

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

Fernando Miranda Arraz

**“NO INÍCIO TIVE UMA SENSAÇÃO DE MEDO”:
o exercício da docência em um ambiente socioeducativo –
trajetórias de vida-formação-docência**

Belo Horizonte

2022

Fernando Miranda Arraz

**“NO INÍCIO TIVE UMA SENSACÃO DE MEDO”:
o exercício da docência em um ambiente socioeducativo –
trajetórias de vida-formação-docência**

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

Linha de Pesquisa: Didática e Docência

Orientadora: Prof^a. Dra. Cláudia Starling
Bosco

Belo Horizonte

2022

A773n
T

Arraz, Fernando Miranda, 1985-

"No início tive uma sensação de medo" [manuscrito] : o exercício da docência em um ambiente socioeducativo -- trajetórias de vida--formação--docência / Fernando Miranda Arraz. - Belo Horizonte, 2022.

139 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Cláudia Starling Bosco.

Bibliografia: f. 129-134.

Apêndices: f. 135-139.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação -- Teses. 3. Professores -
- Ambiente de trabalho -- Teses. 4. Professores -- Autobiografia -- Teses.
5. Didática -- Teses. 6. Serviço social com a juventude -- Teses. 7. Jovens --
Assistência em instituições -- Teses. 8. Adolescentes -- Assistência em instituições
-- Teses. 9. Medida socioeducativa -- Aspectos educacionais -- Teses.
10. Reformatórios -- Escolas -- Teses. 11. Prisões -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Bosco, Cláudia Starling, 1970-. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 362.712

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP



FOLHA DE APROVAÇÃO

**“No início tive uma sensação de medo”:
o exercício da docência em um ambiente socioeducativo –
trajetórias de vida-formação-docência**

FERNANDO MIRANDA ARRAZ

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 20 de dezembro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Claudia Starling Bosco - Orientador
UFMG

Documento assinado digitalmente



ANA MARIA ALVES SARAIVA
Data: 21/12/2022 08:55:13-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof(a). Ana Maria Alves Saraiva
Universidade Estado de Minas Gerais - UFMG

Documento assinado digitalmente



JONATA FERREIRA DE MOURA
Data: 20/12/2022 19:31:21-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof(a). Jônata Ferreira de Moura
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof(a). Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres
Universidade Estadual da Bahia

Belo Horizonte, 20 de dezembro de 2022.

*Dedico a escrita desta
dissertação para os meus pais:
Sr. Francisco Arraz e D. Magnólia Arraz,
Minha total inspiração e grande motivação
para alcançar meus objetivos.*

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, que me conduziu para que eu pudesse viver esse momento único em minha vida.

A **toda minha família**, em especial meu **pai**, Sr. Francisco Arraz, minha **mãe** Magnólia Arraz e meus **irmãos** Juliana e Rafael, ou seja, todos os familiares que estiveram presentes nesta caminhada. Aos meus padrinhos Carmesita e Felix, que estão sempre me ofertando palavras de muito afeto e carinho.

Aos **amigos** que moram em meu coração e que sempre me proporcionaram muita força e incentivo: *Laécio Neves, Jane Justina, Juliana Rocha, Gilson Ornelas, Lilian Dutra e Anderson Dutra e Claudia Lima*, pela sincera amizade. Vocês sempre acreditaram no meu potencial e me disponibilizam muito carinho para que eu sempre esteja em busca dos meus objetivos. Agradeço ainda, a uma **pessoa muito especial**, *Alberto Melilo*, que chegou em minha vida, me proporcionando muitas energias positivas e acima de tudo muito carinho, afeto e cumplicidade. Não posso deixar de mencionar a minha amiga e psicóloga *Michelle Lima*, pela escuta amiga, mas, acima de tudo, sincera, me proporcionando muita confiança e acima de tudo esperança, que dias melhores sempre estão por vir. Em suma, agradeço a todos os amigos e colegas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização dessa jornada.

A minha **orientadora**, Dra. *Claudia Starling*, pelos fios tecidos e entrelaçados durante as orientações, pelas interlocuções estabelecidas, pela escuta atenta e respeitosa, por me fazer estabelecer todas as metas, cumprir os prazos e pelo interesse em contribuir com a minha formação acadêmica. Muito obrigado por fazer parte dessa caminhada! Preciso ainda agradecer aos professores que aceitaram em participar da banca examinadora: Dra. Ana Saraiva (UFMG), Dra. Claudia Vaz (UNEB), Dr. Jónata Moura (UFMA), Dra. Carmem Eiterer e a Dra. Priscila Coutinho.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação da UFMG- Faculdade de Educação - **Mestrado Profissional Educação e Docência - PROMESTRE** e aos colegas do curso que contribuíram nesta minha caminhada de pesquisador. **A todos os professores** que participaram e fizeram parte desta conquista: Dra. Gladys, Dra. Nair. Dr. Bernardo, Dr. Paulo Henrique, Dr. Admir, pelo carinho, apoio e confiança.

A todos os colegas do **Sistema Socioeducativo**, desde a unidade que iniciei a minha trajetória profissional na segurança pública, que foi a Unidade Socioeducativa de Ribeirão das Neves, passando pelo Centro de Internação Provisória — CEIP São Benedito, em especial (Wanderson Marques, Márcio Romeu, Patrícia Salgado, Daiane Ponciano e Bruna Ferreira), em suma todos os Analistas/técnicos e Agentes Socioeducativo; até a minha lotação atual na Superintendência de Integração e Planejamento Operacional - SIPO (Bernardo Naves) e a **Diretoria de Planejamento Integrado - DPI** (em especial Alexis Pedra, Jussara Torres, Christianne Aguiar e Walter Gontijo), ou seja, todos que torceram muito para concretização desta pesquisa. Expresso ainda o meu agradecimento aos representantes da SUASE pela autorização deste estudo.

Aos **funcionários do PROMESTRE**, pela atenção, carinho e disponibilidade.

Nunca desista de seus sonhos...

Minha cabeça meu guia,
meu corpo meu templo sagrado,
nada vai me desviar do caminho que escolhi

Eu vou VENCER...

Seja perseverante hoje e sempre!

(Fernando Arraz)

Somente através da mediação de outros o **eu** pode refletir sobre si mesmo e tornar-se um objeto do saber para o sujeito do saber. É necessário, entretanto, qualificar a maneira como o **outro** apresenta-se para o saber e para a ontologia do sujeito. O **outro** não está simplesmente lá, esperando para ser reconhecido pelo sujeito do saber. Ao contrário, o **outro** está lá, ele próprio, enquanto **eu**, com projetos que lhe são próprios, desejos que lhe são próprios, perspectivas que lhe são próprias. Ele não é redutível ao que o **eu** pensa ou sabe sobre ele, mas é precisamente “**outro**”, irredutível na sua alteridade. Esta não é uma questão menor. Existem muitas formas de envolvimento com o **outro**, e essa diversidade de formas conduz não só a diferentes concepções do próprio **eu**, mas também a diferentes relações entre o **eu** e o **outro** (JOVCHELOVITCH, 1998, p. 74 – grifos nosso).

“NO INÍCIO TIVE UMA SENSAÇÃO DE MEDO”: o exercício da docência em um ambiente socioeducativo – trajetórias de vida-formação-docência

RESUMO

Realizar uma pesquisa com a temática da atuação docente em um ambiente de privação de liberdade, não é uma tarefa simples, pois além de envolver a realidade escolar, envolve também um ambiente de segurança e com todas as suas particularidades. Este estudo trata da prática docente no interior de uma unidade socioeducativa de internação provisória. A referida pesquisa tem como objetivo analisar por meio das histórias de vida-formação-docência os sentidos das experiências atribuídas por professoras que atuam em um ambiente socioeducativo de internação provisória com adolescentes/jovens que se encontram privados de liberdade. Neste estudo, considera-se a educação como prática da liberdade, também reconhecida como um ato político de conscientização e humanização (Freire, 2007, 1999, 1997). Os estudos de Tardif (2016), Gauthier et. al (2006 e 2013) e Perrenoud (1999 e 2002) nos ajudaram a pensar a prática docente como um trabalho interativo em que a investigação da ação docente é essencial para o reconhecimento da importância do papel do professor. Para discorrer sobre a docência em ambientes de privação de liberdade, nos embasamos nos estudos de Onofre (2013) e Silva (2017). Este estudo ancora-se na Pesquisa (auto)biográfica, pois quem narra a própria vida, ao narrar, estabelece relações de temporalidade e situações consigo mesmo e com aqueles com quem interage, possibilitando o posicionamento dos docentes frente as suas trajetórias de vida-formação-docência. Utilizamos como dispositivo de produção de dados a Entrevista Narrativa (EN), o qual propõe um momento de autorreflexão, quando a história de vida-formação-docência passa a se ressignificar, trazendo à tona pela própria linguagem e, por meio dela, processar novamente as experiências vivenciadas, como uma chance de resposta para si. Para compreensão das fontes de pesquisa, nos baseamos em Souza (2014) por meio da compreensão-interpretação em três fase: tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido, compreendendo o que ele chama de pré-análise, leitura temática e leitura interpretativa. Os resultados evidenciam que a profissão docente, nesse espaço de privação de liberdade, assume o desafio de fazer com que o adolescente/jovem que se encontra acautelado, consiga perceber que sua aprendizagem está, para além da arquitetura rígida, fria e contraditória imposta pelo aprisionamento, imbricada a uma formação mais sólida e crítica, visando uma educação libertadora. Como recurso educativo elaboramos um Projeto de Extensão em parceria com o Grupo de Pesquisa LapenSi baseadas na Pesquisa (auto)biográfica, proporcionando um espaço de discussão, produção e socialização de Casos de Ensino, evidenciando as experiências formativas e docentes de professores(as) e de futuros professores(as), em diferentes níveis, modalidades de ensino e contextos, debatendo a formação inicial de professores, o exercício da docência em diferentes contextos e suas práticas pedagógicas e as discussões acerca das políticas educacionais.

Palavras-chave: Didática. Docência. Ambiente socioeducativo. Trajetórias de vida-formação-docência. Pesquisa (auto)biográfica.

“IN THE BEGINNING I HAD A SENSATION OF FEAR”: the practice of teaching in a socio-educational environment – life-training-teaching trajectories

ABSTRACT

Carrying out a research with the theme of teaching performance in an environment of deprivation of liberty is not a simple task, because in addition to involving the school reality, it also involves a safe environment with all its particularities. This study deals with the teaching practice within a socio-educational unit of provisional detention. This research aims to analyze, through life-training-teaching stories, the meanings of the experiences attributed by teachers who work in a socio-educational environment of provisional detention with adolescents/young people who are deprived of liberty. In this study, education is considered as a practice of freedom, also recognized as a political act of awareness and humanization (Freire, 2007, 1999, 1997). Studies by Tardif (2016), Gauthier et. al (2006 and 2013) and Perrenoud (1999 and 2002) helped us to think of teaching practice as an interactive work in which the investigation of teaching action is essential for recognizing the importance of the teacher's role. To discuss teaching in deprivation of liberty environments, we base ourselves on studies by Onofre (2013) and Silva (2017). This study is anchored in (auto)biographical Research, since those who narrate their own lives, by narrating, establish relationships of temporality and situations with themselves and with those with whom they interact, enabling teachers to position themselves in relation to their life-training trajectories -teaching. We used the Narrative Interview (EN) as a data production device, which proposes a moment of self-reflection, when the story of life-training-teaching begins to re-signify itself, bringing to light through the language itself and, through it, processing again the lived experiences, as a chance to answer for themselves. To understand the research sources, we based ourselves on Souza (2014) through the understanding-interpretation in three phases: time to remember, narrate and reflect on the experience, understanding what he calls pre-analysis, thematic reading and interpretive reading. Through the narratives, the teaching profession, in this space of deprivation of liberty, assumes the challenge of making the teenager who is cautious, able to realize that his learning is, beyond the rigid, cold and contradictory architecture imposed by imprisonment, intertwined with a more solid and critical education, aiming at a liberating education. As an educational resource, we developed an Extension Project in partnership with the LapenSi Research Group based on (auto)biographical Research, providing a space for discussion, production and socialization of Teaching Cases, highlighting the training and teaching experiences of teachers and of future teachers, at different levels, teaching modalities and contexts, debating the initial training of teachers, the exercise of teaching in different contexts and their pedagogical practices and discussions about educational policies.

Keywords: Didactics. Teaching. Socio-educational environment. Trajectories of life-training-teaching. (auto)biographical research.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Legislações do atendimento escolar no socioeducativo	49
Quadro 2 – Entrevista narrativa: etapas e procedimentos.....	73

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Praia da minha cidade	28
Foto 2 – Minha infância	29
Foto 3 – Ainda na infância	30
Foto 4 – Chegando na adolescência	31
Foto 5 – Na adolescência	31
Foto 6 – Na universidade	33
Foto 7 – Colação de grau em Pedagogia	34
Foto 8 – Árbitro de futebol	35
Foto 9 – Militar do Exército Brasileiro	36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Banco de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEIP	Centro de Internação Provisória
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
DPI	Doutrina de Proteção Integral
DSI	Doutrina de Situação Irregular
EaD	Educação à Distância
EB	Exército Brasileiro
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EN	Entrevista Narrativa
FAE	Faculdade de Educação
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FMF	Federação Mineira de Futebol
FUNABEM	Fundação Nacional de Atendimento ao Menor
INFRAERO	Empresa de Infraestrutura Aeroportuária
LA	Liberdade Assistida
LapenSI	Laboratório de Pesquisa e Experiências de Formação e Narrativas de Si
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PEB	Professor de Educação Básica
PNBEM	Política Nacional de Atendimento ao Menor
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão do Jovem
PSC	Prestação de Serviço à Comunidade
SAM	Serviço de Atendimento ao Menor
SEDS	Secretaria Estadual de Defesa Social
SEEMG	Secretaria de Estadual de Educação de Minas Gerais
SEJUSP	Secretaria do Estado e Justiça de Segurança Pública

SGD	Sistema de Garantia de Direitos
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SRE	Superintendência Regional do Estado
SUASE	Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: iniciando as tessituras	17
1 – MEMORIAL: trajetórias do pesquisador	27
1.1 – Minha infância e adolescência	28
1.2 – A inserção na universidade	32
1.3 – Sonhos e trajetórias profissionais do pesquisador.....	34
2 – BORDADOS DA PESQUISA: tecendo os fios metodológicos	40
2.1 – A opção pelos fios (auto)biográficos	42
2.2 – Linhas, retalhos e agulhas: a opção pela entrevista narrativa	47
2.3 – Narradoras de si: as tecelãs da pesquisa como personagens das narrativas.....	50
2.4 – Os fios entrelaçados que vão se desenrolando: a análise compreensiva-interpretativa... 54	
3 - A SOCIOEDUCAÇÃO: tecendo conceitos por meio de linhas entrelaçadas	56
3.1 – O nascimento das prisões	59
3.2 – Histórico de trajetórias e práticas de atendimento socioeducativo	64
3.2.1 – Estatuto da Criança e Adolescente	67
3.2.2 – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo	68
3.3 – As medidas socioeducativas	69
3.3.1 – A internação provisória	73
3.4 – A educação como prática de liberdade	76
3.5 – A organização do atendimento educacional na internação provisória	78
3.5.1 – Metodologia do acompanhamento pedagógico	81
3.6 – A docência em um ambiente de reclusão	83
4 – TRAJETÓRIAS DE VIDA-FORMAÇÃO-DOCÊNCIA: narrativas das tecelãs docentes do socioeducativo.....	88
4.1 – Primeiras memórias: família, infância e escolarização	88
4.2 – A escolha pela docência e as trajetórias formativas: a junção das linhas	92
4.3 – O exercício da docência em um ambiente socioeducativo	101
4.3.1 – A escola entre muros e grades: ondes os fios e retalhos se encontram.....	102

4.3.2 – A prática docente no ambiente socioeducativo: costuras das tecelãs docentes.....	105
4.3.2.1 – Desafios enfrentados pelas docentes : entrelace do ensinar e aprender	107
4.3.2.1.1 – A questão das restrições de materiais e a imprevisibilidade da ação de ensinar .	110
4.3.2.1.2 – A questão do planejamento	112
4.3.2.1.3 – A questão da afetividade	116
5 - RECURSO EDUCACIONAL	119
6 - GUIA FINALÍSTICA: as linhas (in) conclusivas.....	126
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	135

INTRODUÇÃO: iniciando as tessituras

A escrita desta dissertação envolve um desafio que se entrelaça nas certezas e incertezas das palavras que nos antecedem e ao mesmo tempo nos ultrapassam, tentando modificá-las. Assim, com o decorrer da temporalidade fomos percebendo palavras emprestadas e criadoras, as quais se inscrevem em diversos contornos do texto, sendo atravessado por tantos outros discursos já constituídos, entrelaçadas por ideias que se manifestam, uma vez que “não pode haver enunciado que de uma maneira ou de outra não reatualize outros.” (FOUCAULT, 2014, p. 95), o que possibilita a linguagem atualizar-se constantemente por meio de outros fios que se ramificam em um tubérculo que enredam outros discursos, outras histórias carregadas de traços e sentidos, edificadas em contextos e momentos singulares.

