas no Brasil. Tal estudo assinala que cerca de 64% dessa população é composta por jovens negros. Nesse aspecto, dados do IPEA (2021) também apontam que, aproximadamente 66% dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas são negros. Um mapeamento apresentado pelo INFOPEN (Brasil, 2020), embora retrate a população carcerária de pessoas adultas, também indicou que mais de 60% dos detentos eram negros. Essas informações evidenciam uma marcante tendência de racialização no sistema socioeducativo brasileiro, e assinalam a necessidade urgente de políticas públicas que abordem especificamente as desigualdades raciais e promovam a emancipação social e econômica dos adolescentes negros (Albuquerque Júnior, 2007).

Dentro desses contornos, faz-se necessário compreender a função do sistema isolacionista na produção institucionalizada do racismo estrutural, já que a lógica colonial trilhada por uma suposta branquitude superior, determinou a segregação e o isolamento das pessoas não brancas, as quais foram concebidas como raças inferiores, primitivas e perigosas.

5.3 Quanto ao sistema isolacionista: alguns apontamentos referentes ao aprisionamento de grupos marginalizados

O conceito de sistema isolacionista pode ter diferentes interpretações dependendo do contexto, mas em termos de política social e educação, frequentemente se refere a práticas que segregam ou isolam indivíduos de determinados grupos sociais. No contexto do sistema socioeducativo para adolescentes apenados, o isolacionismo pode se manifestar em práticas que mantêm os adolescentes afastados do convívio social e das oportunidades de relações comunitárias (Pochmann, 2004).

Em seu livro *Vigiar e Punir* (1987), Michel Foucault explora como as sociedades modernas usam instituições para disciplinar e controlar corpos. Ele argumenta que as prisões, escolas, hospitais e outras instituições funcionam como mecanismos de vigilância e controle que isolam indivíduos para melhor governá-los. Foucault não fala diretamente de um "sistema isolacionista", mas suas ideias sobre disciplina e vigilância são centrais para entender como o isolamento pode ser uma ferramenta de controle social (Rabinow; Dreyfus 1995). A falsa promessa de que naquela instituição se encontra tudo que uma pessoa necessita, como escola, atendimento à saúde, esportes, alimentação, profissionalização, dentre outros argumentos, cria a ilusão de que é possível viver entre muros.

Nesse sentido, Goffman, em seu trabalho *Manicômios, Prisões e Conventos* (1961), descreve as instituições totais, as quais se sustentam por esse tipo de discurso ilusório de que se inclui isolando. Ele detalha como essas instituições despersonalizam os indivíduos e limitam sua capacidade de agir autonomamente. Essa despersonalização produz um fenômeno que esse autor nomeia de mortificação do eu, ou seja, os confinados perdem seus parâmetros identitários de origem ao serem tratados de forma homogênea, quebrando seus vínculos de pertencimento sociofamiliar, comunitário e cultural, anulando, assim, sua subjetividade pessoal e social.

Em *Outsiders* (2008), Becker discute a criação de "carreiras desviantes" e como o isolamento e a estigmatização podem reforçar comportamentos tidos como desviantes. Nesse sentido, embora o autor não se concentre especificamente em adolescentes apenados, suas ideias sobre rotulação social são relevantes para entender como o isolamento pode afetar a identidade dos jovens.

O conceito de sistema isolacionista, tal como discutido por autores como Foucault, Goffman (1988) e Becker (2008), oferece uma lente crítica para analisar como práticas de isolamento podem impactar negativamente na subjetividade dos adolescentes apenados, já que permanentes experiências de subalternização e humilhação afetam a autoestima desses sujeitos.

Alguns depoimentos apresentados abaixo, ilustram como esse estranhamento de um lugar que representa um não-lugar gera frustrações.

> Só vou para escola para não pegar castigo. Aqui cê estuda praticamente à força. (Luciano)
>
> Eu aprendi a gostar de estudo aqui dentro. (Alessandro)
>
> Se não, ninguém vai. Só ia vir os professor. Ninguém quer escola, não. (Francisco)
>
> Cê desanima de fazer as coisas. Cê num ganha nada. (Gustavo)
>
> A escola é um dos meios que te ajuda a ir embora, por causa do relatório. Escola é uma parte do programa de internação. (Jonas)
>
> O bom é que aqui ocê já sai regular. Cê faz a matéria aqui e cê já sai com ela completa. E já pode começar outro estudo. Quando sai, o que estudou aqui vai valer no documento. Porque a única coisa boa aqui é que cê num tem pra onde fugir, pra onde escapar, não tem como negar ir para escola; e se negar, é tranca. (Francisco)

De todo modo, como a realidade não é linear, pode-se observar ambiguidades nos relatos dos adolescentes, tanto de crença como de descrença no sistema, dando sinais de uma reprodução do discurso institucional que ali constitui um lugar de sua recuperação. Francisco, por exemplo, foi um dos adolescentes que acredita que foi na internação que aprendeu a gostar de estudo. Afirmou que, mesmo se a escola não fosse obrigatória, participaria das aulas. Ele relatou que gostaria que a participação na escola fosse uma escolha.

> Ir para escola..., tinha que ir só quem quisesse. Eu ia ficar sozinho na sala de aula e ia ser mais fácil para mim aprender, né? [...] Bom que os outros num ia ficar falando na minha cabeça (Francisco).

Já Luciano deixou claro em seu depoimento que a obrigatoriedade da frequência na escola, no cumprimento da medida de internação, representava uma experiência válida por alimentar a ideia de que se "acostumem" novamente com a vida escolar. Luciano, assim como tantos outros, deixou a escola precocemente, voltando a estudar apenas na unidade de internação.

> Eu ia ir, porque ficar só, dentro do alojamento o dia inteiro, ficar sozinho no alojamento o dia inteiro é ruim. O bom da escola, de ir para a aula é que o tempo passa rapidinho aqui também. Agora, eu já peguei o ritmo da escola de novo, sô (Luciano).

No entanto, para outros, a obrigatoriedade foi vista como negativa, pois representa uma

alternativa para burlar e sobreviver naquele espaço, inclusive com a possibilidade de redução do cumprimento da medida. É o que nos colocam esses sujeitos:

> Ah, eu acho que né não [a escola ser obrigatória]. Porque ocê ir em um trem que ocê é obrigado a ir, ai cê fica meio... Com raiva, né? Qualquer trem, cê fica nervoso à toa. (Gustavo)

> Te dar minha opinião também: eu faço as coisas, mas de vez em quando eu não faço, não. Eu faço os trens tudo, sô. Eu tenho vontade de aprender também uns trem, [que eu não sei] que eu sei que vai ser pela orde pra mim. Mas é tipo na hora que eu quero. Eu não quero que eles pense que eu tô fazendo por causa deles, não, que eu tô sendo obrigado, não. Eu não quero que eles fiquem pensando isso, não. De vez em quando, que eles acham que eu tô assim, eu vou e não faço. Faço na hora que dá na telha! Mas eu faço tudo, sô! (Francisco).

Outro adolescente fez a seguinte análise quando questionado sobre a obrigatoriedade escolar e a possibilidade de se fazer uma escolha para o ensino escolar.

> Claro que não! Ia preferir ficar no alojamento. Porque além de tá sofrendo repressão aqui dentro... Ah! Porque livre e espontânea vontade ocê não tem; cê tá sobre o olho do Estado. E o que for passado no relatório, a SUASE vai acreditar naquilo que tá escrito. Agora, quem tá aqui dentro é que sofre, é que sabe como é (Gustavo).

Na sala de aula, os professores utilizam o recurso de pequenos relatórios, nos quais anotam o comportamento dos adolescentes, o envolvimento com as atividades – os pontos negativos e pontos positivos. Esse relatório é repassado para a equipe de profissionais que elaboram o relatório interdisciplinar do adolescente, que é posteriormente enviado para o Juizado da Infância e Juventude. O relatório é o documento pelo qual a manutenção da medida de internação é avaliada e, de acordo com o ECA, deve ser encaminhado, no mínimo, a cada seis meses. Nesse relatório, a equipe pode sugerir a manutenção, desligamento ou progressão da medida socioeducativa de internação. No entanto, como é próprio do sistema isolacionista, os adolescentes não participam das decisões e definições do encaminhamento de questões que estão relacionadas à construção do seu projeto de vida, ficando atribuídas ao corpo profissional que, hierarquicamente, é possuidor de um suposto olhar técnico superior.

Essa condição de ficar alheio às decisões do corpo técnico gera uma angústia nos adolescentes, pois sempre ficam submissos aos resultados dos pareceres que são encaminhados para os juízes. Nesses momentos, é comum observarem-se alguns comentários para indagar o conteúdo dos relatórios: “Meu relatório ficou bom professora?”. Além de realizarem pedidos sobre o conteúdo do relatório, acrescentam: “Coloca aí no relatório que eu estou fazendo os

exercícios, que meu comportamento na escola está bom".