Nesse sentido, esta dissertação se torna uma espécie de porta-voz das narrativas das professoras que atuam em um ambiente socioeducativo, as quais, ao tomarem o poder da palavra, tornam-se participantes, autoras e protagonistas de suas próprias histórias. Relatos singulares de pessoas atravessadas por suas trajetórias, em suas temporalidades e espaços. As narrativas dessas professoras serão a haste de sustentação desta pesquisa, pois revelam suas maneiras de ser e estar nessa profissão, de se relacionar consigo mesma, com o outro e com o mundo em que as cercam.

Nesse sentido, faço a opção de escrever esta dissertação por meio da analogia entre os “bordados de um tapete” e os processos vividos na pesquisa (auto)biográfica, visando potencializar a compreensão de que os sentidos narrados dependem dos processos de significação de cada um, assim como em Bragança (2012), sentido não no aspecto cronológico, mas sim, daquilo que se funda em si. No que se refere a questão do “bordado do tapete”, optamos por atuar com as linhas, fios e outros dispositivos que foram sendo escolhidos e se desenrolam nesta escrita por meio dessa metáfora, traçando assim, uma análise com desenrolar de um novelo da vida, formação e da profissão docente. Dito de outra maneira, em um movimento, o qual as narrativas e pontos de vista, com significados e significantes distintos, a partir de acepções teóricas e experiências vivenciadas em espaços e tempos com sujeitos singulares e complexos, com suas nuances e relevos que pespontam à docência.

O trabalho científico requer informações bem estruturadas e deve expressar de forma articulada e organizada o pensamento do pesquisador. A partir dos pressupostos da pesquisa (auto)biográfico, faço a opção de utilizar pelas linhas tracejadas na escrita desta dissertação, o

uso da primeira pessoa do singular “eu”. A ousadia de assumir o “eu” faz referência as experiências pessoais e vivências do pesquisador em relação à problemática, especialmente no que se refere ao ambiente socioeducativo, com alguns traços na primeira pessoa do plural “nós”. Tal oscilação não é inconsciente, uma vez que o “nós” assume uma abrangência na pesquisa com a inserção da orientadora, das professoras do socioeducativo que contribuíram com a tessitura deste estudo e também todos os autores (as) que constam citados nesta dissertação.

De acordo com Moura (2022) no processo de pesquisar, ainda mais quando se referem a Pesquisa (auto) biográfica, o sujeito não realiza o seu percurso sozinho, pois caminhar solitário não ajuda no fortalecimento de ideias, nos esclarecimentos e na ampliação do conhecimento. O envolvimento de outros sujeitos habitando as diferentes maneiras de pesquisar “nutre, faz pensar e fortalece o pesquisador, também auxiliam no refinamento de seu olhar para o fenômeno pesquisado (MOURA, 2022, p. 326), sendo esse tipo de pesquisado considerado como um ato encarnado (NAJMANOVICH, 2001). Mediante esse contexto, trago à cena, Passeggi (2021) que diz: “de modo que nós não pegamos a agulha e a linha para bordar nossa história, nós somos a agulha, a linha e o bordado que fazemos sobre o tecido da vida” (PASSEGGI, 2021, p. 19). Dito de outra forma, o sujeito (auto)biográfico seria aquele que consegue utilizar os dispositivos sugeridos pela autora supracitada, ou seja, dessa forma, oportunizamos uma versão dessa “tessitura”, sendo o resultado das análises e reflexões diante dos sentidos construídos a partir da diversidade de interpretações das professoras que atuam em um ambiente socioeducativo.

Assim, neste texto a linguagem permite que as histórias e os discursos sejam tecidos e destecidos, palavra por palavra, linha por linha, como um tapete trançado por vários fios, pontos, cores e formas, num movimento de ir e vir, ou seja, fazendo e refazendo, lendo e relendo, e achando e perdendo. Assim, conseguindo dialogar por meio da leitura, com autores, como um tecido que se destece e se tece de novo, “[...] como um texto múltiplo e infinito, posto que a imersão na leitura é se inscrever no texto que escreve, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever” (LARROSA, 2003, p. 143).

Mediante essa contextualização, fomos afetados pelas palavras e discussões de vários teóricos, leituras singulares, tecendo às ideias, pensamentos, explicações e concepções, lançadas nesta escritura, que nos exigiram rigor na composição dessa obra, mas, sobretudo, que nos permitiram pensar, dialogar conosco, com autores, com as professoras desta pesquisa,

fazendo com que possamos escrever, muitas vezes de forma (in)certa, para segui-la, estendendo esse “bordado” dos possíveis olhares da crítica, curiosidade e acolhimento.

A presente pesquisa apresenta abrangências sobre a prática docente no interior de uma unidade de privação de liberdade, visto que esse espaço possui várias especificidades que podem vir a tornar complexo a prática pedagógica nesse ambiente. Para que haja uma melhor compreensão de como as docentes que atuam em uma unidade socioeducativa experienciam os sentidos¹ frente as particularidades do contexto de aprisionamento, e de que forma esta prática pode marcar a vida desses docentes, analisamos experiências das professoras que atuam neste ambiente de reclusão.

Nessa esteira, para além da compreensão de uma trajetória que evidencia uma coletividade do ser e fazer à docência no contexto socioeducativo, muitos dos caminhos percorridos se aproximam e se entrecruzam. Sendo assim, buscamos situar trajetórias singulares, marcadas pela subjetividade de professoras que atuam em um ambiente socioeducativo com adolescentes/jovens que se encontram privados de liberdade. Procuramos apreender os sentidos das experiências narradas, a partir dos significados que as próprias professoras lhes atribuem, suas andanças, chegadas, partidas, permanências, seus dizeres em um movimento atento de compreensão e interpretação. Ao longo desta escrita, nos dedicamos à apresentar a contextualização da temática estudada, as implicações pessoais e profissionais do pesquisador no desenvolvimento deste estudo, bem como se deu o bordado do tapete dessa pesquisa, seu objeto e objetivos, referenciais teóricos e metodológicos utilizados, situando, ainda, o leitor, na estrutura em que o texto se encontra organizado, lançando assim, um convite para adentrar no universo em que nos propomos tecer.

Desse modo, realizar uma pesquisa com a temática da atuação docente em um ambiente de privação de liberdade, não é uma tarefa simples, pois além de envolver a realidade escolar, envolve também a socioeducação², em um ambiente de segurança e com todas as suas particularidades. Cabe ressaltar que a socioeducação é destinada aos adolescentes/jovens autores de ato infracional³, daqui por diante, estudantes que se encontram

¹ Utilizamos nesta escrita o termo “sentidos”, uma vez que de acordo com os estudos de Vygotsky (2005), enfatiza a unidade do simbólico e emocional como via de integração da experiência social do sujeito, representando novas produções em relação com as experiências vividas, as que são inseparáveis da organização subjetiva dos sujeitos e dos múltiplos contextos em que acontece sua vida social.

² Essa temática será abordada no capítulo 3.

³ As medidas socioeducativas são aquelas previstas pela Lei 8.069/90, artigo 112: Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V – inserção em regime de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional; VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. (Brasil, 1990).

acautelados⁴, o qual o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, prevê durante o cumprimento da medida imposta pelo Juiz da Vara da Infância, um caráter predominantemente educativo. Dessa forma, as medidas socioeducativas buscam responsabilizar o adolescente/jovem por sua conduta e, ao mesmo tempo, assegurar, no período de cumprimento da medida, condições que facilitem e promovam seu desenvolvimento.

Nesse sentido, precisamos abordar a questão da juventude, reconhecendo as dificuldades desse termo, pois sua definição vem passando por um processo de ressignificação, diante da diversidade de fatos e contextos diversificados, principalmente se referindo ao sujeito que se encontra privado de liberdade. De acordo com Leon (2009), é um desafio posto para a sociologia da juventude em delimitar o próprio objeto: afinal, como categorizar esses sujeitos? São adolescentes? São jovens? Tais categorias remetem a uma mesma realidade? Não podemos pensar em juventude sem pensarmos antes em toda uma engrenagem de estrutura social e o papel do sujeito dentro desta. Assim, a terminologia juventude se torna uma questão política, pois ao adotar o termo adolescente, vinculamos apenas o fator biológico e seus limites etários, que definem o ser jovem como aquele que encontra-se na fase entre 15 e 24 anos (como é considerado pela Organização Internacional da Juventude), sem levar em conta toda uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes. O paradigma do jovem como sujeito social, na realidade, aparece no âmago de um vasto repertório de termos, ideias e até mesmo *slogans*, cultivando assim a imaginação sociológica como um saber crítico, pois não se deixa levar simplesmente pelas veracidades socialmente solidificadas. Mediante esse contexto, e devido este estudo ter sido realizada especificamente em uma unidade com faixa etária de 12 a 15 anos, nesta pesquisa adotaremos o termo “adolescentes/jovens”, fazendo uma opção política na defesa da juventude e também defendendo uma educação emancipatória no ambiente socioeducativo.

O atendimento educacional para os estudantes que se encontram acautelados cumprindo medida socioeducativa é preconizado pela nossa constituição cidadã e Estatuto da Criança e Adolescente, bem como suas dimensões de uma política social (saúde, educação, lazer, profissionalização, assistência jurídica, dentre outras). Cabe destacar que, a Lei 12.594/2012 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que

⁴ Acautelado é o termo utilizado no sistema socioeducativo para os adolescentes/jovens que estão privados de liberdade, uma vez que quando é adulto o termo é “preso”.

regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que praticam atos infracionais e tem como meta a integração social da pessoa que se encontra privada de sua liberdade e, também, significa uma segunda chance àqueles que não tiveram oportunidade para estudar em idade hábil.

Os motivos que justificam a realização da presente pesquisa perpassam por duas esferas: contexto acadêmico e pessoal. Em relação ao viés acadêmico, além de representar um material de estudo importante para as pesquisas educacionais, a opção por estudar a prática e os saberes docente em um ambiente de privação de liberdade, justifica-se também, por se tratar de um assunto pouco estudado, principalmente pela ausência de material aprofundado sobre “o que é ser professor dentro de um ambiente de privação de liberdade”, de forma que ocorra uma contribuição científica. No que diz respeito a esfera pessoal, se refere a minha trajetória como profissional Analista Executivo/Pedagogo que atende os adolescentes/jovens privados de liberdade na área pedagógica e de profissionalização da Secretária de Justiça e Segurança Pública – SEJUSP, com experiência na função de gestor de uma unidade socioeducativa em Belo Horizonte, somados aos estudos realizados no Mestrado Profissional, que alicerçados por experiências de vida, aportes teóricos e metodológicos, tem permitido novos olhares sobre a experiência docente, principalmente no que diz respeito a um ambiente de reclusão. Com isso, este estudo se justifica através da observação da força da prática docente dentro de uma unidade socioeducativa.

Nesse sentido, trazemos à tona questões que dizem respeito ao exercício da profissão docente em um espaço diferenciado (instituição socioeducativa), desvelando parte de seu cotidiano e as condições de trabalho às quais estão submetidos, podendo modificar profundamente a própria natureza deste trabalho e a atividade realizada, principalmente, quando esse estudante se encontra em posição de fragilidade, humanamente falando. Cabe destacar que esta pesquisa, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), vinculado à Linha de Pesquisa: Didática e Docência, o qual mergulhamos na trama dos fios que foram riscados, traçados e desenhados no ambiente do aprisionamento.

Nessa seara, temos como *objeto de estudo* a prática pedagógica das docentes em um ambiente socioeducativo de internação provisória, e como *problema* principal desta pesquisa: quais são os sentidos atribuídos por professores que atuam em um ambiente socioeducativo de

internação provisória⁵ com adolescentes/jovens que se encontram privados de liberdade em relação à sua prática pedagógica? Portanto, revela-se de suma importância a referida pesquisa, uma vez que favorece recolocar os professores como tema central do debate sobre as pesquisas educacionais e em um ambiente considerado “atípico”. As razões que me mobilizam para pesquisar esta temática estão relacionados à minha trajetória profissional neste ambiente, percebendo os anseios de alguns professores que convivi ao longo dos últimos 7 anos. Assim, temos como *objetivo geral* analisar por meio das histórias de vida-formação-docência os sentidos das experiências atribuídas por professoras que atuam em um ambiente socioeducativo de internação provisória com adolescentes/jovens que se encontram privados de liberdade.

Desse modo, iremos trabalhar com os sentidos das experiências das professoras que atuam no contexto socioeducativo, como fontes originais de todo e qualquer narrador, uma vez que as experiências narradas por essas docentes, de fato, vividas por meio de “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta”, como discorre Larrosa (2002) se referindo ao argumento que a experiência não é informação nem opinião, tendo o entendimento de que ela é como algo que venha a nos tocar. Na esteira desse autor, pretendemos explorar a experiência não como um conceito, e sim como um ponto de vista. Conforme o autor supramencionado, o sujeito é o espaço onde têm lugar os acontecimentos. É um sujeito exposto, vulnerável ao risco, interpelado. Funda uma epistemologia e uma ordem ética; tem sua própria força e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. Nessa seara, o sentido dado por essas docentes se referem às suas experiências potencializadoras no seu processo de formação, uma vez que conseguem “reconstruir uma imagem de si mesma como um sujeito histórico, situado em seu tempo e espaço, agindo e sofrendo em suas trajetórias” (PASSEGGI, 2015, p. 78). Dito de outra maneira, as experiências vividas não carregam um sentido escondido em si mesmo, porque é ao narrar-se que esses sentidos se constroem.

A experiência pressupõe que o acontecimento, como algo que vem de fora, afete o sujeito, produza efeitos no que é, no que pensa, no que sente, no que sabe. Essa abertura da experiência como proposta por Larrosa (2011) é utilizada como uma forma de confirmar, mais do que contrariar ou mesmo desafiar nosso pensamento. Desse modo, o lugar da experiência é subjetiva, sendo sua ou de alguém, ou seja, de um modo único. Assim, a reflexão envolvida na experiência, vai além do cotejamento da prática com a teoria. Teoria e prática são, assim,

⁵ Medida cautelar que não pode ser superior a 45 (quarenta e cinco dias) conforme previsto no Art. 108 do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA).

tratadas na relação com o sujeito da experiência. Esse é um dos aspectos onde identificamos um diálogo próximo entre as ideias do referido autor com a perspectiva (auto)biográfica. De acordo com Larrosa (2011) a experiência é considerada,

um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo [...] Um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero (LARROSA, 2011, p. 7).

Então, pensar nesse contexto amplo requer, com certeza, um esmiuçamento dos riscos do bordado da tessitura, delineando assim como *objetivos específicos*: compreender as razões do docente para ingressar no contexto socioeducativo, atuando com adolescentes/jovens que se encontram acautelados; compreender como os docentes que atuam em um ambiente de privação de liberdade, entendem os sentidos de sua experiência, frente às particularidades que esse espaço proporciona; analisar a prática pedagógica das professoras em uma unidade socioeducativa de internação provisória, por meio de suas trajetórias de vida-formação-docência; e apresentar um produto educacional relacionado com a temática.