Alguns professores relataram que a ansiedade por notícias, como a liberação para compartilhar o Natal com a família, bem como as festas de final de ano, dentre outras dúvidas, como desligamento, tempo da pena, são angústias dos alunos que atrapalham o andamento das aulas. Durante a pesquisa, e no transcorrer da nossa prática docente no sistema, era recorrente ouvir comentários como: "Não vou fazer nada mesmo, não. Não vou ganhar nada em troca. Estão me aperreando[19]". Desse modo, a presença na escola se torna uma barganha para conseguir relatórios favoráveis, pois, do contrário, os adolescentes não se envolvem com as atividades escolares. Como se vê, essa relação ambígua com a escola nem sempre é subalterna, já que adotam posturas de resistência para as ofertas, contrapondo, em certa medida, à perspectiva de Foucault (1987, p. 133), para quem "[...] a noção de docilidade une ao corpo analisável o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. A disciplina fabrica corpos submissos, corpos dóceis".

Como pensar uma escola em um espaço que muitas vezes limita o trabalho educativo? Não somente quanto ao espaço físico, principalmente nessa unidade em questão, pois esta apresenta uma infraestrutura privilegiada, com ambientes propícios às mais diversificadas atividades. A prática institucional foca na restrição de liberdade e controle dos comportamentos, constituindo-se, também, em uma angústia para alguns docentes, perceptível na reflexão apresentada pelo aluno Jonas, ao ser questionado, durante a entrevista, sobre o que poderia melhorar na escola: "Ah, eu falá pro cê melhorar, acho que não tem como, não. Tá precisando. Nóh! Socioeducativo, ainda mais quem tá preso. Cadeia não combina com a escola; combina, não. Ninguém gosta de ir pra escola assim, não."

Essa condição de aprisionado se estende a todos os componentes do sistema; a restrição do outro representa o confinamento da própria configuração do sistema socioeducativo. Ninguém fica ileso às angústias produzidas naquele contexto, apesar dos profissionais se situarem em uma posição relativamente privilegiada. Quanto aos adolescentes, estes são classificados como um grupo que merece suspeição e represália, dados os estigmas sociais que os acompanham em suas trajetórias de vida, como comenta Arroyo (2011).

> [...] são os mesmos vistos como incômodo nas cidades, nas ruas, nas manifestações culturais, até nas famílias. São adolescentes e jovens objeto de reportagens negativas na mídia e das ocorrências policiais. [...] são os destinatários de programas de emprego

[19] Termo muito utilizado para designar que estão sendo tratados sem consideração, que não estão sendo vistos.

> que lhe abram alguma perspectiva de futuro. São outros porque sem futuro, sem lugar (Arroyo, 2011, p. 225).

Como ressaltado até aqui, todo esse cenário ilustra processos de vulnerabilização enfrentados por essa população criminalizada, pela sua origem social, sua cor e suas identidades que contrapõem a ordem dominante.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação visou investigar como as experiências de violência, criminalização, inferiorização, preconceitos e outras situações de vulnerabilização de adolescentes masculinos que se encontravam em medida socioeducativa, em uma unidade de privação de liberdade, são tratadas no contexto escolar daquela instituição. A análise teve como objetivo compreender se a prática educacional nesse ambiente apresenta alguma capacidade crítica de ressignificação dos conteúdos que compõem a identidade social desses adolescentes.

Essas práticas observadas em diferentes contextos escolares mostram que a escola tem um papel fundamental na formação crítica dos estudantes, capacitando-os a questionar e enfrentar situações estruturais como racismo, desigualdade social e patriarcalismo. Ao integrar esses temas no currículo e nas atividades escolares, a escola não só educa, mas também prepara os alunos para serem cidadãos conscientes e agentes de transformação social. A conclusão de que a escola pode representar um momento de problematização dessas questões se baseia na evidência de que, quando bem direcionada, a educação pode desafiar e mudar mentalidades, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

A pesquisa revelou que, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas, a escolarização no sistema socioeducativo pode representar um momento importante para problematizar aspectos constitutivos das identidades dos jovens em privação de liberdade, no sentido de questionar os estereótipos que lhes são impingidos na construção da sua subjetividade, em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural, por desigualdades socioeconômicas e pelo patriarcalismo. No entanto, uma proposta pedagógica com um caráter educativo libertador, tal como este estudo se fundamentou, inspirado principalmente na pedagogia freiriana, não apresentou possibilidades para sua efetivação nesse ambiente que mantém processos punitivos e criminalizantes.

Durante a pesquisa, ficou evidente um paradoxo entre a “escola punitiva”, imposta pelo sistema, e a “escola do rolê”, desenvolvida pelos adolescentes como estratégia de resistência perante práticas opressoras. Nesse aspecto, a denominada “escola do rolê” representou uma perspectiva que apontou para uma outra configuração nas relações educativas, ou seja, um lugar de sociabilidade e de escolarização de qualidade, capaz de sugerir algum projeto de vida inclusivo. Para os adolescentes investigados, a escola oferecida pelo sistema é entendida como o lugar do não-lugar, já que se sentiam enganados pelas atividades pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

O estudo observou as arquiteturas físicas e simbólicas punitivas configuradas naquele recinto, no que se refere às posturas de alguns agentes e demais profissionais, nas narrativas e no processo jurídico, que constituem um ambiente de constante vigilância, desconfiança, e suspeita daqueles condenados. Como educar em um contexto de constante suspeição da pessoa? Essa microfísica do poder, praticada em diversas situações, coaduna-se com as reflexões de Michel Foucault, quando ele discute a reprodução da violência em distintas instituições capitalistas, principalmente nas nomeadas instituições totais.

Diante desse quadro, torna-se relevante discutir com a gestão das políticas públicas voltadas para a proteção das crianças e adolescentes esse círculo vicioso que se estende desde a macroestrutura até a microestrutura, debatendo não apenas com os setores administrativos, mas também com os educadores e com os adolescentes.

Esse fenômeno contextual mostrou-se presente entre os adolescentes entrevistados, já que todos se tornaram desistentes da escola antes da internação, atribuindo à criminalidade o impedimento para continuar os estudos. Ou seja, acabavam reproduzindo a ideia de que o problema está no crime e não na desigualdade social, nas violências sofridas de forma interseccional, em termos raciais, de gênero, de classe, identidades e sexualidades. Aqui, a educação pode e deve comparecer enquanto potência reflexiva para aprofundar o conhecimento sobre essas armadilhas sutilmente impostas pela sociedade.

Observações e entrevistas indicaram que, apesar de reconhecerem a importância da escola, sentem falta de projetos que articulem melhor o ensino e a aprendizagem. A pesquisa revelou a complexidade das vivências dos adolescentes no sistema socioeducativo, sugerindo que um olhar mais contextualizado e interseccional é necessário para entender melhor suas experiências escolares. A escola deve ir além da homogeneização dos estudantes e considerar as singularidades de cada indivíduo para promover uma educação mais pertinente e significativa.

Esta dissertação aponta para a possibilidade e a importância da ressignificação das experiências de vulnerabilização e estigmatização no contexto escolar do sistema socioeducativo, mesmo em uma ambiência que não propicie práticas libertadoras, mas que possa romper com as amarras de uma história colonialista. Esse propósito não representa uma tarefa fácil e não depende da intenção de um educador ou educadora, considerando a complexidade dessa realidade que necessita ser enfrentada por um movimento de conscientização coletiva nas redes de proteção da infância e da adolescência.

O racismo estrutural se manifesta de forma incisiva no sistema socioeducativo, perpetuando desigualdades raciais e sociais. Adolescentes negros e periféricos são

desproporcionalmente representados entre os jovens em medidas socioeducativas, refletindo um padrão histórico de exclusão e marginalização. As políticas punitivas reforçam estereótipos raciais, tratando esses jovens como intrinsecamente perigosos e necessitados de vigilância constante. Essa criminalização precoce contribui para a perpetuação do ciclo de pobreza, violência e encarceramento.

O modelo punitivo do sistema socioeducativo prioriza a disciplina e a conformidade em detrimento do desenvolvimento crítico e criativo dos adolescentes. Regras rígidas e sanções são utilizadas para manter a ordem, com narrativas e práticas que se efetivam na negação da dignidade dos jovens. As práticas punitivas, ao invés de promoverem a dita integração social, frequentemente reforçam a alienação e a exclusão. Os adolescentes são submetidos a um ambiente de controle constante, onde a vigilância e a punição são as respostas predominantes às suas necessidades e comportamentos.

Diante dessas breves considerações, para que a educação no contexto socioeducativo cumpra seu papel transformador, faz-se necessário romper com as práticas punitivas e racistas, adotando uma abordagem que reconheça e valorize a humanidade e a diversidade dos adolescentes, abrangendo não só uma unidade, mas um quantitativo muito maior; tudo por meio de um movimento em rede que inclua grupos de defesa dos direitos humanos, gestão pública, a sociedade civil, e que, também, invista na formação dos profissionais da educação. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa, equitativa e solidária.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

AGAMBEN, G. **Homo Sacer**: O Poder Soberano e a Vida Nua I. Belo Horizonte: UFMG: Humanitas, 2004.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2023.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar**: as fronteiras da discórdia. São Paulo: Cortez, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método das ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

AMARAL E SILVA, Antônio Fernando do. Artigo 1.º. *In*: CURY, Munir (Coord.). **Estatuto da criança e do adolescente comentado**: comentários jurídicos e sociais. 12 ed. rev. e ampl. São Paulo: Malheiros, 2013.

ANDERSON, Benedito. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARAGAKI, C. **O abandono afetivo paterno além das estatísticas**. Instituto de psicologia, 2019. Disponível em: https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direitofacil/edicao-semanal/abandono-afetivo. Acesso em: 29 mai. 2022.

ARROYO, M. **Currículo**: território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M.; ABRAMOWICZ, A. **A reconfiguração da escola**: entre a negação e afirmação de direitos. Campinas, SP: Papirus, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Lívia. **Igualdade e Meritocracia**: A Ética do Desempenho nas Sociedades Modernas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BECKER, Howard. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BENTHAM, Jeremy. **O panóptico**. 2. ed. Brasília: Superior Tribunal de Justiça, 2021. Disponível em: https ://bdjur .stj .jus .br /jspui /bitstream /2011 /187587 /panoptico_bentham_2 .ed .pdf . Acesso em: 15 nov. 2024.

BÍBLIA, N. T. Mateus. *In*: BÍBLIA. **Bíblia Sagrada:** Edição Pastoral. Tradução: Ivo Storniolo e Euclides Martins Balancin. São Paulo: Paulinas, 1990. p. 1274.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

BOURDIEU, P. Compreender. *In*: BOURDIEU, P. **A Miséria do mundo.** Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.p. 245-255

BRANDÃO, C. R. **Identidade e etnia**: construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União.** Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente: ECA. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº 11**, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 maio 2000.

BRASIL. Lei n. 12.594, de 12 jan. 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: Congresso Nacional, 2012.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. **Mapa do encarceramento**: os jovens do Brasil. Brasília, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 3, de 13 de maio de 2016. Estabelece diretrizes para o atendimento escolar de jovens e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. **INFOPEN**: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. 2020. Disponível em: https ://dados .mj .gov .br /dataset /infopen -levantamento -nacional -de -informacoes - penitenciarias . Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL. **Levantamento Nacional de dados do SINASE - 2023**. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Secretaria Nacional da Criança e do Adolescente. Brasília: MDHC, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrizes de referência do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).** Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em:

https://www.inep.gov.br/educacao-basica/encceja/matrizes-de-referencia. Acesso em: junho de 2023.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

COSTA, A. C. G. **Por uma Pedagogia da Presença**. Brasília: MEC,1991.

COSTA, A. C. G. **Os regimes de atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente**: perspectivas e desafios. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

COSTA, R. "Sociedade de Controle". São Paulo **Perspec**, São Paulo, v. 18, n. 1, 2004.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set/dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 jun. 2024.

DUBET, François. A Formação dos Indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano 3, v. 3, p.27-33, 1998.

DURAND, O.; C. SOUSA, J. T. P. de. Experiências educativas da juventude: entre a escola e os grupos culturais. **Ed. Perspectiva**, v. 20, p. 163–181, 2002.

ESTEVÃO, Carlos V. **Educação e juventude**: o lugar da escola nas representações dos jovens. In: Impulso, v. 17, n. 42, Piracicaba, 2006.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. São Paulo: FBSP, 2022. Disponível em: [www.forumseguranca.org.br]. Acesso em: 10 set. 2024.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 63-78. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/54490/1/gadotti-educacao-nao-formal.pdf. Acesso em: ago. 2023.

GELDER, K.; THORNTON, S. (orgs.) **The Subcultures Reader**. Nova Iorque: Routledge, 1997.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1961.

GONÇALVES, Rebeca C. N. L. Juventudes e sistema socioeducativo. *In*: **Encontro do Curso Formação Continuada com Trabalhadores em Educação da Rede Estadual de Minas Gerais na EJA**, 7, Belo Horizonte, 2023. Apresentação oral.

GONÇALVES, Rebeca Cristina Nunes Lloyd. **"MINAS NA SEMI"**: (re)significações de narrativas das adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa Semiliberdade. (Dissertação de Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GUALBERTO, Juliana. **Política educacional em um centro socioeducativo da região metropolitana de Belo Horizonte**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da violência 2021.** Brasília: IPEA, 2021. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/. Acesso em: 15 nov. 2024

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-8, jan/abr. 2002.

MARQUES, Walter. **Infâncias (pré-) ocupadas**: trabalho infantil, família e identidade. Brasília: Plano Editora, 2001.

MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MILLER, J. A. Nota passo a passo. *In*: MILLER, J. A. **O Seminário, livro 23**: O sintoma. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 170, de 29 de janeiro de 2002. Dispõe sobre a organização e funcionamento das Escolas Estaduais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 29 jan. 2002a.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE nº 449, de 1º de agosto de 2002. Define normas para as Escolas Estaduais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 1 ago. 2002b.

MINAS GERAIS. Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Belo Horizonte. **Regimento Escolar.** Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009a.

MINAS GERAIS. Decreto nº 45.004, de 10 de janeiro de 2009. Autoriza o funcionamento das Escolas Estaduais a partir do ano letivo de 2009. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 10 jan. 2009b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Segurança Pública. **Regimento Único dos Centros Socioeducativos do Estado de Minas Gerais**. 2017. Disponível em: https://www.galaxcms.com.br/imgs_redactor/4793/files/T3(1).pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLON, S. I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez. 2011.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. Globalização e exclusão social: fenômenos de uma nova crise da modernidade? *In*: DOWBOR, Ladislau *et al*. **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓBREGA-THERRIEN, S.M.; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, Jul-dez. 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, L. V. de. **Escola de Mentira ou Escola de Verdade**? Sobre a Garantia do Direito á e Educação de Adolescentes Em Cumprimento de Medida de Internação Provisória Em Belo Horizonte. 2018.159f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2018.

OLIVEIRA, I. B. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. *In*: PAIVA, J; OLIVRA, Inês B. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP&A, p. 97-107, 2009.

OLIVEIRA, AB; PIZA, E.; ROSEMBERG, F. **Diagnóstico da criança, do adolescente e do jovem em Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2013.

PERRENOUD, P. **O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar**. Tradução de Julia Ferreira. Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

POCHMANN, Marcio. “Proteção social na periferia do capitalismo: considerações sobre o Brasil”. **São Paulo em Perspectiva**. Vol. 18, n. 2, São Paulo, Apr./Jun. 2004.

PORTUGAL. Procuradoria Geral da República de Portugal. **Compilação das Normas e Princípios das Nações Unidas em Matéria de Prevenção do Crime e de Justiça Penal**, Lisboa, 1995. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Crian%C3%A7a/regras_onu_protecao_menores_privados_liberdade.htm. Acesso em: 7 set. 2024.

PRATA, M. S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 28, 2005.

PUZONE, Giovana. **Identidade e suas implicações dialógicas**: o contexto da Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Cortez, 2017.

RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault — uma trajetória filosófica:** para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

REY, F. G. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: Os Processos de Construção da Informação. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

SANGENIS, A. L. C. C., SANGENIS, L. F. C. **Instrução pública, disciplina e controle escolar:** notas à margem das Conferências Pedagógicas do Rio de Janeiro. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, José Maurício. **O Lugar do pai**: uma construção imaginária. São Paulo: Annablume, 2010.

SILVA, Luciana da. **Atendimento ao adolescente privado de liberdade**: intervenções ou contravenções? Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2006.

SILVA, Maria Clemência de Fátima. **O não-lugar do lugar da escola: sentidos produzidos por jovens de 15 a 17 anos na educação de jovens e adultos**. 2019. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2003.

SZYMANSKI, H. (2004). Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 5–16, 2004.

TRASSI, M. de L.; MALVASI, P. A. **Violentamente pacíficos**: desconstruindo a associação juventude e violência. São Paulo: Cortez, 2010.

TRINDADE, Zeide Araújo; MENANDRO, Maria Cristina Smith. Pais adolescentes: vivência e significação. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7. n. 1, jan. 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000100003. Acesso em 10 nov. 2024.