O tema educação e escola em ambientes de privação de liberdade vem recentemente sendo objeto de pesquisas acadêmicas, que se dedicam a focar principalmente questões de educação como forma de ressocialização. É pertinente estabelecer articulações entre os conhecimentos teóricos e práticos experienciados durante a atividade, no caso em tela desta pesquisa o interesse principal é a questão das trajetórias de vida, formação e docência, chegando ao ingresso e atuação nesse ambiente de reclusão.

Trazemos à cena o Dossiê “Narrativas de si em espaços de privação de liberdade”, publicado este ano na Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica. Na apresentação desse Dossiê, Tavares e Pasche (2022), revela que é preciso buscar as diversas significações representadas por dispositivos narrativos advindos da vida no aprisionamento, possibilitando reflexões sobre a arte de viver/sobreviver em espaços de privação de liberdade, uma vez que podem revelar as vicissitudes e nuances desses sujeitos represados por instituições de reclusões. Ainda nessa esteira, no que se refere ao ofício do professor em um ambiente de privação de liberdade, Ribeiro (2022) relata que a ação pedagógica, mesmo sendo emancipadora, quando acessada em um ambiente de aprisionamento, consegue desumanizar o indivíduo, uma vez que “a educação representa um rasgo de humanidade, sendo a escola a ponte para conexão com o mundo de fora e com a trajetória pós-cárcere desse estudante” (RIBEIRO, 2022, p. 67). Em outras palavras, a autora ainda revela que, talvez a sala de

aula seja o único espaço de encontro entre pessoas (professor e aluno), intitulado esse ambiente como “cômodo do inferno”.

Cabe destacar, que estão surgindo pesquisas que pretendem identificar os conhecimentos produzidos pelos professores no exercício de seu ofício que contribuam para o processo de profissionalização docente e que reconheçam os docentes como produtores de saberes, porém a grande maioria são pesquisas realizadas em ambientes prisionais. Após buscas no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontramos alguns estudos que abordam a docência em ambientes de reclusão, porém, em sua grande maioria, em espaços prisionais. Vejamos alguns desses estudos.

A dissertação de Vieira (2008) as análises desenvolvidas no estudo se apoiaram em material empírico produzido junto a professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio de uma Escola localizada em um Complexo Penitenciário. Os resultados assinalam que, embora a prática docente se dê em ambiente insalubre e instável, junto a um grupo de alunos, por vezes, emocionalmente comprometido, os professores exercem sua função com satisfação, mesmo apontando as lacunas da formação inicial, a ausência de políticas públicas destinadas à educação prisional e o impacto das normas da prisão sobre a pessoa e o trabalho do(a) professor(a).

A pesquisa de Dias (2010), investiga a contribuição pedagógica por meio da realização de rodas de leitura e debates, para a reinserção social de pessoas privadas de liberdade. As práticas pedagógicas foram realizadas com alunos do sétimo ano de uma escola situada em uma unidade prisional, como um exercício de análise crítica e reflexiva, promovendo a valorização da opinião do sujeito no itinerário do ensinar e aprender, tendo em vista uma educação capaz de promover aprendizagens significativas e dialógicas. A referida autora ainda ressalta que muitos são os entraves para a realização de atividades pedagógicas e culturais diferenciadas no interior dos presídios, dada a prioridade à manutenção da ordem interna, à segurança e à disciplina.

A dissertação de Nakayama (2011), apresenta as necessidades de formação continuada dos docentes que atuam na Escola Supletiva da Penitenciária em Florianópolis/SC. Esse estudo evidenciou que as necessidades de formação dos/as docentes investigados não estão restritas às questões relacionadas diretamente ao modo de funcionamento dos espaços de privação de liberdade, mas sim a questões mais abarcantes relacionadas às peculiaridades do trabalho docente nesses espaços, às suas metodologias, avaliações e embasamentos da

Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, essas questões surgem a partir da ainda pouca compreensão e discussão acerca dessas especificidades em processos formativos.

O estudo de Menotti (2013), apresenta como objetivo identificar e compreender como os educadores, na cidade de Assis (SP), que atuam no sistema prisional paulista, significam sua experiência docente, frente às adversidades do contexto prisional e da condição de aprisionados em que se encontram. A análise dos dados evidenciaram que o convívio no aprisionamento contribui para o estabelecimento da relação dialógica entre educador e educandos, visto que ambos partilham das mesmas condições de sobrevivência no cárcere.

Na tese de Carvalho (2014), o pesquisador teve como objeto de estudo a experiência de presos monitores/educadores na educação de adultos presos do sistema penitenciário paulista. O referido autor recorreu aos aportes teóricos dos estudos culturais, da pesquisa narrativa, formação de professores, saberes docentes e a educação de jovens e adultos. As narrativas dos educadores presos investigados revelaram possuir um perfil diferenciado, uma vez que vieram de famílias bem estruturadas, que trabalhavam fora e dentro da prisão e que mantêm laços familiares. Diversas razões os motivaram a tornarem-se educadores nesse ambiente de aprisionamento. Os presos monitores se consideraram bons professores, mesmo sem a formação adequada e com as dificuldades impostas, admitiram que poderiam ser melhores com o aporte de outros materiais didáticos.

A dissertação de Silva (2017) investiga as perspectivas dos professores acerca de seu papel no trabalho socioeducativo como contributo para a promoção do desenvolvimento dos estudantes, uma vez que o docente faz parte da rede da instituição escolar responsável pelo cumprimento da medida que o adolescente precisa cumprir. A pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso em uma escola de Unidade Socioeducativa, em Salvador (BA). Dentre as contribuições do estudo, destaca-se a realização de possíveis cursos de formação para os profissionais do sistema socioeducativo, que se configura como a oportunidade de refletir sobre o caráter educativo e compreender o importante papel destes no desenvolvimento do adolescente que cumpre medidas socioeducativas.

Portanto, como já havíamos afirmado em páginas anteriores, percebemos que a temática docência dentro de um ambiente socioeducativo com adolescentes/jovens que se encontram privados de liberdade, são consideradas pesquisas escassas, mas quando o estudos se refere as trajetórias de vida, formação e profissão/docência, por meio da abordagem (auto)biográfica com entrevistas narrativas, não encontramos pesquisas, sendo assim, estamos diante de uma pesquisa inovadora no meio acadêmico, justificando assim, a necessidade de mais estudos com essa temática e abordagem.

Nesse sentido, esta pesquisa se insere no campo da didática e docência, uma vez que, de acordo com Pimenta (2015), os estudos da didática valorizam a atividade docente em seus contextos de atuação e ressaltam a importância da autoria da ação docente e dos seus saberes didáticos na construção das práticas de ensino. Dito de outro modo, a história do indivíduo e sua trajetória profissional contribuem para reflexão sobre a situação didática em que está imerso. Nas memórias profissionais das docentes investigadas estão presentes elementos extremamente importantes para pensar uma didática inovadora neste contexto específico e peculiar, a partir da sua própria prática.

O campo empírico desta pesquisa foi propositalmente escolhido em virtude do desejo de provocar novas discussões acerca do tema e conseqüentemente colaborar na construção de um novo paradigma educacional, uma vez que as atividades de ensinar e aprender nesse contexto, constitui-se numa possibilidade de experiência transformadora. Os referenciais teóricos da pesquisa, tais como Tardif (2016), Gauthier et. al (2006 e 2013) e Perrenoud (1999 e 2002) irão nos ajudar a pensar a prática docente como um trabalho interativo em que a investigação da atividade em situações de trabalho é essencial para o reconhecimento da formação, dos saberes e competências utilizadas. A pesquisa também traz a cena, Freire (2007, 1999 e 1997), apoiando-se nos pressupostos da educação como prática da liberdade, também reconhecida como um ato político de conscientização e humanização. E para discorrer sobre a docência em ambientes de aprisionamento, nos apoiamos em Onofre (2013), Silva (2017).

Pensar à docência em um ambiente de aprisionamento, significa situá-la em uma perspectiva multicultural e libertadora, e a escola, como uma prática social de resistência, em que o acatado deve ter seus direitos respeitados, podendo reconstruir laços de pertencimento à sociedade, pautados no respeito, na dialogicidade e na humanização com seus pares. Portanto, os indivíduos em situação de privação de liberdade, embora tendo seu direito de ir e vir suspenso por um tempo determinado, têm garantidos por lei seus demais direitos, e a educação é um deles, sendo um meio de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos, o que pode assegurar-lhes um futuro melhor quando conquistarem a tão sonhada liberdade. Caminhando a partir de então por entre fios, riscos e outros pontos criados no bordado e circunscritos em outros ambientes, apresentaremos construções teóricas, reflexivas e narrativas, que no serão abordados no próximo capítulo, com os bordados da pesquisa, por meio dos seus fios metodológicos.

1 MEMORIAL: trajetórias do pesquisador

Adentrando nas minhas trajetórias, trago à cena as minhas memórias, uma vez que guardamos o que acreditamos valer a pena, por meio de lembranças e revelações de quem realmente eu sou. E, por se tratar de uma pesquisa no âmbito das trajetórias de vida-formação-profissão, daqui por diante, trajetórias de vida-formação-docência, desejo iniciar pelas minhas próprias trajetórias, e de como ela se entrelaça com o objeto deste estudo.

A imersão em minha história de vida conseguiu provocar certa desfiguração e, posteriormente, uma (re)configuração na minha existência. Sendo assim, Ferraroti (2014) descreve dizendo que,

escrever a própria vida é uma aventura existencial que transforma uma vida: de figurada, ela passa a se configurar, mas provoca um amplo processo de refiguração, que pode desfigurar ou transfigurar. Não é, portanto, um ato insignificante, superficial, mas histórico, que joga com tempos longos, tempos e contratempos a serem conjugados (FERRAROTI, 2014, p. 13).

Nessa aventura de ir ao meu encontro, muitas turbulências aconteceram. Esse ato de voltar ao passado causou-me, em alguns momentos, tristezas, misturadas com angústias e, em outros, alegrias, carregadas de euforias, conseguindo me levar a reflexões profundas. Assim, as recordações se tornam pertinentes e particular ao sujeito, o qual se imbrica com o significado atribuído às experiências e ao conhecimento de si. Josso (2010) afirma que:

O que está em jogo nesse conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que esse reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo, conforme as circunstâncias permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida (JOSSO, 2010, p. 84).

Sob esse ângulo, julgo pertinente relatar alguns episódios relacionados à minha trajetória de vida, escolar, acadêmica, como também profissional, uma vez que a caminhada até a realização desta dissertação foi extensa, tendo momentos e movimentos que me aproximam e justificam este estudo aqui proposto, entendendo isso como uma tarefa importante, pois significa (re)avaliar minhas escolhas e posicionar-me frente a elas. Nesse movimento de passar pelos meus processos formativos e experiências profissionais que a vida me levou a exercer, as minhas escolhas foram motivadas não apenas por uma decisão interna ou por uma vontade, mas sim por todo um contexto. Então, começo com a minha narrativa, uma vez que, como pesquisador consigo alcançar uma síntese que comporta a minha própria vida, por meio das minhas biografias individuais e coletivas que me compõem; as minhas

interlocuções com pesquisadores e pesquisas; e, por fim, todas as minhas aflições de pesquisador que carrego comigo.

Passemos à minha trajetória, por meio das histórias de vida, formação e profissão.

1.1 Minha infância e adolescência

Sou filho do Sr. Francisco Arraz e da Sra. Maria Magnólia, ambos aposentados, sendo o caçula de três irmãos. Nasci e fui criado em uma cidade do interior do Pará, chamada Conceição do Araguaia, localizada há mais de 1.200 km da capital Belém (Sim, isso mesmo! dentro do Estado e tão longínquo!), porém, ficando somente a 350 km da capital do Tocantins, Palmas. Minha cidade natal é considerada uma cidade turística, devido ao Rio Araguaia passar na frente da cidade, e nos meses de Junho, Julho e Agosto, as águas do rio baixam e os bancos de areias aparecem, conforme esta primeira foto.

Foto 1 - Praia da minha cidade



Fonte: Site da Prefeitura de Conceição do Araguaia/PA – Praia das Gaivotas (2022)

Destaco ainda, que toda a minha família ainda reside nesse local. Meu pai, foi servidor público da Empresa de Infraestrutura Aeroportuária (INFRAERO), por mais de 30 anos, atuando no aeroporto da minha cidade. No que se refere ao meu pai, quando eu era criança, sempre fazia questão de falar para todo mundo que ele “falava com o avião”, sendo que meu pai falava com o piloto e não com o avião, claro! Já a minha mãe trabalhou mais de 35 anos como professora, sendo mais de 20 anos em uma mesma escola municipal da minha cidade natal – Escola Municipal Pio XII. Nessa perspectiva de lembrar, intenciono, nesta seção, narrar os itinerários percorridos desde a minha infância até a adolescência em minha cidade natal no interior do Pará, sendo assim, busquei alguns registros fotográficos para ilustrar a primeira fase da minha vida.

Na foto 2 estou no colo da minha mãe com nove meses de idade. Meus pais viveram muito tempo em Brasília, onde minha mãe era professora e meu pai trabalhava em um Banco. Meus irmãos nasceram na capital brasileira, e devido a uma oportunidade de trabalho meus pais foram morar no interior no Pará, no qual eu nasci e cresci nessa cidade, sendo assim, sou o único paraense “legítimo” da família (risos).

Foto 2 – Minha infância



Fonte: Arquivo do pesquisador (1986)

Na foto 3 estava com 5 anos de idade com minha irmã em um aniversário de um amigo. Nessa época eu gostava muito de festa de criança (erámos tão felizes e não sabíamos), pois, era muita diversão, regado de muito bolo, doces e brincadeiras, tudo muito bom!(saudades). E eu sempre grudado com minha irmã, realmente ela me levava em todas as festividades e minha mãe sempre dizia: cuida do meu filhinho ele é o caçula! Então minha irmã ainda tinha a responsabilidade de me levar e trazer das festas, olha que vida boa! (risos).

Foto 3 – Ainda na infância



Fonte: Arquivo do pesquisador (1991)

A foto 04 é um registro de uma foto 3x4 quando tinha 10 anos de idade, me recordo que ela foi revelada para fazer minha carteirinha da escolinha de futebol na minha cidade, chamada Ponte Preta do Pará, como a maioria das crianças querem se tornar jogador de futebol, na minha situação não foi diferente, joguei futebol até os 15 anos. Me lembro também que essa foto foi tirada, pois meus pais frequentavam um clube que eles eram associados, chamado Rotary Club. Esse clube era muito bom tinha piscina, mesa de sinuca e tênis de mesa, foram tempos que realmente eu aproveitei bastante.

Foto 4 – Chegando na adolescência

Fonte: Arquivo do pesquisador (1995)

Na foto 5 é uma recordação da minha primeira comunhão com 12 anos de idade, na Igreja Católica da minha cidade natal. Esses são os únicos registros fotográficos que tenho da minha infância. Essas recordações buscam explicações para uma melhor compreensão do meu eu/ser, pois, acredito que eles sirvam para que eu venha descobrir um pouco mais de mim, a partir de minhas (re)leituras.

Foto 5 – Na adolescência

Fonte: Arquivo do pesquisador - primeira comunhão (1999)

No que se refere a minha trajetória de escolarização, cursei os anos iniciais do Ensino Fundamental, na época (1ª a 4ª série), na mesma escola que a minha mãe era professora, então olha a responsabilidade! Eu era o aluno e filho da Professora Magnólia, ou seja, eu tinha que ser o exemplo, e era muito cobrado por isso! No que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental, na época (5ª a 8ª série) cursei em uma escola estadual, mesmo assim, era monitorado, pois todas as minhas professoras e a direção da escola tinham amizade com minha mãe, então seria um engano da minha parte, achar que poderia fazer algo sem a minha mãe saber (risos)!

No Ensino Médio, não foi diferente, cursei em uma Escola Estadual, na qual minha mãe tinha muitos contatos. Mas hoje vislumbro que a aproximação da minha mãe como Professora, fez com que eu conseguisse ter maior dedicação aos estudos. Nesse sentido, toda a minha trajetória escolar até a conclusão do Ensino Médio e, inclusive, a Universidade foram realizadas em instituições educacionais públicas, e que em toda a minha trajetória escolar nunca fiquei de recuperação ou tive notas baixas.