UNICEF**. Um olhar mais atento às medidas socioeducativas no Brasil:** perfil dos adolescentes em medidas socioeducativas. Brasília: UNICEF, 2018. Disponível em: https://www .unicef .org /brazil /relatorios /um -olhar -mais -atento -medidas -socioeducativas -no -brasil . Acesso em: 15 nov. 2024.

VIANA, Hermano. **Técnicas de Pesquisa em Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora XYZ, 1998.

VIEIRA, Alessandra Kelly. **"Dá nada pra nós" (?)**: o real do encarceramento de adolescentes. 2012. 191f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

WACQUANT, Loic. **As prisões da miséria**. Tradução André Telles. 2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEITOUNE, C. da M. "Projeto Diálogos"- Desenvolvendo potenciais e alinhando ações: relato de uma experiência com os profissionais no sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro. *In*: FALCADE-PEREIRA, I. A.; ASINELLI-LUZ, A. **O espaço prisional**: estudos, pesquisa e reflexões de práticas educativas. 1. ed. Curitiba: Appris. 2014. p. 285-294.

APÊNDICE A - CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA ACADÊMICA

Convidamos você a participar da pesquisa "**ADOLESCÊNCIAS E ESCOLARIZAÇÃO DE UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA: alguns paradoxos entre a escola punitiva e a escola do rolê".**

Você participará de uma entrevista e depois um grupo de conversa sobre como vê a escola do centro socioeducativo de internação de Justinopólis,

O objetivo deste estudo é compreender e analisar a partir dos olhares dos adolescentes se a escola possibilita libertar os estudantes de preconceitos e estigmas que os marginalizam, inferiorizam e criminalizam, em uma sociedade marcada por desigualdades sociais, com o intuito de contribuir para a promoção de uma educação que seja libertadora em diferentes espaços educativos.

Este trabalho será realizado por mim Kleiner Eller De Moura e para que eu possa registrar nossa conversa e ajudá-lo da melhor maneira possível, elas serão gravadas, com a utilização de um gravador, e eu, serei responsável pelas gravações e não permitirei que outras pessoas as utilizem.

Você poderá pedir qualquer informação que desejar sobre a entrevista que vamos realizar. E poderá deixar de participar das atividades quando quiser, apesar de ser muito importante sua participação. Você não receberá nenhum dinheiro para participar e não terá que pagar nada e nem será punido se quiser desistir.

Quando for divulgar os dados da pesquisa, não direi seu nome para que ninguém saiba que você participou da mesma. Uma cópia deste consentimento informado será arquivado no curso de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e outra será fornecida a você.

Caso surja quaisquer dúvidas contatar o pesquisador Kleiner Eller (31- 996493699) e o pesquisador responsável Professor Dr. Walter Ude (31-996868316), a unidade poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética (COEP) da UFMG. Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – CEP: 31.270-901 – Belo Horizonte, telefax: 31 3409 4592, ou pelo e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Kleiner Eller De Moura
Rua Dom Prudêncio Gomes nº 475/402. Coração Eucarístico.
Belo Horizonte
kleinereler@gmail.com

Walter Ernesto Ude Marques

Rua Coromandel n° 347/103
B. Da Graça.
Belo Horizonte
walterudebh@hotmail.com

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL COM OS ADOLESCENTES

1º MOMENTO

Quero agradecer a sua disponibilidade de participar dessa entrevista que faz parte de um estudo que estou realizando na Faculdade de Educação da UFMG, no Mestrado na EJA, para entender. Sou professor da rede estadual há 10 anos e desde 2019 venho trabalhando com escolas do sistema socioeducativo. Esse tipo de questão necessita ser discutida nas Secretarias de Educação e na Secretaria Estadual de Justiça, especificamente, em todo Sistema Socioeducativo de MG. Por isso, resolvi realizar este estudo com o objetivo de apresentar essa realidade para a sociedade e contribuir para a mudança das condições das estudantes que estão nessa situação. Deste modo, a sua participação é muito importante para esta pesquisa.

Gostaria de informar que o seu nome não será citado para resguardar a sua privacidade. Vou utilizar um apelido que representa uma característica sua. Preciso da sua autorização para gravar a nossa conversa para que opinião seja ouvida com atenção. Peço também que assine um TCLE para autorização deste trabalho. Mais uma vez, agradeço imensamente a sua participação.

2º MOMENTO: Me conte quem é você.

1. Idade:
2. É solteiro? Tem companheira? União estável?
3. Tem filho(a)? Quantos?
4. Trabalha? Qual a ocupação?
5. Mora em BH ou outra cidade da região?
6. Local de moradia?
7. Mora sozinho? Com quem mora?
8. Raça/cor:

Situação Sociofamiliar: dados Familiares:

1. Os pais trabalham?
2. Quantos irmãos?
3. Quantas pessoas moram na casa?
4. Casa propria? Alugada? Cedida?
5. Qual a soma total da renda familiar?

3º MOMENTO: RELAÇÃO EXISTENTE COM A ESCOLA

1. Qual a sua experiencia com a escola?
2. Interrompeu seu estudo? E por que isso aconteceu?
3. Agora que você é obrigado pelo ECA a estudar, como você vê a escola aqui dentro da internação? o que mais gosta nessa escola? E o que menos gosta?
4. Você acha bom a escola ser obrigatória? Se não fosse, você frequentaria? Por quê? (para sim
5. ou não) (Como é bom ou como é ruim?)
6. O que você tem aprendido na escola aqui da internação?
7. Pense agora na escola da rua (mundão) e na escola da internação: o que há de diferente e o que há de igual entre elas?
8. O que você acha que poderia mudar na escola aqui dentro, sugere alguma mudança nessa escola? Você gosta de estudar aqui? Por quê? (para sim ou para não)
9. Você acha que o tempo que ficou estudando aqui lhe ajudará quando for desligado? Como irá ajudá-lo, ou como não irá ajudá-lo? Você acha que quando sair vai continuar estudando? Por que, se sim ou não.
10. Como a escola da internação de enxerga? Como que essa escola percebe você aqui dentro do sistema?
11. Qual escola que você acredita que pode trazer um futuro diferente para você, diferente da sua situação atual?
12. E para finalizar, quem é mais presente na sua vida seu pai e ou sua mãe, qual sonho você tem?

APÊNDICE C - QUADRO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

CATEGORIA: Dados socioeconômicos e familiares		
Entrevistados	Características	
JONAS	17 anos, namora, sem filhos, moreno, mora com a mãe e mais 4 irmãos; tem pai mas, não mora com ele. Está sem trabalhar, mas a mãe e a irmã trabalham. Renda familiar média de R$ 3.000,00.	
LUAN	17 anos, solteiro, moreno, sem filhos, atuou como chapista, pintor. Mora com o pai, a mãe e os dois irmãos mais velhos em casa alugada. Todos trabalhando alcançam a renda de R$ 3.000,00. Quando trabalhava como pintor e ainda fazia coisas erradas, a renda aumentava.	
GUSTAVO	18 anos, solteiro, moreno, sem filhos, atuou como embalador em hipermercados; mora sozinho, mas tem pai e mãe, separados; tem uma irmã de 13 anos e possui casa própria. Ganhava 1 salário como embalador.	
ALESSANDRO	19 anos, mora com mãe e dois irmãos. Por parte de pai, tem mais dois irmãos. Renda, aproximadamente, de dois salários mínimos.	
LUCIANO	19 anos, solteiro, moreno, sem filhos. Roda de caminhão, fazendo descarga. Mora com mãe, o padrasto, uma irmã e um irmão. Tem casa própria e renda de R$ 7.000,00.	
FRANCISCO	18 anos, solteiro, pardo, tem casal de gêmeos, mora com a mãe e os avós em casa alugada; renda aproximada de cinco a seis salários.	
CATEGORIA: Perfil educacional		
Baixa escolaridade e o percurso educacional dos adolescentes entrevistados		
Entrevistado	Fala	Análise e interpretação
JONAS	Eu amo estudar o mesmo. Eu gostava muito de estudar. Eu cheguei aqui dentro, aí eu fico sem escola, não aí muito longe e tal. Aí fui lá onde que eu vi que eles podem ser muito bom, né? Quer estudar para fazer a faculdade, formar ajudar a minha família também. Antes estava enjoado, eu prefiro deixar de estudar para poder trabalhar.	Tem interesse em estudar, e ter formação superior.
LUAN	Eu já estudei bastante. Recentemente eu tinha ido parado de estudar, eu fui, tomei uma bronca, primeiro por falta. Aí o juiz determinou para voltar a estudar. Eu fui, voltei, parei de novo. Eu fui quebrei ali a aí minha frequência de escola não era muito frequente. Não quero estudar. Mas, você sabe que você estando aqui dentro, você é obrigado a estudar e querendo ou não, é um passatempo aí na cadeia.	Estuda, mas já sofreu penalidade por intervenção do juiz. E encara os estudos como uma forma do tempo passar mais rápido.
GUSTAVO	Ah, experiência tipo boa. Boa, ruim no estudo não estudava. Não, agora não estudava não. Aí eu não tenho dificuldade em nada, não. Antes não estudava, na pandemia, eu comecei a fazer aula online, acabei desanimando e parei de estudar mesmo. Só comecei a trabalhar, aqui.	Desanimou pelas aulas online, mas gosta de estudar. E apresenta dificuldade de aprendizagem.
ALESSANDRO	Parou no nono ano, antes de ser detido. Não tem boas referências sobre a escola e seu papel.	Sem estímulo para estudar.
LUCIANO	Comecei a envolver com certos meninos e acabou que envolve droga e acabou que eu parei de estudar, mas não. Eu fiquei quase uns 4 anos	Parou os estudos e direcionou as drogas, dentro da ressocialização voltou estudar.

	sem escola. Voltei agora, me ajudou bastante, essa escola que.	
FRANCISCO	Eu preferia trabalhar do que estudava. Parei de estudar aos 13 anos.	Estudo por obrigação; parou, pois preferia trabalhar.

CATEGORIA: Os sentidos da escola em privação de liberdade		
Entrevistado	Fala	Análise e interpretação
JONAS	É bom voltar estudar, e pensar em terminar os estudos.	Interesse na conclusão dos estudos.
LUAN	Eu acho que a boa ideia com os professores não é. Os desenhos. E querendo ou não, você não tem uma certa amizade de um professor. Você não vai não ter um interesse na aba. Eu acho que o mais importante de tudo é isso.	A interação com o professor é um ponto ressaltado.
GUSTAVO	Aqui dentro, aqui dentro eu vejo como 1 + 1 distração, entendeu? Tirar a gente fora do ritmo, em que ritmo ruim que a gente tem, entendeu? Todo dia que ficar preso. É uma forma de distrair bem e também de aprender. Teve, várias, é arte diferenciada que eu posto, é como que eu posso fazer? Arte é artesanal. A disciplina da matemática. Pega pesado comigo, viu? Nossa Deus, é difícil demais	É um meio do tempo passar, e ver coisas lúdicas, aprender algo que agregue no seu dia a dia.
ALESSANDRO	Sem motivações para estudar, parou e entrou na vida do crime e não se reconhece como aluno.	Não sabe as motivações sobre o estudo em sua vida.
LUCIANO	Se Deus quiser, eu vou formar. Aí é esse que me ajudou a morrer, ficar por aqui. No dia a dia, aqui da escola, é bom também ocupar a medida a gente ficar preso aí.	Meio de ocupar a mente, enquanto está restrito a liberdade.
FRANCISCO	Aqui é bom, adquirir conhecimento sempre é bom, não é? Aprender sempre é bom aprender sempre é bom, não é ruim, não.	Aprender é um bom caminho.

APÊNDICE D – FIGURAS

Figura 1 - Escola

Fonte: acervo pessoal. Registro fotográfico do autor.

Figura 2 – Sala de atendimento psicossocial

Fonte: acervo pessoal. Registro fotográfico do autor.

Figura 3 - Preparação da festa junina

Fonte: acervo pessoal. Registro fotográfico do autor.

Figura 4 – Círculo de comunicação não violenta

Fonte: acervo pessoal. Registro fotográfico do autor.

Figura 5 - Jovens em visita externa

Fonte: acervo pessoal. Registro fotográfico do autor.

Figura 6 – Visita externa

Fonte: acervo pessoal. Registro fotográfico do autor.

APÊNDICE E - PLANO DE AÇÃO DO PRODUTO PEDAGÓGICO

I – INTRODUÇÃO

O Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) exige que seus estudantes de pós-graduação apresentem, entre outros resultados, um produto educacional que contribua para o aprimoramento das práticas sociais dos projetos educativos e dos profissionais que atuam em seus territórios, com base na pesquisa realizada durante o curso. Nesse sentido, o objetivo é desenvolver pesquisas, abordagens teórico-metodológicas e materiais didáticos que possam contribuir para a qualidade da educação no contexto estudado. Como requisito para a conclusão do curso, o PROMESTRE define que a defesa da dissertação, como proposta acadêmica, deve ser acompanhada da apresentação de um "recurso educativo". Assim, este estudo visa formular e desenvolver o produto denominado PROTEJA – Círculos de Comunicação Não Violenta e a Escola do Rolê.

Essa proposta tem a intenção de dar continuidade às práticas restaurativas e à comunicação não violenta (CNV), por meio dos Círculos de Conversas Não Violentas, não só com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação no centro socioeducativo da região metropolitana de Belo Horizonte, mas também com suas famílias, técnicos, coordenação, funcionários, agentes e educadores. A sociabilidade também é uma dimensão fundamental do bem-estar e desenvolvimento humano, permitindo a construção de redes sociais, o compartilhamento de experiências e o fortalecimento de laços comunitários. Este plano de trabalho foca na promoção da sociabilidade por meio de atividades culturais e sociais, como passeios, visitas a museus, teatros, cidades históricas e celebração de datas comemorativas. A proposta visa utilizar essas experiências para enriquecer as interações sociais e promover a integração e o aprendizado cultural entre os participantes.

Os Círculos de Conversa Não Violenta são uma abordagem baseada na Comunicação Não Violenta (CNV), criada por Marshall Rosenberg, que busca promover uma comunicação empática e eficaz entre os participantes. Este plano de ação do produto pedagógico deverá organizar e fortalecer a implementação e os benefícios desses círculos, bem como a sociabilidade, como uma estratégia para transformar os conflitos em momentos pedagógicos, por meio do diálogo, de forma reflexiva, com o intuito de construir modos de comunicação mais empáticos, melhorar o entendimento mútuo e fortalecer as relações interpessoais no diverso contexto do centro socioeducativo e na escola. Esse produto, por meio de suas ações,

tem como objetivo o fortalecimento da rede pessoal e social dos jovens, além de identificar a relação existente entre os aspectos de transformação a partir da escola, por intermédio de rodas de conversa, utilizando a estrutura física existente e articulada com o corpo técnico da Unidade Socioeducativa de Internação, a segurança e com a própria Escola.

A CNV se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas. Ela promove maior profundidade no escutar, fomenta o respeito e a empatia e provoca o desejo mútuo de nos entregarmos de coração a nós mesmos e aos outros, para estabelecer maior vínculo. A CNV nos ajuda a reformular a maneira pela qual nos expressamos e ouvimos os outros. Nossas palavras, em vez de serem reações repetitivas e automáticas, tornam-se respostas conscientes, firmemente baseadas na consciência do que estamos percebendo, sentindo e desejando. Esse tipo de comunicação nos ensina a observar cuidadosamente (e sermos capazes de identificar) os comportamentos e as condições que estão nos afetando. Aprendemos a identificar e a articular claramente o que de fato desejamos em determinada situação. Quando utilizamos a CNV em nossas interações – conosco, com outra pessoa ou com um grupo – nós nos colocamos em nosso estado compassivo natural. Trata-se, portanto, de uma abordagem que se aplica de maneira eficaz a todos os níveis de comunicação e a diversas situações:

- relacionamentos íntimos;
- famílias;
- escolas;
- organizações e instituições;
- sociabilidade;
- negociações diplomáticas e comerciais;
- disputas e conflitos de toda natureza.

Desafio

O desafio levantado neste plano de ação é transformar os conflitos em momentos pedagógicos, por meio do diálogo, de forma reflexiva, com o intuito de construir modos de comunicação mais empáticos entre as pessoas componentes da comunidade socioeducativa. Esses conflitos, que surgem tanto nas interações dentro da unidade quanto fora dela, desde que estejam relacionados às adolescências e à escolarização dos sujeitos da pesquisa, podem ser individuais ou coletivos. O objetivo é promover a resolução consensual dos conflitos

reconhecendo que eles fazem parte da vida e podem ser oportunidades de aprendizado e crescimento.

Os círculos descendem, originalmente, dos círculos de diálogo dos povos indígenas da América do Norte, sendo, no entanto, uma prática comum entre povos indígenas e originários em várias partes do mundo até os dias de hoje. Enquanto metodologia estruturada por Kay Pranis (2008), a proposta se funde, na atualidade, aos conceitos de democracia e de inclusão da sociedade contemporânea, acolhendo a diversidade, a divergência e o conflito, vislumbrando-os na perspectiva do respeito e da dignidade de cada indivíduo, na valorização das contribuições diversas, na conexão, na expressão autêntica e na oportunidade de dar vez e voz a cada um.