1.2 A inserção na Universidade

Foram muitos os desafios enfrentados para conseguir, inicialmente, adentrar em uma universidade pública e, mais desafiador ainda, foi concluir o curso, enfrentando as adversidades que um estudante oriundo de escola pública enfrenta. No meu caso, a coisa foi complicada porque, logo cedo iniciei a vida no mercado de trabalho aos 14 anos de idade, e sem carteira assinada. Com isso, passei a não depender mais financeiramente dos meus pais, muito pelo contrário, já conseguia ajudá-los em algumas despesas em casa e custear com os materiais escolares e as cópias de livros.

Minha inserção na Universidade se deu com um Processo Seletivo realizado durante o Ensino Médio, sendo uma avaliação no 1º ano, outra no 2º ano e a última no 3º ano, o qual avaliava os conhecimentos adquiridos naquela série. Sendo assim, ao final dos 3 anos os melhores iriam direto para a Universidade. Após muita dedicação e esforço, consegui ser aprovado como segundo lugar geral e poderia escolher o curso que iria realizar. Como já estava trabalhando diurnamente, o curso disponível à noite era Pedagogia, e essa foi a minha escolha.

Ingressei na Universidade do Estado do Pará (UEPA) em 2002 aos 16 anos de idade. Lembro que trabalhava durante o dia como auxiliar administrativo, no laboratório de informática da Universidade e a noite cursava Pedagogia. Chegava do trabalho às 17 horas,

tomava um banho e minha mãe fazia um beiju (tapioca) ou cuscuz. E assim enfrentava em torno de 5 km todos os dias de bicicleta, as aulas iniciavam as 18:30 e terminavam as 22:30 horas. Retornava para casa e minha mãe já me aguardava com um bolo e suco.

Conforme a foto 6, são nos meus primeiros dias de faculdade, sinceramente, era uma loucura conciliar estudo e trabalho, pois eu ainda era um jovem e com muitos sonhos, mas a perseverança andava ao meu lado e não me deixava desanimar. Durante os 4 anos que permaneci na graduação, apesar de trabalhar, vivi o curso de forma intensa. Dediquei-me aos estudos dos conteúdos das diversas disciplinas ofertadas, ou seja, foi uma experiência única e enriquecedora.

Foto 6 – Na universidade



Fonte: Arquivos do pesquisador - primeiros dias na Universidade aos 16 anos (2002)

Lembro-me que entre 2004 e 2005, tive minha primeira experiência como professor, na escola que minha mãe era docente e que havia estudado todo o meu Ensino Fundamental I. Assim, minha mãe pediu uma oportunidade ao Diretor da Escola, dizendo que eu estava cursando Pedagogia e perguntou se eu poderia ser professor substituto das séries iniciais, quando algum docente faltasse ou estivesse adoecido. E assim, aconteceu minha inserção na docência! Inspirei-me em muitos professores que passaram pela minha vida, mas principalmente na minha mãe, minha grande inspiração como professora.

Com isso, retorno para a mesma escola que cursei meu Ensino Fundamental I, mas agora como professor e com 18 anos de idade. A cada dia que ministrava aula, era uma

experiência única, estava me aperfeiçoando aos poucos e, quando menos esperava, já não conseguia me ver atuando em outro espaço que não fosse a sala de aula. E, como afirma Tardif (1991), à docência é uma profissão que se constrói cotidianamente. Assim, os saberes da formação, do currículo, da disciplina de ensino e da experiência são mobilizados e construídos na ação. Sendo assim, foram experiências essenciais e acima de tudo primordiais para minha formação.

No ano de 2006 me formei em Pedagogia aos 19 anos de idade (Foto 7), e tive o prazer e o privilégio de proporcionar esse momento de alegria e emoção na vida dos meus pais, sendo o primeiro filho a entrar e se formar em uma universidade. Ao término da colação de grau, meus pais me disseram, temos muito orgulho de você. E eu respondi, ainda vou ser Doutor um dia! E minha mãe me disse, eu acredito e sei que ainda vai realizar esse sonho, pois você é muito dedicado.

Foto 7 - Colação de grau em Pedagogia



Fonte: Arquivo do pesquisador - formando em Pedagogia aos 19 anos (2006)

1.3 Sonhos e trajetórias profissionais do pesquisador

Com a conclusão do curso de Pedagogia, tomei uma das decisões mais difíceis da minha vida, deixar toda a minha família no interior do Pará e vir morar em Belo Horizonte

para a realização de um sonho momentâneo, considerado por muitos “atípico”. Quando relatei aos meus familiares sobre a minha decisão, ficaram um pouco assustados, principalmente minha mãe, por eu ser o filho caçula – disse a eles que estava me mudando para Belo Horizonte para realizar o sonho de ser “Árbitro de Futebol”.

Em 2006, para que esse sonho pudesse se concretizar, além de morar em uma cidade no qual eu não conhecia ninguém, veio a saudade da minha família, mas consegui um emprego para me sustentar. Minha primeira oportunidade foi trabalhar em um cemitério, sim isso mesmo, cemitério, porém era na área financeira. Lembro que no dia da entrevista tinham muitos currículos, porém eu era o único que já tinha nível superior. Por esse motivo a empresa me contratou e comecei a atuar no meu primeiro emprego em Belo Horizonte e com carteira assinada. Lembro que precisava pegar três ônibus, de onde morava para o centro, depois para Contagem e outro para o cemitério, eram mais de duas horas dentro do ônibus. Com isso comecei a fazer o curso de Árbitro pela Federação Mineira de Futebol (FMF) durante quase 1 ano. Em 2007 comecei a atuar em alguns jogos do campeonato amador, foi uma fase muito difícil, porém consegui superar com muito esforço e dedicação. No ano de 2010 recebi uma das melhores notícias daquela época, fui inserido no quadro de Árbitro Profissional da FMF. Sendo assim, comecei a fazer jogos de categorias de base (entre 15 e 20 anos), chegando ao tão sonhado momento, de apitar jogos profissionais do Campeonato Mineiro. Foi um momento incrível, uma realização de um grande sonho! (Foto 8).

Foto 8 – Árbitro de futebol



Fonte: Primeiro jogo profissional pela Federação Mineira no estádio Mineirão (2010)

Ainda no ano de 2010, recebi uma proposta para trabalhar em um banco, de forma terceirizada, para realizar cadastro das apólices de plano dental, sendo assim, era o responsável pelas implantações das apólices de todo o Estado de Minas Gerais, sendo uma experiência profissional incrível. No ano de 2011, na arbitragem, fui escalado para fazer o meu primeiro jogo ao vivo, sendo transmitido em todo Brasil pelo canal SPORTV. E lembro que meus pais me ligaram e disseram que estavam chamando todos os amigos para ver o jogo, e que o jornal da minha cidade tinha ido em minha casa, para fazer uma matéria sobre minha carreira de Árbitro. Naquele dia fiquei tão emocionado e ao mesmo tempo com o sentimento de gratidão, pois o jovem do interior do Pará com muita perseverança conseguiu realizar seu sonho, mas o melhor era perceber a felicidade dos meus pais, que diziam “Olha meu filho na televisão, que orgulho!”. Assim, meu sonho estava realizado, mas algo me incomodava em relação a minha formação em Pedagogia, pois se passaram 8 anos e meu diploma estaria “engavetado”.

Mediante esse contexto, e devido à algumas situações políticas dentro da arbitragem, percebi que deveria fechar esse ciclo e iniciar uma nova trajetória voltada a minha formação acadêmica e minha área profissional, mergulhando profundamente nesse novo objetivo. Sendo assim, como o meu sonho de ser árbitro estava realizado, optei em encerrar a minha carreira e me dedicar a profissão docente. No ano de 2013, realizei um processo seletivo para o Exército Brasileiro (EB), para ser Sargento Técnico Temporário/Pedagogo, no qual fui aprovado e foi uma experiência única, sendo, acima de tudo um aprendizado em minha vida (Foto 9).

Foto 9 – Militar do Exército Brasileiro (EB)



Fonte: Formatura de Sargento (2013)

Ressalto ainda que, nesse mesmo ano, realizei vários concursos e consegui aprovação em seis, optando iniciar minha carreira como professor, devido minha formação em Pedagogia. Assim tomei posse como PEB – Professor Educação Básica na cidade de Lagoa Santa, localizada a 36 km da capital mineira. Sendo assim, aquele menino, filho da Professora Magnólia, que se viu instigado a estudar, a pesquisar, pois desejava buscar melhorias em sua profissão, conseguiu seguir os passos de sua genitora. Durante um pouco mais de 6 anos tive o privilégio de ser docente, seguindo o caminho de minha mãe, ministrando aulas no Ensino Fundamental I (anos iniciais) para crianças de nove a doze anos de idade. Nessa mesma Prefeitura, exerci também a função de Pedagogo e Vice-diretor em uma Escola Municipal.

Nesse sentido mergulhei nos estudos com o intuito de me aperfeiçoar e acima de tudo buscar qualificações, para que eu pudesse entrar no mercado de trabalho e na vida acadêmica, sendo assim, realizei seis pós-graduações lato sensu: Gestão escolar integradora e psicopedagogia em 2013; Tutoria em educação a distância (EaD) e Neuropsicopedagogia com ênfase em educação especial no ano de 2014; Orientação educacional em 2015; e Metodologia ativa de aprendizagem em 2018. Além da graduação em Pedagogia, realizei outras licenciaturas com a finalidade de atualização e qualificação – em 2014 me graduei em História, em 2016 realizei a graduação em Letras com habilitação em Espanhol e, em 2018, concluí o curso de Educação Física.

No ano de 2015, fui aprovado por meio de concurso público para atuar na Secretaria de Defesa Social (SEDS), que atualmente se chama Secretaria Estadual de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP), exercendo o cargo de Analista Executivo de Defesa Social/Segurança Pública (Pedagogo) com lotação inicial de trabalho no Centro Socioeducativo de Ribeirão das Neves, que fica a 34 Km de Belo Horizonte. Consegui conciliar o trabalho da Segurança Pública durante o dia e tive que ministrar aulas na Educação de Jovens e Adultos no período noturno. (Eu viajava por dia em média 120 km para cumprir minha carga horária e conseguir desempenhar as duas funções).

Considero interessante destacar o primeiro dia de trabalho para assumir o cargo na área de segurança pública, uma vez que essa memória objetiva situa o leitor na escolha de meu objeto de estudo. Lembro que, indo para o endereço da unidade, passei por uma rua de terra batida, rodeada de um matagal e esgoto a céu aberto, e, no final dessa rua, se encontrava o meu novo endereço de trabalho. Quando cheguei exatamente naquela localidade, não acreditei naquilo que estava vendo, se era felicidade de ter um novo emprego por meio de um concurso público estadual ou se era um sentimento de perplexidade ao ver muros altos e dois portões de ferro enferrujados, sendo um pequeno, restrito à entrada dos servidores, parceiros e

os familiares nos dias específicos de visita, e outro portão grande que se destinava à entrada e saída dos próprios veículos da unidade. Preciso ressaltar que esse primeiro dia foi marcante em minha memória, pois aquela localidade seria meu novo ambiente de trabalho.

Nesse Centro Socioeducativo, entre a entrada e a parte interna das instituições, encontra-se uma espécie de área de transição, seja no aspecto da estrutura arquitetônica de passagem, seja para o registro dos dados de quem entra e sai e, no caso das visitas familiares, na revista completa do que estão levando para os jovens e na guarda de pertences pessoais, que demarca que, dali em diante, a liberdade estará totalmente vigiada. Os portões – com grades de ferro e uma vigilância constante – não deixam dúvidas de que ali há privação de liberdade que, em muito, se assemelha a estabelecimentos prisionais, não sendo condizente com o que reza a legislação socioeducativa⁶, pois ela estabelece como prioridade a base pedagógica na sua forma educativa e não a punitiva. Ressaltando que, as medidas socioeducativas devem apresentar um caráter educacional e pedagógico.

Nesse sentido, a minha trajetória profissional como Analista/Pedagogo, atendendo os adolescentes/jovens privados de liberdade, na área pedagógica e de profissionalização da SEJUSP, foi uma experiência inovadora, mas acima de tudo gratificante, uma vez que atuava diretamente com a gestão escolar (Direção e supervisão da escola), mas acima de tudo, atuava diretamente com os professores que ministravam aulas no ambiente socioeducativo, percebendo assim, cotidianamente a atuação dos docentes com os estudantes que se encontravam acautelados. Estou tratando a minha experiência na temporalidade do “passado”, uma vez que no ano de 2019 participei de um processo seletivo interno e fui aprovado para ser gestor de uma unidade socioeducativa em Belo Horizonte na área técnica⁷, ficando nesse cargo por mais de 1 (um) ano, no qual consegui entender melhor toda a dinâmica/engrenagem do atendimento aos adolescentes/jovens que se encontram privados de liberdade e principalmente as especificidades de cada técnico que são as referências desses sujeitos. Em 2020 houve outro processo seletivo interno, dessa vez para ser Diretor-geral⁸, foram muitos desafios, pois diante dessa função comecei a ter realmente uma visão ampla de todo o sistema socioeducativo e tenho certeza que considero como um grande aprendizado em minha trajetória profissional.

⁶ As legislações serão discorridas no capítulo “Socioeducação”.

⁷ Seria o Diretor de atendimento, tendo a função de gerir toda a equipe técnica (Pedagogos, Assistentes Sociais, Psicólogos, Terapeutas Ocupacionais, Enfermeiros e os responsáveis pela parte jurídica).

⁸ O Diretor-geral gerencia toda a unidade socioeducativa, além da equipe técnica, a equipe de segurança e a parte administrativa da unidade.

Dessa forma, faço a opção em penetrar nesse universo, porém com um olhar diferenciado, de pesquisador, que me faça compreender criticamente, com distanciamento, a prática docente em uma unidade socioeducativa, descrevendo-o, analisando-o e procurando entender essa engrenagem peculiar, através das trajetórias de vida-formação-docência de professoras. Sendo assim, este estudo favorece (re)colocar os professores como tema central do debate sobre as pesquisas educacionais e em um ambiente considerado “atípico”. As razões que me mobilizam para pesquisar esta temática estão relacionadas à minha trajetória profissional neste ambiente, percebendo os anseios de alguns professores com quem convivi ao longo dos últimos anos.

Nessa seara, somados aos estudos que venho realizando no Mestrado Profissional, que alicerçados por minhas trajetórias, aportes teóricos e metodológicos, tem me permitido novos olhares sobre a experiência docente, principalmente no que diz respeito a um ambiente de reclusão. Com isso, este estudo se justifica através da observação da força da prática pedagógica das docentes dentro de uma unidade socioeducativa com esses estudantes acautelados

Então, estaríamos diante de um ponto final? Não! Pois o menino sonhador, batalhador... ou seja, as “reticências” continuaram e continuam guiando minha vida. Nesse sentido, fui tracejando rabiscos em cantos de páginas, me debruçando na leitura de livros e textos, e me dividindo entre a finalização da escrita da minha tese com o início da escrita da dissertação. Tese? Como assim? É isso mesmo! Passei em um processo seletivo de Doutorado⁹, sem ter mestrado. Fui agraciado com essa aprovação em 2019, assim que assumi a direção de atendimento. Precisei cursar os créditos de disciplina de Mestrado e Doutorado, ou seja, 48 créditos, foi muita dedicação/empenho, mas também, precisei abdicar de muitas coisas, principalmente da maior parte de minha vida social.

Mediante esse contexto, mergulhei profundamente “nas escritas”, foram horas a fio, dias e noites, adentrando pelas madrugadas, pois até mesmo o silêncio conseguia me acalantar com sua companhia e inspiração. Assim, para o menino do interior do Pará, o tempo e o espaço consolidam suas reflexões diante das experiências e curiosidade de novos saberes e conquistas. Recentemente, em julho de 2022, realizei a defesa da minha tese com três anos e quatro meses. E as vezes me dizem, Fernando você é muito inteligente! E respondo: prefiro dizer que sou perseverante, buscando os meus objetivos, metas e sonhos! Acredito que todos podem chegar aos seus sonhos, basta acreditar, ter foco e dedicação naquilo que você almeja.