No contexto da socioeducação, os círculos são espaços potenciais de diálogo e de aprendizado, na medida em que podem abordar diferentes temas (tais como bullying, racismo, transfobia, adolescências e juventudes, mundo do trabalho, trabalho em equipe, normativas do trabalho socioeducativo), bem como a construção de acordos de convivência, ainda de abordagem do conflito ou da postura nas dependências das Unidades Socioeducativas. Além disso, o círculo incentiva o protagonismo do(a) adolescente, na medida em que lhe confere voz, vez e autonomia nos processos decisórios.

O PROTEJA, fortalecendo esse mesmo espaço de convivência, a Escola do Rolê, tem também como proposta diversas conquistas, como celebrar aniversários e datas comemorativas, promover passeios, caminhadas, excursões; visitar museus, teatros, musicais, praças, dentre outros espaços e ambientes, possibilitando aos sujeitos criminalizados uma socioeducação e acesso a esses locais, algo que em outras situações eles provavelmente não teriam. O PROTEJA sugere o despertar para a cidadania, reforçando a concepção do ensino na modalidade EJA durante todo o ano de sua aplicação, despertando nos adolescentes o interesse por um aprendizado significativo que se aproxime da sua realidade social, para o desenvolvimento da sua cidadania e para a percepção de suas potencialidades e talentos.

Envolvidos: centro socioeducativo / escola

Diante do desafio citado, estarão envolvidos neste plano de ação professores, diretor, pedagoga, bibliotecária, secretária escolar, agentes socioeducativos (seguranças), equipe técnica da unidade, os adolescentes, que atuarão de forma direta, e os familiares dos adolescentes, que atuarão de forma indireta.

Resultados esperados

Os resultados esperados incluem a apropriação, pela comunidade socioeducativa, da importância de adquirir uma maior convivência, desenvolvendo uma comunicação não violenta, bem como a prática constante da sociabilidade por meio de visitações a espaços públicos e privados, tais como os de lazer, teatro, música, esporte, gastronomia, entre outros.

Espera-se também o engajamento, a participação e o envolvimento de toda a comunidade socioeducativa, mediante um trabalho colaborativo de pertencimento à escola e o aumento do sentido de uma cultura de paz. Portanto, a principal meta deste plano de ação é possibilitar um espaço de convivência que estabeleça vínculos de pertencimento, viabilizando autonomia para subsidiar escolhas.

2 – JUSTIFICATIVA

A comunicação é uma habilidade crucial para a convivência humana, e a falta dela pode gerar conflitos e mal-entendidos. A Comunicação Não Violenta oferece um método estruturado para transformar conflitos e promover a compreensão mútua. Implementar círculos de conversa baseados nessa abordagem pode ajudar a melhorar as dinâmicas de grupo, resolver disputas e criar um ambiente mais colaborativo e respeitoso. Com este plano, buscamos identificar como essa metodologia pode ser aplicada de maneira eficaz e os impactos que pode gerar em diferentes contextos.

Atividades culturais e sociais oferecem oportunidades valiosas para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e a promoção de um sentimento de comunidade. Elas permitem a exposição a diferentes contextos culturais, a aprendizagem de novas perspectivas e o fortalecimento das relações sociais. Em um mundo cada vez mais digital, é fundamental proporcionar experiências reais que fomentem a interação face a face e o entendimento mútuo. Este plano busca evidenciar os benefícios dessas atividades para o fortalecimento das relações sociais e para a criação de uma comunidade mais coesa e engajada.

Enquanto paradigma que se embasa na interdependência e na interconexão entre as pessoas, os grupos e as instituições, a justiça restaurativa reitera seu enfoque na construção de comunidades saudáveis e pacíficas. Torna-se, portanto, essencial compreender as unidades socioeducativas e o sistema socioeducativo como comunidade. Cabe ressaltar que a construção de comunidades pretendida e apoiada pela justiça restaurativa não desconsidera os conflitos advindos da convivência comunitária. Ao contrário, adota a perspectiva do conflito enquanto fenômeno inerente à condição humana e, por isso, uma oportunidade de perceber o que eles desvelam. Nessa perspectiva, os conflitos podem assumir diferentes desfechos, que estarão

condicionados ao modo como serão compreendidos, considerados e acolhidos: ora poderão contribuir para o desenvolvimento pessoal e comunitário, ora poderão assumir proporções indesejáveis, culminando em danos ao trabalho e às relações interpessoais.

A convivência comunitária precisa estar no plano de cuidados de todos e, para potencializar os melhores encaminhamentos, há a necessidade de instrumentos de comunicação qualificada, não violenta, e de mediação de conflitos, cenário igualmente aberto às práticas restaurativas. Estas favorecem a reinauguração do diálogo respeitoso, horizontal e colaborativo, visam estabelecer a harmonia possível do ambiente comunitário sem silenciar as questões passíveis de tratativas pelos atores envolvidos, e fomentam a participação de todos enquanto interessados no desenvolvimento comum.

Desse modo, promover a participação dos(as) adolescentes – que também integram essa comunidade e nela exercem papéis – é privilegiar ações que promovem a autonomia e o protagonismo, encorajam novos aprendizados de convivência, favorecendo a construção e o fortalecimento de vínculos familiares, territoriais e sociais que potencializam o exercício de uma cidadania plena. Nesse sentido, enxergar os(as) adolescentes por meio de lentes restaurativas é fomentar espaços que favoreçam a expressão, a responsabilização, a construção identitária e o reforço do sentimento de pertencimento à comunidade, na medida em que passam a perceber suas necessidades sendo consideradas e respeitadas pelos demais.

3 – INTENCIONALIDADE

Este plano de ação pretende atenuar as situações-problema oriundas da convivência no espaço socioeducativo e escolar, com o objetivo de vislumbrar mudanças na realidade existente nessa comunidade, em defesa de uma maior interação e sociabilidade.

As propostas, de caráter social, surgem de necessidades coletivas e têm como objetivo suprir carências, geralmente de ordem sociocultural e político-econômica, inerentes ao ambiente socioeducativo mencionado.

Considerando uma educação emancipatória e para a vida, a escola contribuirá para este plano de ação, facilitando aos adolescentes e à equipe uma visão mais crítica, conforme a realidade que os cerca. Ser sujeito de direito, da sua própria história, significa refletir, propor, analisar e decidir, fazendo parte até mesmo do seu processo de libertação de tudo que reforça o contrário, como parte das respostas mediante novos valores adquiridos na aprendizagem. Esse sujeito, no ambiente escolar, pode e deve construir uma rede de relacionamentos com grande

potencial de sair dessa condição provisória de invisibilidade para garantir seu espaço de vez e voz.

Desenvolvimento

Conforme justificado, propomos as seguintes ações e atividades:

1. Planejamento das atividades: definição e organização de uma variedade de atividades, como passeios, visitas a museus e teatros, exploração de cidades históricas e celebração de datas comemorativas;
2. Calendário de atividades: elaboração de um calendário que distribua as atividades ao longo do ano, garantindo variedade e cobertura de diferentes tipos de experiências culturais e sociais;
3. Facilitação e coordenação: designação de facilitadores para coordenar as atividades, garantir a logística e promover a participação ativa;
4. Avaliação e feedback: coleta de feedback dos participantes após cada atividade para avaliar o impacto, a satisfação e ajustar o planejamento conforme necessário;
5. Documentação e relatório: registro das atividades e elaboração de relatórios para análise dos resultados e planejamento de futuras ações.

Tipos de círculos

Os processos restaurativos podem ser aplicados em inúmeras situações dentro de uma unidade socioeducativa:

- ✓ Celebração de algum acontecimento;
- ✓ Diálogo e aprendizagem;
- ✓ Construção de senso de comunidade;
- ✓ Fortalecimento de vínculos familiares;
- ✓ Fortalecimento das equipes de trabalho;
- ✓ Superação, tomada de decisão, inclusão social, suporte e solução de conflitos.

4 – METODOLOGIA

Os círculos são vistos como um espaço de convivência comunitária e fortalecimento de vínculos. Nesse contexto, Arendt (2009, p. 62) ressalta a importância da interação humana mediada por elementos que tanto separam quanto conectam os indivíduos, conforme ela argumenta:

> "Conviver no mundo significa ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo intermediário, o mundo ao mesmo tempo separa e estabelece uma relação entre os homens."

Nessa perspectiva, que estabelece a necessidade de convivência como **c**ondição humana, os círculos proporcionam metodologicamente um espaço seguro em que a necessidade humana de se relacionar pode ser exercitada em uma jornada respeitosa de descobertas e construções coletivas.

Na metodologia de processos circulares, os atores indicam pessoas de sua convivência para que façam parte das atividades desenvolvidas. Tais pessoas são convidadas a reconectar os participantes ao seu universo comunitário, para que juntos busquem atender as necessidades de todos os envolvidos.

Posto isso, o uso das práticas restaurativas é aliado à execução do eixo da escolarização, que se refere ao fortalecimento de vínculos, à sociabilidade e ao ensino e aprendizagem. Os processos circulares viabilizam uma comunicação estruturada e simples que permite a todos os participantes se expressarem de forma equânime. Metodologicamente, é possível um diálogo saudável, em que todos os membros se sintam conectados e respeitados.

Para ilustrar, um dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação trazia, em seu contexto sociofamiliar, a separação de sua genitora, tendo sido criado por seu genitor, que, por sua vez, era usuário de múltiplas drogas, e negligenciava o cuidado do filho. Por essa situação, o adolescente iniciou sua trajetória de acolhimento institucional e, posteriormente, a trajetória de rua. Em seu discurso, nota-se angústia ao tratar das questões familiares; apesar disso, ele nutre muito afeto por sua genitora e seu irmão. Quanto a seu genitor, expressa sentimentos negativos, lembranças de negligência e abusos, mas, ainda alimenta afeto por ele.

Sem perspectiva de encaminhamento após ser desligado, foram realizadas articulações em rede e viabilizados encontros com sua genitora. Contudo, nesses encontros, percebia-se o receio da genitora em acolher o filho. Por esse motivo, foi realizado um encontro desse adolescente com sua família, em uma conversa norteada pela metodologia de processos circulares, respeitando a voluntariedade da participação em um círculo de construção de paz, em que foi oportunizado aos participantes partilhar lembranças, reconhecer erros e acertos, bem como projetar o futuro. Foi possível perceber que o círculo atingiu as expectativas e possibilitou aos membros da família expor seus anseios para juntos criarem projetos de vida.

Em vista dessa experiência e de outras similares é que o PROTEJA pretende articular ações que venham a fortalecer os vínculos familiares e sociais, promover a comunicação não violenta e incentivar o protagonismo dos adolescentes, criando um ambiente propício para o desenvolvimento pessoal, a inclusão social comunitária e a construção de projetos de vida que possibilitem uma ruptura definitiva com a trajetória de exclusão e violência.

Para tanto, serão realizadas oficinas de comunicação não violenta e círculos de construção de paz, atendendo à demanda dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Desse modo, para melhor organização do trabalho, estabelecemos, em parceria com a unidade socioeducativa, temas transversais que serão abordados por bimestre e, ao final de cada um, realizaremos uma sequência de círculos de construção de paz sobre a temática abordada, de modo que todos os adolescentes participem dos processos circulares.

Além disso, conforme previsto no regimento interno das unidades socioeducativas de Minas Gerais, em caso de instauração de comissão disciplinar, esta pode optar pela substituição da medida punitiva por uma prática restaurativa. Nesses casos, a CNV atua conforme a demanda, avaliando se há potencial restaurativo, a natureza do processo circular, se é conflitivo ou não, e a voluntariedade dos envolvidos quanto à participação. Com todos os requisitos atendidos, é realizada a ação.

Outro aspecto da atuação está entre adolescente e familiares, em uma proposta de fortalecimento de vínculos e/ou restauração destes.

Tratar de justiça restaurativa em um espaço naturalmente punitivo e originário de um sistema de justiça retributivo é um grande desafio, e o modelo, por si só, demonstra a potencialidade do trabalho restaurativo.

Os dados mostram que, no ano de 2019, foram registrados 44 eventos de segurança (motins) naquela unidade, os quais resultaram em ocorrências policiais e, consequentemente, novos inquéritos e novos processos judiciais. Após a implantação do Núcleo de Práticas Restaurativas e Pedagógicas, esse número caiu para três registros no período de um ano.

A metodologia a ser empregada no PROTEJA inclui o seguinte percurso:

1. Integração do corpo diretivo da unidade e escola estadual de ensino fundamental e médio;
2. Fortalecimento de vínculo entre equipes;
3. Construção de senso comunitário (assembleia);
4. Treinamento e facilitação: capacitação dos facilitadores em técnicas de CNV e gestão de grupos;

5. Pesquisa teórica: revisão de literatura sobre comunicação não violenta, círculos de conversa e suas aplicações em diferentes contextos;
6. Criação de um plano para a realização dos círculos de conversa, incluindo a definição de objetivos, participantes e cronograma;
7. Planejamento e implementação: realização dos círculos de conversa e sociabilidade conforme o planejamento, com documentação e observação das interações;
8. Avaliação: coleta e análise de feedback dos participantes para avaliar a eficácia e o impacto dos círculos de conversa;
9. Ajustes e recomendações: com base na avaliação, ajustes serão feitos para aprimorar os círculos de conversa, e recomendações serão fornecidas para futuras implementações.

5. CRONOGRAMA

Atividade	Período	Responsável
Desenvolvimento do plano de implementação	Semanal	Equipe de Planejamento
Treinamento dos facilitadores	Imediato	Instrutores de CNV
Implementação dos círculos	Quinzenal	Facilitadores
Coleta de feedback e avaliação	Mensal	Equipe de Avaliação
Sociabilidade (Rolê)	Mensal	Professores e os agentes

6. AVALIAÇÃO

Segundo nos alerta Cruz (2018),

> "Em todas as etapas escolares, da educação infantil ao ensino superior, o processo avaliativo é um momento crucial para a construção do conhecimento. O processo de avaliação se faz necessário para avaliar o aprendizado do aluno. Como é um processo que ocorre periodicamente no decorrer de um curso, é de suma importância os métodos escolhidos para a verificação da aprendizagem, de maneira que esse processo não afete negativamente o quadro emocional do educando. A avaliação deve buscar utilizar a análise do aprendizado como instrumento de incentivo para que o educando vença suas dificuldades e possa prosseguir os estudos motivado no aperfeiçoamento de suas habilidades e desenvolvimento dos saberes."

Seguindo esse entendimento, a avaliação acontecerá de forma contínua e sistemática, priorizando a interpretação qualitativa do conhecimento construído e adquirido pelo(a) educando(a) durante toda a execução do plano de ensino, levando em consideração as realidades dos sujeitos. Assim, com base nessa avaliação processual, poderemos avaliar também a nossa prática pedagógica. Jussara Hoffman (2003) afirma que "A avaliação escolar hoje só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para melhorar a aprendizagem."

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Círculos de Conversa Não Violenta apresentam o potencial de transformar a dinâmica de comunicação em grupos e comunidades, promovendo um ambiente mais harmonioso e colaborativo. Com características baseadas em princípios como a escuta ativa, a empatia e o respeito mútuo, os círculos criam um espaço seguro onde todos os participantes podem se expressar sem julgamentos. A metodologia envolve a mediação por um facilitador, que guia o processo e assegura que todos tenham a oportunidade de falar e ser ouvidos de maneira equitativa. Além disso, os círculos incentivam a corresponsabilidade, o desenvolvimento de soluções consensuais e a construção de diálogos que buscam transformar os conflitos em oportunidades de crescimento. A implementação e avaliação cuidadosa dessa metodologia proporcionarão *insights* valiosos sobre suas aplicações e benefícios. É essencial que as organizações estejam comprometidas com a formação adequada dos facilitadores e com a avaliação contínua para garantir a eficácia dos círculos.

A implementação de atividades culturais e sociais é essencial para promover a sociabilidade e fortalecer as conexões comunitárias. Este plano visa criar oportunidades para a interação significativa e o enriquecimento cultural, contribuindo para o bem-estar geral dos participantes e a coesão social. A avaliação contínua e o ajuste das atividades são fundamentais para garantir que elas atendam às expectativas dos participantes e alcancem os objetivos propostos.

Com relação às atividades para a garantia de autonomia e informação, pretende-se realizar encontros com familiares e adolescentes, reforçando também orientações sobre a importância do serviço para inserção no mundo do trabalho. Atuando na escolarização, pretende-se garantir o acesso dos adolescentes aos demais serviços socioassistenciais e socioeducativos, bem como às políticas setoriais, considerando os encaminhamentos como importantes instrumentos de inclusão e desenvolvimento social, pois abrem a possibilidade de

formação de uma rede de proteção social, com potencialidade de articular os diversos saberes e práticas que apresentem respostas inovadoras à complexidade das situações de vulnerabilidade social, podendo, assim, diminuir a alta reincidência no sistema socioeducativo. Por fim, acreditamos também ser possível provocar o poder público sobre a criação de um projeto de lei que trate da questão.