⁹ Na área de Letras: Linguística e Língua Portuguesa na PUC Minas.

2 BORDADOS DA PESQUISA: tecendo os fios metodológicos

O ato de fazer pesquisa envolve, dentre tantas outras escolhas, a complexa e importante tarefa de escolher os procedimentos metodológicos, uma vez que pesquisar é antes de tudo descobrir algo novo, trilhar caminhos diferenciados para responder inquietudes e apontar horizontes distintos daqueles a que nos acostumamos a ver e sentir. Dito de outra maneira, pesquisar é formar-se e oportunizar momentos de formação aos participantes da pesquisa também. Assim, cada pesquisa deve optar por caminhos metodológicos que consigam alcançar efetivamente o objeto de estudo. Para tanto, é importante fazer escolhas, no que concerne ao método, aos dispositivos e as técnicas a serem utilizadas, para que assim, os objetivos propostos sejam alcançados.

Do ponto central, esboçamos os riscos e fomos tramando os fios acrescidos pelo bordado que, inserido a esta peça de tapete, proporcionando novos traçados e nuances à medida que a experiência estava se resignificando, sendo assim, conhecimentos foram acrescentados, no movimento de idas e vindas do traçado que nos possibilitaram (re)inventar, encadear noções, ideias, nos aproximando de autores, como já mencionamos anteriormente, nos instigando a buscar, conhecer e aprofundar conhecimentos sobre a temática abordada, articulando a teoria à prática.

A referida pesquisa trilhou o risco da abordagem qualitativa, uma vez que prioriza a qualidade dos elementos encontrados durante a produção de dados e não a quantidade em si. Nesse sentido, justifica-se pelos encaminhamentos dados para este estudo, que parte do entendimento de que as professoras têm sobre o trabalho que realizam, suas vivências, seu processo formativo, atitudes e afetos frente à docência, perpassada por aspectos objetivos e subjetivos, aproximação da realidade experienciada, o que possibilita o fazer docente no contexto da educação no ambiente socioeducativo.

Assim, escolhemos os fios da pesquisa qualitativa e da abordagem (auto)biográfica, pois, atentando para o objeto de estudo e os objetivos que almejam ser alcançados, consideramos como fios metodológicos coerentes, uma vez que suas dimensões epistemológicas e teóricas possibilitam legitimar o conhecimento produzido e valorizar a subjetividade das participantes envolvidas nessa produção.

As pesquisas que tratam das relações humanas e que se inserem no contexto da educação trabalham com informações complexas, e as propostas qualitativas são muito mais flexíveis, podendo favorecer a análise e conclusões, pois “[...] a investigação educacional qualitativa trata de ouvir o que o professor tem para dizer, e respeitar e tratar rigorosamente os

dados que o professor introduz nas narrativas” (NÓVOA, 1997, p. 71), posto que essa abordagem oportunizará ao docente refletir sobre sua prática, objetivo, metodologias, relações estabelecidas e saberes adquiridos ao longo da sua trajetória e que vão constituindo a sua identidade pessoal e profissional.

Ao pensarmos nessa perspectiva da pesquisa, uma gama de ideias foram sendo tecidas e incorporadas ao “tapete”; e a cada ponto, cor, retalho, bordado, acrescentamos conhecimentos, a partir de diversos estudos, diferentes pesquisas e autores os quais visitamos com o olhar atento e reflexivo para, enfim, explorarmos caminhos e modos próprios para esta tessitura, seu cenário/atelier, suas “tecelãs” – professoras narradoras, daqui por diante, tecelãs docentes do socioeducativo¹⁰, para dialogarem por meio das narrativas, sobre sua formação, seus saberes, suas práticas pedagógicas nesse ambiente de aprisionamento.

Nesse sentido, conseguimos conceber esse bordado como quem olha para um tapete/pesquisa a compor, um texto a organizar, com espaços, tempos e sujeitos específicos, em uma complexidade e multiplicidade de sentidos. Assim, podemos dizer que bordar é um ato de criação, uma vez que, as mãos das tecelãs docentes vão fazer com que os fios selecionados consigam dar forma ao que se pretende alcançar. Tal qual um(a) tecelã que, sentada em seu tear, escolhe, de forma delicada, as linhas com as quais tecerá seu dia e tudo aquilo que necessita e deseja, neste empreendimento de fazer pesquisa, empenhamo-nos na escolha dos melhores fios para a composição deste bordado.

Consciente de que a escolha por determinados fios metodológicos estão relacionadas ao foco de investigação, com a visão de mundo do sujeito, com as condições materiais e do momento histórico em que ele se encontra, desenvolvemos uma metodologia de cunho qualitativo, por compreender que o objeto aponta para um estudo singular, cujas questões não se sustentam numa realidade que possa ser meramente quantificada, mas refletida minuciosamente. Os fios da pesquisa qualitativa possibilitam um novo olhar sobre os modos de condução do trabalho, sobretudo em relação à forma de situar as participantes não como meros objetos de estudo, mas como protagonistas da investigação, neste caso, as professoras que atuam em uma unidade socioeducativa, ou seja, as tecelãs docentes, em seus processos formativos e de atuação profissional. Desse modo, no processo de construção da metodologia de pesquisa que deu origem a esta dissertação, consideramos alguns princípios que permitissem coerência entre o objeto de pesquisa e a forma de abordá-lo, levando em consideração os próprios significados construídos pelas participantes, implicados ao

¹⁰ O Termo tecelã docente é utilizado nesta dissertação fazendo uma alusão à metáfora da tessitura na tentativa de não tornar tediosa as possíveis repetições ao longo do texto.

fenômeno estudado, bem como o modo como interpretam suas experiências e estruturam o mundo em que vivem.

2.1 A opção pelos fios (auto) biográficos

Do mesmo modo em que o ato de bordar representa uma maneira de tecer e construir, essa tessitura pode ser compreendida como uma forma de conduzir e explicar. Assim, neste estudo, encontro um modo particular de conduzir e explicar as questões da pesquisa, tecendo-as por meio de uma abordagem em que se revelam formas peculiares de pensar e de fazer no transcorrer da própria investigação.

De acordo com os estudos de Benjamin (1987), a pesquisa com narrativas tem um caráter de abertura o que lhe confere liberdade para interpretar e refletir sobre os fatos narrados; de temporalidade, pois se relaciona com o passado revisitado pela memória, como forma de compreender o presente e projetar o futuro; e com a experiência, na medida em que considera a história individual e social do sujeito que narra. Assim, a narrativa tem uma dimensão humana que só faz sentido na relação entre o autor e o lugar ou contexto da experiência.

O bordado desta pesquisa compõe-se com os fios da Pesquisa (auto)biográfica, cujos princípios epistemológicos e metodológicos revelam uma maneira de ampliar o conhecimento sobre a pessoa em formação, sugerindo que tecelãs docentes do socioeducativo, se inscrevam no movimento singular de busca pelo “conhecimento de si” (SOUZA, 2006), por intermédio dos registros narrativos e do movimento de tecer suas trajetórias. Ainda de acordo com esse autor, o trabalho centrado na abordagem auto(biográfica) é relevante, dentre outros aspectos, porque não se ocupa em teorizar sobre a prática, mas em estabelecer uma vinculação entre teoria e prática, o que possibilita ao sujeito uma tomada de consciência de si, de suas aprendizagens e fragilidades, promovendo o autoconhecimento.

De acordo com Souza (2006, p. 101), “a narrativa (auto)biográfica oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização”. Ainda segundo esse autor, a abordagem (auto)biográfica configura-se pelo escrito da própria vida, possibilitando ao sujeito deslocar-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências. Assim, a (auto)biografia caracteriza-se como método de investigação, pois se vincula à

produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação e como um instrumento de formação, uma vez que parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história (SOUZA, 2006, p. 26)

Nas pesquisas educacionais, a Pesquisa (auto)biográfica é utilizada como dispositivo investigativo e formativo tanto na formação inicial e continuada de professores, quanto nas pesquisas que estudam as memórias e (auto)biografias de educadores (SOUZA, 2006), sendo o foco desta pesquisa. Mas também pesquisadores, como Pineau (2006), Josso (2010), Nóvoa (1997) e Delory-Momberger (2012 e 2016), afirmam que o trabalho com os conceitos ligados à reflexão sobre a prática profissional tornou-se um dos caminhos de construção do conhecimento docente, pois possibilita aos profissionais da educação a (re)significação de saberes e práticas.

De acordo com Delory-Momberger (2012), ao teorizar sobre a abordagem (auto)biográfica, explica sobre os efeitos produzidos pelo ato de relatar uma experiência vivida, não sendo somente um ato de contar histórias, mas também tem o poder de produzir efeitos sobre aquilo que relata. Pesquisar/estudar a partir da pesquisa (auto)biográfica é oferecer ao pesquisador um leque variado de possibilidades de categorizações e organizações da pesquisa, tomando por base os seus objetivos e as dimensões a que submeterá tal investigação. Essas estratégias metodológicas permitem uma autorreflexão, uma escuta de si e se constituem também como um processo formativo. Em outras palavras, são úteis para avaliar a repercussão das experiências de vida, da formação e nas práticas profissionais.

Nesse sentido, a pesquisa (auto)biográfica possibilita aos professores um posicionamento frente às suas trajetórias, sobre o que conhecem e fazem, o que fizeram e podem vir a fazer. Assim, ouvindo as tecelãs docentes do socioeducativo, conhecemos as trajetórias dessas mulheres que percorreram diversos caminhos e, hoje, por meio da pesquisa (auto)biográfica, tiveram a oportunidade de revisitar suas recordações. Essa abordagem, permite de um (in)certo modo universalizar as experiências vividas nas trajetórias das participantes da investigação, uma vez que, quando essas lembranças vêm à tona, fazem com que possamos ter indícios para compreender o indivíduo e a sociedade.

Ancoro-me na pesquisa (auto)biográfica, pois emerge como resposta possível a duas necessidades: a de renovação metodológica e a necessidade de uma compreensão da própria existência individual, no contexto da sociedade contemporânea em que estamos inseridos. Os estudos dessa abordagem atestam que todos nós somos herdeiros daquilo que vivenciamos no

passado, considerando que os sujeitos não podem ser considerados objetos passivos, uma vez que sentem e refletem seus sentimentos em seus atos e escolhas.

Pesquisar por meio de narrativas busca compreender os fatos narrados pelos protagonistas da história, em um exercício constante de lembrar, narrar e interpretar para dar sentido e compreender os seus contextos de vivências pessoais, formativos e profissionais. Considero pertinentes para o desenvolvimento dessa pesquisa as contribuições teórico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica, uma vez que as premissas de seus pressupostos nos ajudam a pensar à docência no decurso da profissão. Desse modo, essas trajetórias narradas pelas tecelãs docentes do socioeducativo, são tomadas como um campo propício e fértil de conhecimentos que podem revelar pistas significativas para conhecer/compreender como são atribuídos os sentidos à docência, à escola e à educação nesse ambiente de reclusão.

Além disso, a opção por pesquisar por meio de narrativas está diretamente relacionada a uma compreensão de educação edificada ao longo da vida, valorizando o processo de formação e os sentidos que se constroem pelas suas trajetórias. Sendo assim, os estudos (auto)biográficos foram extremamente pertinentes para o desenvolvimento da pesquisa, possibilitando-me compreender como a trajetória de vida, a formação e a profissão das educadoras foram sendo tecidas ao longo do tempo. E, isso é possível, exatamente, por ser esse um método de base qualitativa, que propõe analisar essas trajetórias, centrando a investigação nos sentidos que o próprio sujeito imprime ao ato de ter se tornado educador, num movimento demarcado pelas suas histórias de vida, cujas experiências constituem, através da linguagem, um jogo dialético que entrecruza histórias, memórias, lembranças e acontecimentos. Assim, os fios (auto)biográficos contribuem, neste estudo, para o entendimento dos processos formativos, das tecelãs docentes do socioeducativo, incluindo a compreensão de fatores históricos, sociais e culturais, que foram determinantes em suas vidas.

Portanto, concebo a pesquisa (auto)biográfica como uma potencialidade para este estudo, alcançando originalidade diante dos seus fundamentos epistemológicos, traduzidos em uma metodologia e uma prática de investigação social, que tendem, ambas, a valorizar a compreensão dos acontecimentos desenrolados no interior da pessoa, em relação às vivências e experiências ao longo de sua história de vida, um saber crítico, reflexivo e histórico, que se insere em um processo de tomada de consciência e de emancipação dos sujeitos. Dessa forma, a arte de narrar é tecida no tempo e na memória, na experiência adquirida, vivida, trocada, acumulada e compartilhada pela experiência narrativa. Sendo assim, o ato de narrar recompõe a vida, as histórias, os percursos de cada um e de todos, por isso dizemos que o ato de narrar e as narrativas são movimentos de subjetivação. Assim sendo, a pesquisa (auto)biográfica é

coerente com o objeto da pesquisa, pois nos possibilitou interagir com o contexto social pesquisado, analisando-o, construindo novos saberes e refletindo criticamente sobre suas ações a partir do que se pode apreender das narrativas. Sua base empírica exige uma relação estreita com os sujeitos envolvidos de uma forma participativa, cooperativa e colaborativa.

No que se refere as trajetórias de vida-formação-docência, ao optar pela perspectiva teórico-metodológica da pesquisa com narrativas, por meio da pesquisa (auto)biográfica consideramos a implicação do sujeito falar de si, colocando-o em contato consigo mesmo, (des)velando sentidos de suas próprias experiências. As recordações mais significativas são aquelas que carregam significados adquiridos nas experiências da vida prática, na maioria das vezes, nas relações de interações com os outros, os quais são referências imprescindíveis das nossas lembranças.

Nessa concepção, tem sido recorrente o fato de que o conteúdo das proposições de muitos pesquisadores, como Souza (2006), Josso (2010), Delory-Momberger (2016), que desenvolvem trabalhos ancorados na pesquisa (auto)biográfica, sempre apontarem para a constituição de singularidades do sujeito, que se revela a partir da memória que produz ao longo da vida. Trabalhar com esse tipo de pesquisa, por sua vez, permite entender a ideia de que houve, em determinado percurso formativo da vida do sujeito, demarcado por suas experiências de vida e de formação, uma certa ressignificação dos processos de escolarização, a qual permite que reconheça algum tipo de identificação com os elementos dos diversos processos de escolarização. Afinal, parece razoável conceber que pelas narrativas das tecelãs docentes do socioeducativo surjam “novos processos de escolarização”, que as identificam e dão sentido à sua vida socialmente construída pela memória.

O trabalho com narrativas e memórias, centrado na reconstrução de histórias, tem propiciado a reflexão sobre as histórias de vida, formação e profissão, bem como sobre as histórias e culturas dos lugares, tendo em vista que tempo, memória, espaço e história caminham juntos e têm se revelado como importantes recursos para a descoberta de si. Isso promove a apropriação de trajetórias pessoais, constituindo um exercício para que as experiências de vida, formação e profissão sejam refletidas no processo de formação docente.

Josso (2010) relata que a escrita da narrativa funciona, num primeiro plano, na perspectiva das competências verbais e intelectuais por fazer o sujeito entrar em contato com suas lembranças e evocar as “recordações-referências que estejam implicadas com o tema conhecimento de si e formação, fazendo com que esse revele o que aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (JOSSO, 2010, p. 31).

Na concepção de Nóvoa, “[...] urge por isso, (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1997, p. 25). Dessa forma, pesquisas ancoradas na pesquisa (auto)biográfica que utilizam como método as histórias de vida revelam que essa forma de produção de dados empíricos se ajusta à formação das trajetórias. Ainda na esteira desse autor, a pesquisa (auto)biográfica possibilita o posicionamento dos professores frente as suas trajetórias, sobre o que conhecem e fazem, o que fizeram e podem vir a fazer. Seu potencial gira em torno dessa compreensão do passado que dialoga com as situações do presente e, assim, projetam outras formas desejáveis de se apresentar para o mundo. Conforme o autor supracitado, as histórias de vida pensam o futuro mais do que mostram o passado contribuindo para o entendimento do presente e para a construção de um futuro.

De acordo com Pineau (2006), ao tratar do que chamou de flutuação terminológica a respeito das histórias de vida, afirma que essa dificuldade em definir um termo deve-se ao fato de que todas as questões se referem à vida. E a vida moderna não tem uma definição simples, não é estática, mas em constante movimento. Conforme o autor supramencionado, dentre as diferenciações terminológicas: biografia, auto(biografia) e história de vida, e tendo o referido estudo situado na área da educação e com professores, faço a opção, de utilizar o termo trajetórias de vida-formação-docência, tendo como motivação também a investigação da validade dos saberes experienciais e das aprendizagens construídas ao longo do tempo, contidas em suas trajetórias de vida, em sua formação e na sua profissão.

A originalidade deste método está assentada, portanto, na perspectiva de que os autores de suas narrativas consigam produzir conhecimentos que tenham sentido para eles e que estejam vinculados em um projeto de conhecimento que os constituam como participantes autorais do processo. A potencialidade desta abordagem não transita na busca da verdade, pois o que importa são os sentidos que as professoras atribuem às suas trajetórias, uma vez que só se torna possível compreender uma instituição escolar se a sua dimensão humana for interpretada por meio das experiências narradas por aqueles que dela participam.

Nesta investigação, as narrativas docentes foram vistas como possibilidades de dar visibilidade as tecelãs docentes do socioeducativo, a fim de compreender os itinerários profissionais que permitem a constituição de um inventário de experiências formativas e profissionais vivenciadas. Esse caminhar para si, que entrelaça as trajetórias em diferentes espaços e tempos da vida pessoal, formativa e profissional, possibilita a cada professor o

exercício de falar de si, do que lhes passa e acontece, fazendo ressoar essas vozes docentes, que às vezes são invisibilizadas.

A partir desses desdobramentos metodológicos, concebo cada tecelã docente do socioeducativo, como sujeito e protagonista dessa investigação. Ao ocupar esse protagonismo na construção de conhecimentos de/sobre si, as histórias narradas por essas docentes passam a se constituir como uma mediação do conhecimento, promovendo reflexões e reconstruções das suas experiências. Destacamos ainda, a relevância da referida pesquisa para os estudos sobre a Didática e docência, uma vez que nos interessa conhecer os aspectos de suas trajetórias de vida-formação-docência, por meio das interpretações sobre o vivido.

Mediante esse contexto, para que se constitua um bordado são necessários diversos tipos de materiais e ferramentas, como tecidos, agulhas e linhas, sendo assim, no bordado desta pesquisa, torna-se essencial a definição de dispositivos que consigam dar forma ao “desenho” desejado, ou seja, dispositivos que, no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, possibilitem uma melhor apreensão do objeto da investigação. Sendo assim, os fios/dispositivos foram delineados para compor o bordado da pesquisa, de modo a possibilitar a construção de informações necessárias e pontuais para a contemplação dos objetivos propostos. Nessa esteira, escolhemos a Entrevista Narrativa (EN) como dispositivo de produção de dados para a referida pesquisa, uma vez que se constitui como importante ferramenta para a apreensão do objeto deste estudo.

2.2 Linhas, retalhos e agulhas: a opção pela entrevista narrativa

Tendo em vista o objeto dessa investigação, bem como a metodologia utilizada, torna-se necessário explicitar as razões para a escolha do dispositivo de produção de dados fundamentado para a realização dessa pesquisa. Entretanto, é relevante salientar que os caminhos percorridos não serão previsíveis e condicionados, isso porque, os principais sujeitos são dinâmicos, suas vidas e seus percursos também, possibilitando um movimento de idas e vindas, de construção e desconstrução no ato de fazer pesquisa.

Nessa perspectiva, Delory-Momberger (2016) destaca que a narração não é somente um sistema simbólico que permite expressar as experiências, mas é também um espaço em que o sujeito se forma, elabora e experimenta sua história de vida. Desse modo, ao utilizar as narrativas no contexto da docência, é possível evidenciar as experiências vividas por estes profissionais de uma maneira natural de organizar o seu conhecimento experiencial. Nessa perspectiva, a narrativa tecida/contada por cada tecelã docente do socioeducativo será

marcada por uma narrativa existencial atravessada também, por um tempo vivido implicado por subjetividades, significações da vida, reveladas ou não, na ordem da fala. Desse modo, a narrativa possui uma característica autêntica de revelar coisas sobre a vida humana.

Nesse sentido, as narrativas das tecelãs docentes do socioeducativo, têm a aspiração de se constituir no presente estudo, como o dispositivo de produção de informação e de compressão da realidade investigada, sendo um reflexo da maneira como cada docente compreende seus processos de construção profissional, seus percursos e trajetórias, a partir de suas experiências vivenciadas no contexto pesquisado. Nesta pesquisa, as narrativas serão compreendidas não como produto de análise, mas como possibilidade de compreender o que as essas docentes têm experienciado.

Nesse sentido, optamos pela EN, pois é um dispositivo relevante no processo da pesquisa, por meio do qual os participantes revelam seus cotidianos, seus sentimentos, as crenças, os valores, as concepções e suas trajetórias pessoais. Conforme Jovchelovitch e Bauer (2010), a EN parte do pressuposto de que toda experiência humana pode ser anunciada mediante uma narrativa, visto que, desde sempre o homem encontrou maneiras de contar história, de falar da vida, ou seja, nesse tipo de dispositivo os participantes falam de si e de suas trajetórias com profundidade. A EN favorece a sequenciação das experiências pelo sujeito, buscando explicitar os acontecimentos que demarcam suas vivências pessoais, na dimensão da vida social. Dito de outra forma, a escolha desse dispositivo, se refere ao fato de que ele permite compreender como as tecelãs docentes do socioeducativo abordam os sentidos das suas trajetórias de vida-formação-docência, presentes em suas experiências e memórias.

Dessa maneira, ao desenvolver as EN, pretendemos conhecer, além dos percursos de formação, as experiências profissionais que evidenciam o fazer pedagógico e as implicações dessas questões no “ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1997, p. 31). Este dispositivo possibilitou às tecelãs docentes socioeducativo de rememorar seus percursos, “reconstruir experiência, refletir sobre os dispositivos formativos e criar espaços para uma compreensão de sua própria prática” (SOUZA, 2006, p. 98). Assim, é importante destacar que, por meio das EN, as professoras “lembram o que aconteceu, colocam a experiência numa sequência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com uma cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

Desse modo, a EN configura-se como uma entrevista específica não estruturada e de profundidade, conforme o quadro a seguir.

Quadro 01 - Entrevista Narrativa: roteiro das etapas e procedimentos

Etapas	Procedimentos
Preparação	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração e formação de questões centrais.
Contato	<ul style="list-style-type: none"> • O contato foi realizado pelo telefone e/ou <i>e-mail</i> para realizar o convite e relatar os objetivos da pesquisa; • Preenchimento dos documentos (Carta-convite e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE).
Aceite	<ul style="list-style-type: none"> • Após o aceite do professor; • Convite para realizar a gravação da entrevista narrativa de forma remota (google meet), devido a Pandemia; • Divisão em 3 questões centrais: 1) Percurso de Vida; 2) Trajetória de escolarização/formação e a escolha pela profissão; 3) A experiência de professores que atuam em uma escola dentro de uma unidade socioeducativa (possíveis desafios, limites e perspectivas).
Narração	<ul style="list-style-type: none"> • Não interromper a narração do professor; • Somente encoraje de uma forma gestual; • E aguardar o sinal de finalização.
Finalização	<ul style="list-style-type: none"> • Parar a gravação; • Somente neste momento, se o pesquisador achar pertinente em algum momento da gravação, caso não tenha compreensão pergunte “por qual motivo”.

Elaborado pelo autor (2022), com base em Jovchelovitch e Bauer (2010)

Diante das etapas explicitadas no quadro, a EN se constitui como um dispositivo de produção de dados, evitando assim, uma estrutura engessada do tipo tradicional de entrevista, buscando superar a clássica dicotomia perguntas-respostas. De acordo com Moura e Nacarato (2022), o pressuposto subjacente a essa perspectiva de entrevista é a de que o informante se revele melhor nas histórias quando usa sua própria maneira de falar e contar suas experiências, utilizando uma narração própria e espontânea dos acontecimentos. De maneira explícita e tranquila, busca-se transparência e troca mútua de confiabilidade, o que possibilitou a descrição e o relato de acontecimentos vividos pelas tecelãs docentes do socioeducativo, envolvendo também interpretações dessas experiências.

A pesquisa com entrevistas narrativas inscreve-se nesse espaço em que o ator parte da experiência de si e questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens [...]. As entrevistas narrativas demarcam um espaço em que o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los oralmente, organiza as ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância (SOUZA, 2011, p. 217).

Assim sendo, a organização e as narrativas de si implicam (re)colocar o sujeito diante de suas experiências, delimitadas a partir do recorte significativo do que cada um viveu e experienciou em sua trajetória de vida-formação-profissão. Ao falarem de si, como uma forma de evocação de memórias, de percursos e trajetórias, a voz de cada um dos docentes é tomada também como “ação heurística, constitutiva da descoberta do que sabe sobre si” (PASSEGGI, 2010, p. 56). Esse tipo de entrevista é constituído por uma situação que anima e provoca o entrevistado a contar sua história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Nesse sentido, o dispositivo metodológico para se articular aos princípios das trajetórias de vida-formação-docência, pretende possibilitar uma apreensão e socializar caminhos trilhados no quadro de uma comunicação interpessoal e recíproca entre as docentes e o pesquisador.

Nesse sentido, toda e qualquer experiência encontra-se passível de ser expressa por meio de narrativas; estas se fazem presentes em todos os espaços e sociedades, em uma diversidade infinita de formas. Foi pensando nessa, entre tantas potencialidades do ato de narrar, que a EN foi tomada como um importante fio para o bordado da pesquisa permitindo apreender o objeto investigado e compreendendo como um dispositivo que se articula aos princípios da Pesquisa (auto)biográfica, sendo uma fonte privilegiada que favorece uma melhor compreensão dos percursos de formação-profissão das tecelãs docentes do socioeducativo.

2.3 Narradoras de si: as tecelãs da pesquisa como personagens das narrativas

A narrativa faz parte da história da humanidade e, portanto, deve ser analisada dentro dos seus contextos sociais, econômicos, políticos, históricos e educativos, enquanto tessituras coletivas e/ou individuais que fazem um recorte num dado momento histórico. É comum ouvir por meio de diversas narrativas que homens e mulheres são, por natureza, contadores, narradores de história, e que gerações e gerações repetem esse ato quase que involuntariamente uns aos outros. Assim podemos dizer que narrar, não é o fio da memória, mas as experiências vivenciadas por aquele que está narrando. Dito de outra forma, narrar é a

própria vida que vai sendo desvelada e (re)tecida no tear cotidiano, é a experiência vivenciada sofrendo metamorfoses, sem que com isso perca sua essência. Entendemos, assim, que o processo de (auto)biografar por meio das narrativas, nos possibilita sairmos da condição de anônimos, passando à condição de personagem e assumindo o papel de pesquisador de sua própria ação.

No que se refere as autorizações para realizar a pesquisa com as professoras, solicitamos a Secretaria de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP), por meio da Subsecretário de Atendimento Socioeducativo (SUASE), que é a responsável pela execução da política de atendimento aos adolescentes/jovens que se encontram privados de liberdade. Solicitamos também a autorização da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), sendo representada pela direção da escola que atua dentro da unidade socioeducativa.

Conforme mencionado na parte introdutória desta dissertação, quando solicitamos as autorizações este pesquisador estava atuando em uma unidade socioeducativa de internação provisória, sendo assim, optamos em realizar esse estudo nessa referida unidade, sendo também uma das exigências da SUASE, devido ao momento pandêmico que vivenciávamos e que ainda convivemos. Sendo assim, as participantes da pesquisa são professoras que atuam em uma Escola Estadual dentro de uma unidade socioeducativa de internação provisória em Belo Horizonte/MG.

Assim, passamos a entrar em contato, após definirmos os seguintes critérios: estar exercendo a docência no ambiente socioeducativo e ter interesse em colaborar com estudo em questão, uma vez que o “[...] narrador retira da experiência o que ele conta [...]” (BENJAMIN, 2009, p. 201), sendo, portanto, essas experiências, a base de todo narrador. Assim, as experiências vivenciadas pelas professoras, personagens desta investigação, vão se entrelaçar com diferentes momentos de vida, formação e docência (profissão).

Recorremos ao fator tecnológico que vem proporcionando a possibilidade de concretização das pesquisas acadêmicas, sendo assim, realizamos o convite para as docentes, por meio de *e-mails* e/ou por ligação telefônica. Nessa escola convidamos as três docentes do Ensino Fundamental que atuam neste ambiente socioeducativo no turno da manhã para participar da pesquisa, sendo esse, o horário específico em que as unidades socioeducativas cumprem o eixo escolar. Ressaltamos ainda que, essas docentes são contratadas para o ano letivo, por meio de um processo seletivo de designação realizada pela SEE e ministram suas aulas em uma Escola Estadual, atendendo aos estudantes que se encontram acautelados em uma unidade socioeducativa.

Dessa forma, a solicitação para que essas docentes pudessem participar da pesquisa, foi realizada por meio de uma carta de anuência para a SEJUSP e direção da escola pesquisada. Enviamos também, a carta-convite para o *e-mail* das professoras, sendo que no corpo desse *e-mail* anexamos os objetivos e esclarecimentos sobre os aspectos do estudo. Após a confirmação e aceitação das docentes em participar da pesquisa, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE foram assinados. Após as devidas autorizações e liberação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, duas docentes aceitaram em participar da pesquisa como professoras participantes do estudo.

Após a aceitação das professoras, marcamos um melhor dia e horário para a realização das entrevistas, prezando pela confortabilidade dessas profissionais. Ressaltamos ainda, que as entrevistas foram realizadas por meio de vídeo chamada, sendo gravado com a devida autorização das participantes. Perguntei para as professoras se elas preferiam fazer a entrevista em um único momento ou se preferiam em dois ou mais momentos, sendo assim, ambas as participantes, preferiram realizar em um encontro, devido à falta de disponibilidade com familiares e principalmente ao acúmulo de tarefas pedagógicas. Antes de dar início as entrevistas, mesmo já tendo o TCLE assinado pelas profissionais, reforçamos a apresentação da pesquisa com os seus devidos objetivos. Após a referida explanação, perguntamos se tinham alguma dúvida sobre a pesquisa e/ou a entrevista, esclarecendo o que fosse necessário, para que assim pudessemos dar início a EN.

No que se refere as dificuldades para a realização das entrevistas, menciono a questão de ser chamada de vídeo, e especificamente nesse dia estava chovendo, então ocorreu oscilações do sinal da internet, uma vez que em alguns momentos a imagem travava, não conseguindo perceber seus gestos e olhares, o qual é de suma importância na compreensão dos sentidos das narrativas relatadas pelas participantes, sendo assim, no momento dessa oscilação solicitava as participantes que repetissem suas narrativas. Mas ao final, tudo transcorreu bem, pois durante as entrevistas com as professoras tivemos em torno de duas oscilações de sinal de internet, o qual a imagem ficou congelada, mas logo depois a chuva foi amenizando, o travamento foi cessado e as entrevistas transcorreram da melhor maneira possível.

As entrevistas duraram em torno de 2 horas cada uma, e nela as docentes narraram suas trajetórias de vida, formação, a inserção no magistério e a chegada no ambiente socioeducativo. Em uma das entrevistas a professora se emocionou muito por lembrar de sua infância e solicitou que parasse a gravação um pouco até a sua recomposição, após alguns minutos a professora se sentiu melhor e pediu que retornasse com a gravação e tudo

transcorreu bem. Na outra entrevista, a professora não mencionou sobre sua formação, sendo assim, ao final da entrevista, parei a gravação e solicitei a profissional que falasse um pouco sobre sua trajetória formativa.