Os motivos da violência entre os adolescentes e o desejo pessoal de emancipação e ascensão social e profissional são bastante diversos. Os problemas constatados de falta de uma conversa não violenta podem estar relacionados com os perfis dos jovens, caracterizados por suas especificidades, o que exige uma reconfiguração da escola para atendimento desse público. Arroyo (2007) destaca que, para configurar o socioeducativo, deve-se conhecer quem são os seus sujeitos, no sentido de adequar a escola frente às necessidades de uma educação diferenciada. Para o pesquisador, o ponto de partida é perguntar quem são esses jovens e adultos. É preciso compreender como eles vivenciam o processo educativo, buscando entender as razões e motivações que levam esses adolescentes à manutenção na criminalidade e violência, aumentando assim a reincidência no sistema

O socioeducativo tem se constituído como lugar social historicamente reservado aos setores populares. Assim, os adolescentes, na maioria das vezes pobres, periféricos, subempregados, oprimidos e excluídos, são reconhecidos como classe social dominada, cuja reprodução da hierarquia social é legitimada na hierarquia escolar. Esse fato poderia justificar a ideia de que a socioeducação está vinculada a um reducionismo no ensino-aprendizagem, a uma formação aligeirada, de baixa qualidade, que não estimula a mudança dos sujeitos.

Ao desconsiderar o perfil dos alunos, a escola pode estar inadequada para atender a esses sujeitos em suas diversidades. Compreende-se que eles possuem características e necessidades de formação diferentes dos alunos do ensino regular. A falta de atenção a tais especificidades gera fracassos que acabam por desestimulá-los, levando-os a desistirem da escola. Dessa forma, a escola, em sua variedade de aspectos, tais como o currículo, a gestão escolar, as avaliações e a organização do trabalho pedagógico, entre outros, precisa analisar com profundidade a relação de suas práticas com o fenômeno da evasão.

O problema da violência possui raízes históricas, contexto no qual o socioeducativo é marcado por diversas políticas impostas pelas elites, por meio de sucessivas intervenções do governo, mudando o sistema sem resultar, necessariamente, em qualidade de atendimento. Diversas razões de ordem social e principalmente econômica concorrem para esse cenário. Contudo, o Estado parece não estar atento a essas questões, e as medidas que adota são bastante distanciadas das reais necessidades dos adolescentes.

Compreende-se que, dentre as diversas razões consideradas como influentes no processo de violência, a escola deve estar atenta, em especial, à responsabilidade pelas questões sistêmicas, pois se configuram como fatores sobre os quais as instituições envolvidas são efetivamente capazes de agir. A escola tem expressiva influência no fenômeno, o que exige que essa instituição assuma postura mais ativa diante do desafio de reduzir o clima de um ambiente hostil.

Oliveira (2009) apresenta uma análise acerca do currículo e práticas curriculares adequadas aos perfis e necessidades dos educandos da EJA. A pesquisadora traz também o conceito de tessitura do conhecimento em redes, ressaltando que o currículo mais adequado é aquele que estabelece relações ou ligações com a vida dos educandos e critica a fragmentação e a infantilização dos currículos destinados aos jovens e adultos.

Nesse sentido, reforça-se a defesa pelo debate aprofundado sobre os alunos, buscando conhecê-los e refletindo sobre que sujeitos a escola almeja formar. Compreende-se que a reflexão e o debate são importantes elementos para que a escola possa repensar as suas práticas pedagógicas, considerando a diversidade e as demandas dos sujeitos, ofertando um ensino de qualidade e contribuindo para a permanência dos alunos na EJA.

Enfim, por todos os objetivos e pela forma como deve ser desenvolvido, com o objetivo principal de dialogar com os adolescentes e de diminuir a reincidência no sistema, o abandono da vida do crime, este plano de ação favorece a interação de todos os envolvidos e eleva o nível de conscientização em relação a importância de uma comunicação não violenta e à ocupação de espaços que nos pertencem, por meio da “Escola do Rolê. Como descreve Paulo Freire (1983, p. 86),

> “É a partir dessa interação entre professor e educando, desta troca de informações e do reconhecimento de aspectos relevantes à aprendizagem que ocorrerá de fato o crescimento dentro de uma postura ética e cidadã, fazendo com isso que ambos, professor e aluno, possam perceber todo o processo de ensino e aprendizagem de uma maneira abrangente e significativa.”

Assim, ao integrar práticas restaurativas e ações educativas que priorizem o diálogo e a construção coletiva, o PROTEJA se posiciona como uma ferramenta essencial para a transformação social, oferecendo aos adolescentes a oportunidade de reescrever suas histórias com base em valores de respeito, empatia e cidadania.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Prezado (a),

Seu filho ou tutelado está sendo convidado a participar da pesquisa **ADOLESCÊNCIAS E ESCOLARIZAÇÃO DE UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA: alguns paradoxos entre a escola punitiva e a escola do rolê.** Ele foi escolhido porque nossa pesquisa pretende entrevistar adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação, acautelados hoje no centro socioeducativo da região metropolitana de Belo Horizonte, com idade entre 12 e 18 anos, além de observarmos o tempo ainda a cumprir na medida. A participação dos adolescentes é de grande importância na realização das entrevistas durante o tempo que permanecerão na instituição no decorrer desta pesquisa, que tem previsão de término em 30 de novembro de 2023. O objetivo deste estudo é compreender e analisar a partir dos olhares dos adolescentes se a escola possibilita libertar os estudantes de preconceitos e estigmas que os marginalizam, inferiorizam e criminalizam, em uma sociedade marcada por desigualdades sociais, com o intuito de contribuir para a promoção de uma educação que seja libertadora em diferentes espaços educativos.

Estamos convidando seu filho a participar de livre vontade a dar entrevista ao pesquisador Kleiner Eller de Moura sobre sua trajetória de vida e experiência escolar no centro socioeducativo supracitado. A participação dele é muito importante e só acontecerá diante da concordância do seu responsável. Sendo assim, você é livre para retirar seu consentimento ou interromper a participação de seu filho a qualquer momento. Esperamos contar com sua colaboração. Ele responderá algumas perguntas pertinentes à pesquisa oferecendo uma entrevista e participando de uma conversa em grupo. Mas ele poderá se recusar a participar ou responder algumas perguntas a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo a ele, caso seja esta a decisão.

É importante ressaltar que as informações obtidas com a entrevista são confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a identidade e participação do adolescente neste estudo. Se ele concordar, a entrevista será gravada e as gravações ficarão na responsabilidade do pesquisador e ninguém terá acesso a este material. Além disso, seu filho receberá a transcrição da entrevista realizada durante o estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e outra será fornecida a você. Para a participação no estudo, você não receberá nenhum valor em dinheiro e também não terá que pagar nenhuma quantia financeira.

Caso haja concordância de sua LIVRE E ESPONTÂNEA vontade em participar, assine a autorização que se encontra ao final deste termo. A participação na pesquisa é de livre e espontânea vontade. Você receberá uma cópia deste texto com o telefone do pesquisador e endereço, podendo tirar suas dúvidas a qualquer momento que desejar.

Caso surjam quaisquer dúvidas, contate o pesquisador Kleiner Eller (31- 996493699) e o pesquisador-responsável, Professor Dr. Walter Ude (31-996868316). A unidade poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética (COEP) da UFMG, situado à Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – CEP: 31.270-901 – Belo Horizonte, telefax: 31 3409 4592 - email: coep@prpq.ufmg.br

Kleiner Eller De Moura – Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Faculdade de Educação – FaE
Mestrado em Educação e Docência – PROMESTRE
Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha - Belo Horizonte – MG
CEP: 31.270-901
Secretaria Promestre
Telefone: (31) 3409-5356

promestre@fae.ufmg.br secpromestre@gmail.com

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEL LEGAL

Eu,_____, residente e domiciliado na _____, portador da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito no CPF_____ nascido (a) em _____ / _____ /_____, responsável pelo adolescente _____, concordo de livre e espontânea vontade na sua participação como voluntário (a) na pesquisa denominada: **ADOLESCÊNCIAS E ESCOLARIZAÇÃO DE UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA: alguns paradoxos entre a escola punitiva e a escola do rolê**

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Desta forma autorizo a participação do adolescente na referida pesquisa acima citada.

( ) Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

( ) Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Assinatura do responsável pelo adolescente:

Belo Horizonte,_____ de_____de 2023.

Contato: _____

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO ADOLESCENTE

Eu, _____, li ou me foi lido em voz alta e clara este termo de consentimento livre, e fui informado sobre a pesquisa **"ADOLESCÊNCIAS E ESCOLARIZAÇÃO DE UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA: alguns paradoxos entre a escola punitiva e a escola do rolê"** realizada por Kleiner Eller De Moura, orientado pelo Professor Dr. Walter Ernesto Ude Marques e do porquê da minha participação, entendendo a explicação dos objetivos, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós. Por isso declaro que concordo em participar dessa pesquisa voluntariamente e de estar informado dos fins deste estudo.

_____

Assinatura do Participante

Belo Horizonte,_____ de_____de 2023.