Visando preservar a escola e as docentes que aceitaram participar da pesquisa, optamos em manter sob sigilo o nome da escola e das professoras participantes, criando nomes fictícios, fazendo alusão a denominação de rosas. A primeira professora tem 50 anos de idade, é casada e tem 1 filho, escolhemos o nome da flor Magnólia, pois, tem o significado de amor, simpatia e dignidade, o qual demonstra a entrevista dessa professora colaboradora em toda a sua trajetória, mas preciso confessar que também é uma homenagem ao nome da minha mãe. A segunda professora tem 47 anos, é viúva e tem 4 filhos, sendo 1 adotada, escolhemos o nome da flor Tulipa se refere à muito amor, prosperidade e esperança, o qual consideramos a trajetória dessa docente.

Nosso intuito com essa apresentação, não é fazer uma reflexão acerca daquilo que foi dito pelas personagens, mas sim fazer com que, à medida em que possamos entrecruzar as trajetórias de vida, formação e docência dessas professoras com as análises teóricas, uma vez que, na pesquisa (auto)biográfica quem decide o que deve ou não ser contado é o narrador, a partir da sua própria trajetória de vida, não necessariamente obedecendo a uma cronologia dos acontecimentos vivenciados pelo sujeito. Ainda que tenhamos direcionado a conversa, foi cada um dos personagens que determinou o “dizível” da sua história, da sua subjetividade e dos seus percursos vivenciados.

Nesse sentido, o nosso tapete foi sendo tecido e estendido, dando passagem às duas tecelãs docentes que concordaram em ser participantes deste estudo, e que nesta tessitura foram bordando os seus saberes, a sua formação e suas práticas docentes. Consideramos essas professoras como narradoras tecelãs de suas trajetórias, uma vez que, ao expressar suas narrativas, elas ancoram sentidos no que narram; na forma como elaboraram os acontecimentos que compõem aspectos das suas respectivas trajetórias de vida-formação-docência.

A fase de narração das professoras representou um momento ímpar de ativação da memória e de reflexão sobre o que era rememorado, de maneira que evitamos interrompê-las, ao longo desse processo, mas sempre atento. Consideramos essencial ter nos empenhado no acompanhamento das histórias narradas, manifestando interesse pelos relatos, incentivando de maneira não verbal a sua continuidade, e tomando notas para questionamentos futuros. Ao final de cada narrativa das tecelãs docentes do socioeducativo, aconteceram discussões acompanhadas de algumas reflexões geradas das narrativas individuais. Assim, as narrativas

versaram sobre as histórias de vida, os processos de escolarização-formação e o exercício da docência fora e dentro do ambiente socioeducativo.

Após a concretização das entrevistas, realizamos as transcrições das narrativas das tecelãs docentes do socioeducativo e repassamos as participantes para a devida apreciação, no qual retornaram estando de acordo com as transcrições. Portanto, as EN, se constituíram em um dispositivo de produção de informações e compreensão da realidade investigada, por meio das quais podemos nos empenhar em oportunizar as professoras em fazer o exercício de rememorar e historicizar suas experiências, a partir do recorte significativo de suas trajetórias formativas e profissionais/docência.

Passemos a escolha da análise de dados das narrativas obtidas.

2.4 Os fios entrelaçados que vão se desenrolando: a análise compreensiva-interpretativa

Imersos nos novelos e linhas, deparamo-nos com um material rico de informações, e sabendo que iria nos render muitos fios para análise; uma abundância de dados sugestivos a novos recortes, novos olhares e novas possibilidades de estudo. Assim categorizamos os carreteis que foram se desenrolando na análise dessa tessitura. Sendo assim, após a aplicação dos dispositivos de produção, realizamos a transcrição das entrevistas e, de posse dos dados, investimos na leitura do conteúdo das narrativas acerca da formação, profissão e do saber fazer das tecelãs docentes do socioeducativo, o que permitiu a prática de permutas e diálogos, buscando assim, de forma relacional, estabelecer um sentido na construção desse “tapete de saberes”, numa rede de relações aplacadas ao conhecimento.

Nesse sentido, a partir dos dados produzidos e considerando os referenciais teóricos que sustentam esta dissertação, optamos pela análise compreensiva-interpretativa proposta por Souza (2014), sendo realizada em três momentos que se intercalam: Tempo I: leitura e organização das narrativas das professoras; Tempo II a leitura temática/ descritiva, intercalada com as leituras cruzadas do primeiro tempo; Tempo III, as leituras temáticas e interpretativa-compreensivas, individuais do corpus da pesquisa.

No que se refere ao tempo I, baseado em Souza (2014), organizamos o perfil das professoras participantes, por meio de uma leitura minuciosa da narrativa de cada docente, e realizamos o cruzamento dessas narrativas com o referencial teórico do nosso estudo, afim de alcançar as singularidades e acima de tudo as harmonias das trajetórias dessas docentes. Na organização tive um pouco de dificuldades, uma vez que uma das professoras realizou sua narrativa falando das trajetórias de vida, depois entrava na trajetória docente no

socioeducativo e ao mesmo tempo mencionava sobre sua formação. Então, especificamente na narrativa dessa docente foi realizado muitos movimentos de idas e vindas, apresentando muitas especificidades, mas acima de tudo foi gratificante realizar essa análise, uma vez que foram enriquecedoras para este estudo.

No tempo II começamos a construção do perfil biográfico das professoras, e consequentemente as unidades de análise temática com o objetivo de construir um perfil biográfico e auxiliar na interpretação das narrativas. Sendo assim, elencamos três temáticas descritivas: a primeira intitulamos “*Primeiras memórias*”, uma vez que as docentes participantes narraram sobre sua infância, família e as trajetórias escolares, ou seja, as trajetórias de vida/pessoais até chegar a sua formação; A segunda temática se refere as trajetórias de formação dessas docentes, o qual intitulamos como “*A escolha da docência e as trajetórias formativas*”, o qual explanamos as motivações pela escolha da docência e consequentemente a sua atuação profissional e as suas experiências. E a terceira temática intitulamos como “*O exercício da docência em um ambiente socioeducativo*”, no qual apresentamos as motivações das professoras terem escolhido atuar em um ambiente de aprisionamento e as práticas e desafios enfrentados, abordando ainda a questão das restrições dos materiais utilizados em sala de aula; do planejamento; e da afetividade. E na última temporalidade, conforme Souza (2014), recorreremos a realização da análise das trajetórias pessoais, de formação e profissionais das docentes e da sua atuação nesse ambiente considerado atípico, por meio de reflexões com os referenciais teórico, abordando as costuras das tecelãs docentes do socioeducativo, visando uma melhor interpretação e compreensão das narrativas.

Assim, essa pesquisa é baseada nas histórias de vida-formação-docência, na qual apresentaremos as trajetórias construídas durante o processo de pesquisa por meio das experiências das professoras, marcadas pela historicidade, memória e subjetividades, presentes no movimento de lembrar, narrar e escrever sobre si. Com isso, existem diversas possibilidades de análise por meio de compreensão e interpretação, uma vez que a análise das narrativas procura tornar clara a relação existente entre o objeto e as trajetórias dessas docentes, de modo a favorecer uma perspectiva colaborativa.

Com esse intento, vamos fazer a exposição do bordado deste tapete por meio dos seus fios e linhas com cores e tonalidades variadas, com as qualidades e as propriedades próprias de cada textura, por meio das trajetórias de vida-formação-docência, fazendo com que o leitor consiga perceber a sua beleza manifestada, demonstrado nos discursos das tecelãs docentes do socioeducativo que vivenciam os entremuros do aprisionamento.

3 A SOCIOEDUCAÇÃO: tecendo conceitos por meio de linhas entrelaçadas

As linhas e fios do tapete bordado tracejam a singularidade do ambiente de reclusão. Isso revela potencialidades e formas de opressão que precisam ser descortinadas e ressignificadas por meio de ações e práticas, as quais priorizem o respeito aos que vivem e vivenciaram o aprisionamento, permitindo práticas dialógicas e educativas que consigam buscar a autonomia de cada indivíduo que vive em condições desumanas. Nesse contexto, faz-se necessário na contemporaneidade, pensar sobre o contexto social e a importância da educação nas políticas que possam possibilitar condições de vida mais humana e digna aos que se encontram em privação de liberdade. Pensar que muitos são os fios e cordões que a educação tece entre pontos e nós e, nesse tecer, convida-nos a tomar a história em nossas mãos, com laçadas que delineiam nuances e movimentos, dando-nos o direito de mudar o rumo da mesma e, quiçá, o nosso próprio estilo de conviver com a diversidade da ambiência socioeducativa.

Diante dos desafios da temática e em meio a tantos aspectos que compõem o universo do ambiente de reclusão, foi necessário tomarmos uma direção que nos possibilitasse enveredar pelos corredores de uma escola em um ambiente de privação de liberdade, de modo a conhecer as trajetórias das tecelãs docentes do socioeducativo, sobre a realidade desse ambiente, seus saberes e suas práticas docentes. Ao pensar nesse contexto de aprisionamento, temos que considerar as questões que o permeiam e conseqüentemente o compõem, sendo que aprender para ensinar, para saber, para fazer, para ser ou conviver, são atos que a educação pode asseverar, para que o sujeito encontre nesse espaço socioeducativo, uma maneira de recriar o seu cotidiano.

De acordo com Arraz (2019), a noção de socioeducação nasceu no Estatuto quando da implementação das medidas socioeducativas, concebendo uma enorme importância conquistada na atenção e intervenção com adolescentes/jovens autores de atos infracionais. Assim, apesar de representar um avanço, o estatuto pouco esclareceu sobre a concepção de socioeducação que pudesse subsidiar intervenções efetivamente promotoras do desenvolvimento desses sujeitos em cumprimento de medidas socioeducativas. Nesse sentido, a socioeducação se guia por valores de justiça, igualdade, fraternidade, entre outros, tendo como objetivo principal o desenvolvimento de variadas competências que possibilitem que as pessoas rompam e consigam superar as condições de abuso, miséria e de delinquente que caracterizam sua exclusão social.

Nesse sentido, o conceito de socioeducação, se torna de suma importância para esta pesquisa, uma vez que compreende que o estudante que se encontra acautelado, deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribua na sua formação, de modo a que venha ser um cidadão autônomo e solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância, visando a não reincidir na prática de atos infracionais (BRASIL, 2016).

Conforme Arraz (2019), a socioeducação é entendida como o processo de formação humana integral, atua sobre os meios para a reprodução da vida, sendo sua dimensão mais visível e prática, bem como colabora para ampliar a aptidão do sujeito para visualizar, e apreender as coisas, para se reconhecer no entendimento do outro, compor sua própria identificação, diferenciar as semelhanças e diferenças consigo e com o mundo, e consigo e os outros sujeitos. É nesse contexto que o referido pesquisador relata que a socioeducação deve ser entendida como um conjunto articulado de programas, serviços e ações desenvolvidos a partir da junção entre práticas de educação, questões sociais e de direitos humanos com a finalidade de mobilizar nos adolescentes/jovens novos pontos de vistas sem, contudo, romper com as normas éticas e sociais vigentes. Mediante esse contexto, além do processo judicial, a medida socioeducativa contempla movimentos articulados por meio de ações com cunho pedagógico e intencionais, visando o potencial de oportunizar a ressignificação das trajetórias infratoras e a construção de novos projetos de vida. Os autores Pinto e Silva (2014) relatam que

a prática da socioeducação não deve ser vista como uma exclusividade para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Ela deve abranger e fazer parte do processo de formação de qualquer criança e adolescente devendo estar ao lado da educação formal e da educação profissional, não pode ser vista como menos importante do que estas (PINTO; SILVA, 2014, p. 147).

De acordo com Bisinoto et al. (2015) a socioeducação configura-se como um conjunto articulado de programas, serviços e ações desenvolvidas a partir da inter-relação entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos, com os objetivos de promover o desenvolvimento de potencialidades humanas, da autonomia e da emancipação, bem como fortalecer os princípios éticos da vida social. Partindo do entendimento de que as práticas educativas propositadas, planejadas e sistemáticas são propulsoras do desenvolvimento complexo dos adolescentes/jovens autores de atos infracionais, sendo assim, “defende-se que a ação socioeducativa, orientada por uma clara concepção de socioeducação, tem o potencial de mobilizar novos posicionamentos juvenis

para enfrentar a ordem e as regras sociais estabelecidas” (BISINO TO et. al, 2015, p.584).

Seguindo o raciocínio supracitado, podemos inferir que o objetivo do atendimento ou da ação socioeducativa está justamente em oportunizar o desenvolvimento das potencialidades dos jovens e adultos privados de liberdade. Nesse sentido, a função pedagógica da socioeducação visa garantir e aprimorar a qualidade da educação, acompanhando o processo educativo de cada estudante acautelado, auxiliando-o em sua inclusão na sociedade. Porém, todos aqueles que atuam na socioeducação, educadores, orientadores, técnicos e pais devem conhecer os princípios básicos deste trabalho, apropriando-se de suas premissas e contribuindo na formação de uma rede de trabalho coletivo, de objetivo comum: evitar a reincidência desses estudantes que se encontram acautelados, propiciando o crescimento individual e sua inclusão como cidadão, protagonista e comprometido com a modificação da sociedade.

Aos gestores e profissionais responsáveis pela execução do atendimento socioeducativo compete problematizar os significados cristalizados e reducionistas, de maneira a considerar o cometimento de atos infracionais como fenômeno complexo e multideterminado sobre o quais ações socioeducativas de cunho crítico e emancipatório podem gerar rupturas transformadoras (ARRAZ, 2019, p.15).

É preciso que haja uma vinculação entre a socioeducação e a necessidade da implementação de uma proposta pedagógica capaz de constituir-se em ação formadora dos adolescentes/jovens que se encontram submetidos ao cumprimento de medida socioeducativa.

Para que possamos ter uma melhor compreensão sobre a socioeducação, abordaremos a questão do nascimento das prisões, histórico de trajetórias e práticas de atendimento socioeducativo e as medidas socioeducativas, de acordo com as legislações vigentes.

3.1 O nascimento das prisões

Antes de adentrarmos na questão do nascimento das prisões, mesmo tendo ciência de diversos autores que abordam essa temática, focaremos nos estudos de Michel Foucault, por ser um filósofo francês que debruçou seus estudos sobre a temática das prisões em diversas áreas. Sendo assim, de acordo com os estudos de Foucault (2012), no final do século XVIII e princípio do século XIX, uma nova legislação delibera o poder de punir como uma função geral da sociedade que é desempenhada da mesma forma sobre todos os seus membros. Esse filósofo francês investiga e descobre que, no corpo social, considerando, de um lado, a

legislação e, de outro, configurações, condições e costumes dos sujeitos se comportarem, embora esses se apresentem igualmente representados ao considerar o aspecto da detenção e da pena, não há como deixar de perceber procedimentos de dominação característicos de um tipo particular de poder.

Foucault (2012) apresenta a possibilidade de uma nova visão sobre as instituições carcerárias e sobre a sociedade contemporânea no tratamento dado às prisões, a ponto de induzir o leitor a se interrogar, a se horrorizar, a recusar e, ao mesmo tempo, perceber assimilações e buscar mudanças sobre os mecanismos empregados no aprisionamento. Trata-se de uma investigação cuja experiência alcança de maneira acessível certos mecanismos, a saber, o aprisionamento e a penalização, os quais são bem referenciados na obra desse filósofo.

De acordo com esse filósofo, a investigação sobre o nascimento das prisões foi viver uma experiência-limite, que se oferece, em dado momento, como um sujeito que se posiciona em oposição entre o acontecimento e a verdade demonstrada e, em outro, como alguém que se encontra com a possibilidade de enfrentamento dessa veracidade. Esse sujeito se depara diante dos “jogos de poder”, os quais, quando experimentados, constituem-se como entusiasmos que consentem remeter o sujeito à experiência provocadora de modificações. Assim, a sociedade contemporânea está diante de uma justiça que se apresenta como ordenadora, cuja finalidade é superar a angústia e o sofrimento causado pela forma anterior de punibilidade, conhecida como suplício (ARRAZ, 2022).

Dessa forma, Foucault (2012) realiza essa investigação não só para tornar conhecida a estrutura material sobre a prisão, mas também para buscar um melhor entendimento sobre sua configuração e, nela, alcançar as possíveis nuances que se desdobram por intermédio dessa experiência-limite. Ressaltamos ainda que a sociedade não reconhece os sujeitos que estão aprisionados como componente do corpo social, muito embora todos os subsídios que compõem a forma-prisão estejam presentes em todas as ocasiões dessa sociedade. A prisão estabelece, como seu principal objetivo, corrigir os diversos vícios e males que afetam a sociedade, distorcendo sua função original que é a de ressocializar. Conforme os estudos de Arraz (2022), esse filósofo desmascara a questão da forma-prisão que afeta todo corpo social. Sendo assim, os indivíduos precisam obedecer às regras; caso contrário, a legislação será utilizada como recurso para um bom adestramento.

Um dos pontos tocados por Foucault em sua vasta reflexão concerne ao modo de funcionamento das prisões, abordando a função de normatização dos sujeitos a partir de instituições de arquitetura panóptica, tal como a instituição socioeducativa. Essas instituições,

também chamadas por Foucault (2012) de “instituições de sequestro”, visam controlar o tempo dos indivíduos. Duas de suas funções podem ser citadas: a extração da totalidade do tempo e o controle dos corpos. Isso significa que, para o seu funcionamento, deve haver uma disciplina geral da existência.

Foucault (2012) aborda o poderio disciplinar nas prisões, expondo que é o único ambiente onde o poder pode surgir em condição pura em suas extensões mais abrasadoras e se relevando como poder moral. O autor supracitado considera que o exercício do poder não se traduz de forma mais clara do que nas práticas disciplinares, entendidas como procedimentos que admitem o controle atento do funcionamento do corpo, garantindo a submissão constante das suas forças e conferindo-lhe uma relação de docilidade-utilidade.

Nesse sentido, a disciplina não se trata de uma instituição ou mecanismo no Estado, sendo, por si, uma técnica de poder que consegue ultrapassar todas as instituições e mecanismos, ou seja, podemos inferir que a disciplina é um método de gestão e adestramento dos sujeitos. Assim, consegue fazer com que o poder opere no corpo do sujeito, empregando a punição e a vigilância como aparelhos de adestramento, servindo para docilizar o sujeito (ARRAZ, 2022). A partir da atuação desse procedimento de poder, o sujeito se adéqua aos preceitos estabelecidos pelas instituições.

Assim, Foucault (2012) foi relatando a história da prisão, uma vez que as legislações estavam sendo reformuladas, abandonando a tortura física, agora considerada ineficaz e substituível, partindo para a separação do infrator, que deve ser (re)treinado dentro de um ambiente de aprisionamento para que assim possa voltar a conviver em sociedade. Conforme Arraz (2022), essa naturalidade com que a prisão se insere em nossa sociedade remete ao fato de que se apresenta como um castigo justo e igualitário na medida em que priva o sujeito de uma propriedade, princípio e valores fundamentalmente universais: a liberdade. Por outro lado, a instituição-prisão parece não fazer mais do que reproduzir todos os mecanismos encontrados no corpo social, embora possa acentuá-los e não pareça qualitativamente diferente da vida fora dos muros do aprisionamento. Essa combinação de aspectos jurídico-econômicos e técnico-disciplinares teria feito a prisão aparecer, concretizada e solidificada como a forma mais direta e civilizada de todas as penas (FOUCAULT, 2012).

Nessa esteira, a prisão se torna peça fundamental no conjunto das punições, o qual marca um momento importante na história da justiça penal, considerada igualitária. Porém, tal conjunto é investido pelas assimetrias das sujeições disciplinares. Com isso, mesmo nas sutilezas imbricadas entre o legal da justiça e o extralegal da disciplina, por meio de uma hierarquia produzida pela própria prisão, as organizações criminosas são construídas dentro

do ambiente de aprisionamento, demonstrando a sua ineficácia, ou seja, a prisão se apresenta como uma instituição cruel e derrocada, uma vez que demonstra os seus propósitos correcionistas, perpetuando e reproduzindo criminalidade.

Foucault (2012) relata que, por intermédio de uma economia de poder e, a partir do vigiar, observar e controlar, passam a ser consideradas ações mais praticáveis e eficazes quanto a submissão física e a repressão. A criação da instituição-prisão foi uma das formas de apresentar uma aparelhagem destinada a tornar os sujeitos dóceis e úteis por meio de um trabalho preciso sobre seus corpos, antes que a lei viesse a defini-los, como uma espécie de punibilidade nobre. À medida que o corpo útil e dócil se tornava importante, foram desenvolvidos dispositivos para tirar o máximo de tempo e força dos indivíduos para exercitarem seus corpos, expondo-os para que pudessem ser observados e constituídos como um saber que confirmaria esse processo. Nessa seara, de acordo com Arraz (2022), os corpos considerados “enclausurados” pelas instituições disciplinadoras seriam encorajados a se despirem do que lhes constitui, a fim de se reconstruírem de acordo com o que seria considerado necessário e socialmente útil.

Além disso, esse filósofo suplantou as técnicas disciplinares, uma vez que a disciplina não se trata de uma instituição ou mecanismo no Estado, sendo, por si, uma técnica de poder que consegue ultrapassar todas as instituições e mecanismos, ou seja, a disciplina seria um método de gestão e adestramento dos sujeitos. Sendo assim, o poder não é analisado de maneira vertical ou central, sendo um exercício manipulado por diferentes entidades, pessoas e instituições, criando assim, uma circunstância de capilaridade, visando múltiplas direções. Com isso, as relações de poder atuam como instrumento, atravessando corpos, por meio das relações de forças. Foucault (2012, p.25) afirma que “o corpo também está diretamente mergulhado num campo político, as relações de poder têm alcance imediato sobre ele [...]. O corpo é investido por relações de poder e dominação”. Nesse sentido, Arraz (2022) relata que esse filósofo revela que o poder consegue operar no corpo do sujeito, empregando a punição e a vigilância como aparelhos de adestramento, servindo para docilizar o sujeito. A partir da atuação desse procedimento de poder, o sujeito se adéqua aos preceitos estabelecidos pelas instituições.

Nesse tocante, de acordo com os estudos de Arraz (2022), essas relações de poder perpassam todo esse cenário de constituição de subjetividades e de pertencimento, sendo assim, os enunciados que expressam receio, falta de esperança e resignação podem revelar saberes que são colocados em circulação para tornar os sujeitos disciplinados e dóceis. Dito

de uma outra maneira, os discursos que emergem de um ambiente de privação de liberdade podem ser encarados como “espaço” de luta.

De acordo com Foucault (2012), a disciplina são metodologias que aceitam o controle meticuloso das intervenções do corpo, que atingem a sujeição constante de suas forças. O filósofo relata que “a prisão leva à mais forte intensidade de todos os processos que encontramos nos outros dispositivos de disciplina. Ela tem que ser a maquinaria mais potente para impor uma nova forma ao indivíduo pervertido” (FOUCAULT, 2012, p. 199). Nesse sentido, a disciplina serviria como uma tecnologia de poder, uma vez que tem como objetivo distinguir e dominar os sujeitos que se encontram intimamente ligados às instituições, não sendo possível disciplinar sem uma demarcação espacial. Com isso, as práticas minuciosas ministradas por dispositivos disciplinares fabricam individualidades. As prisões, os exércitos, os hospitais, as oficinas, entre outras instituições, usam técnicas peculiares de utilidade e docilidade. Nessa perspectiva, conforme o autor, a disciplina aumenta as forças do corpo, sendo em termos econômicos de utilidade; e diminui essas mesmas forças, sendo em termos políticos de obediência.

No que se refere ao aprisionamento no ambiente socioeducativo, trazendo à cena Foucault (2012), as prisões foram estabelecidas com o intuito de ser um instrumento de reforma. Porém, os ambientes de aprisionamento fracassaram totalmente em seus propósitos de internar pessoas com o intuito somente de punir e corrigir. “Imaginou-se que o internamento, a ruptura com o meio, a solidão, a reflexão, o trabalho obrigatório, a fiscalização contínua, as exortações morais e religiosas conduziram os condenados a se emendar” (FOUCAULT, 2012, p. 65). Esse filósofo declara que a prisão seria vista como uma solução desprezível e que não pode ser abandonada. Sendo assim, a prisão continua sendo proposta como seu próprio remédio e a singular forma de reparação de seu fracasso que vem sendo permanente.

Com a finalidade de normalizar sujeitos, a unidade socioeducativa é considerada um espaço de confinamento, uma vez que utiliza meios regimentais para a sua devida regulação. No caso desta pesquisa, a unidade socioeducativa é considerada uma instituição de reclusão, uma vez que se apresenta com seus espaços fechados e totalmente vigiados, horários pré-estabelecidos e disciplinamento entranhado em sua rotina. Para cumprir o seu papel social, a unidade socioeducativa utiliza dispositivos, técnicas ou instrumentos de poder, que venham a ser capazes de produzir comportamentos e de fabricar indivíduos para uma sociedade capitalista, visando a ressocialização dos sujeitos acautelados, conseqüentemente reinserindo-os na sociedade, mantendo a ordem social que o Estado tanto preza. Trata-se de pensar como

se configura a ordem social, pois nascem novos discursos, nos quais existe a produção da vida de um determinado lugar, pois é a ordem social pensada em conjunto com uma sociedade disciplinar, conforme declara Foucault (2012, p.13): “[...] na crítica das instituições, vemos formar-se uma nova estratégia para o exercício do poder [...]”, e que tal exercício é o da ordem da disciplina e normalização.

De acordo com Foucault (2012) os sujeitos são considerados dóceis para a política e úteis para a economia, uma vez que se coloca em funcionamento por meio de efeitos de poder, ou seja, o sujeito acautelado, que foi privado da sua vida em sociedade por um período determinado, dentro do ambiente de aprisionamento, é controlado na execução de suas atividades e ações. Sendo assim, literalmente, ele é adestrado. Nesse sentido, a normalização se dá pelo poder disciplinar, como, por exemplo, a unidade socioeducativa, que funciona conforme as legislações vigentes e com o propósito de ressocializar esses sujeitos por meio de ações pedagógicas, mas se contradiz apresentando em seus regimentos normativos diversas situações que, na prática, torna inviável considerá-las como ações educativas.

Nesse sentido, Arraz (2022) relata que a temática da ressocialização vem sendo discutida pelos órgãos governamentais e ressignificada no próprio discurso desse sujeito, que se tornou uma espécie de condão mágico para solucionar a problemática da violência. A compreensão dos processos de ressocialização, bem como suas falhas e sucessos, não pode se restringir à busca de heróis e vilões, ou seja, é preciso uma melhor compreensão e principalmente um aprofundamento sobre as questões de reordenamentos institucionais e, acima de tudo, a disponibilidade de escutas minuciosas daqueles que participam da concretização do cotidiano institucional dos sujeitos acautelados (gestores, técnicos e agentes socioeducativos).

3.2 Histórico de trajetórias e práticas de atendimento socioeducativo

Nesta seção, vamos apresentar uma análise das políticas públicas referente à punição e à responsabilização de crianças e adolescentes. No Brasil, o desenvolvimento de práticas de atendimento e das leis que estão direcionadas aos adolescentes das camadas populares são marcadas por uma extensa tradição de assistencialismo. Assim, o Estado garante a manutenção da lógica desigual do capitalismo, desenvolvendo estratégias que punem e que controlam crianças e adolescentes, já concebidos à margem da sociedade. Nesse sentido, se torna imprescindível trazer à cena as legislações que norteiam e embasam tal manutenção no aspecto histórico, abordando as atualizações no decorrer dos anos até sua atualidade.

Abordaremos um pouco da história do controle do Estado sobre crianças e adolescentes, uma vez que, até o fim do século XIX, o adolescente aos 14 anos de idade era considerado penalmente imputável, podendo retroagir aos 09 anos de idade, conforme o discernimento do infrator, o que deveria ser analisado e julgado por um juiz.

Realizamos um recorte histórico a partir da Doutrina da Situação Irregular (DSI), prevista no Código Mello Mattos de 1927 voltada ao controle/proteção dos adolescentes e/ou jovens infratores, demonstrando a evolução da legislação considerada “menorista”, com caráter punitivista e assistencialista; até a Doutrina da Proteção Integral (DPI) passando pela Constituição Federal de 1988 à implementação do SINASE, regido pela Lei nº 12.594/2012 instituída há 20 anos, sendo o regulamentador na execução das medidas socioeducativas destinadas à adolescentes/jovens que praticarem atos infracionais.

O Código Mello Mattos, promulgado pelo Decreto 17.943-A em 1927, abordou uma divisão em dois grupos de “menores”, não realizando qualquer distinção entre crianças e adolescentes: os abandonados e os delinquentes, independente da idade, que cometeram atos equivalentes às infrações penais, concentrando a atuação estatal. Sendo assim, na prática não houve diferença entre esses menores para a aplicação de medidas, uma vez que, ao menor que cometeu ato considerado crime ou até mesmo ao menor que se encontrava em situação de abandono ou necessitado, a medida aplicada poderia ser a de internação para todo esse público, sendo cumprida em asilo ou orfanato, conforme a conveniência do juiz. Mediante o período da luta pelos direitos humanos, foi elaborada a constituição de 1937, expandindo os aspectos sociais da infância e juventude. E, em 1941, surgiu o Serviço de Atendimento ao Menor (SAM).

Em 1941, o Decreto-lei nº 3.799, de 5 de novembro de 1941, estabeleceu o SAM, sendo o primeiro órgão federal responsável pelo controle e atendimento para a infância no país, ligado ao Ministério da Justiça, em articulação com o Juízo de Menores do Distrito Federal. Foi implantada uma política representada por órgãos federais, centralizando o atendimento ao menor, anteriormente tratada pelo Juizado de Menores, especializando-se no tratamento de duas categorias: o menor e a criança. Marcado pela ruptura dos vínculos familiares, o objetivo desse serviço era a possível recuperação do menor considerado infrator, sendo corrigido conforme o que o Estado ditava na época, mesmo que para isso precisasse afastá-los dos seus familiares. Nesse período, a tutela da infância era correcional e não para fortalecer os laços afetivos.

Fundação Nacional de Atendimento ao Menor (FUNABEM) foi criada a lei nº 4.513/64, com gestão centralizadora e verticalizada, oferecendo uma proposta pedagógico-

assistencial progressista, que, na prática, era mais uma instrumentalização controladora do regime político autoritário exercido pelos militares naquela época. Era um órgão regulador nacional com caráter normatizador, responsável pela elaboração e implementação da Política Nacional do Bem-estar do Menor (PNBEM) e pelo repasse de expedientes às Fundações Estaduais do Bem-estar do Menor (FEBEM), cuja intervenção era em nível estadual, desempenhando um papel de execução dessas políticas. Em 1975, a Câmara dos Deputados criou uma Comissão Parlamentar de Inquérito alcunhada como “CPI do Menor”, com o propósito de investigação da problemática da criança e do menor, tendo como conclusão que FUNABEM não estava em condições para solucionar esse problema, que vinha se agravando devido ao crescimento demográfico.

Corroborando com a estrutura já existente da FUNABEM, o Código Mello Mattos de 1927 foi revogado e anunciado o Novo Código de Menores pela Lei nº 6.697 de 19 de outubro de 1979. As nomenclaturas “menor abandonado” e “delinquentes” foram substituídas por “menor em situação irregular”, dando origem à DSI, mas o discurso normalizador continuou sendo predominante nas legislações destinadas aos menores. Portanto, apesar das mudanças nas expressões, não houve qualquer tipo de mudança na atuação do Estado, permanecendo suas características arbitrárias, assistencialistas e repressivas à população infanto-juvenil.

No que se refere a DPI, A partir da década de 80, várias transformações sociais e políticas aconteceram no cenário nacional e internacional, admitindo, assim, a abertura democrática. Firmada por meio do processo constituinte de elaboração da Constituição Federal de 1988, a Constituição Cidadã prevê em seu texto um rol de direitos e garantias basilares, trazendo, assim, o aspecto formal da proteção integral de crianças e adolescentes, considerado como prioridade absoluta. Conforme consta no seu artigo 227¹¹, a Constituição de 1988 dispõe sobre o princípio da cooperação, no que diz respeito ao dever da família, da sociedade e do Estado, garantindo seus direitos fundamentais ao público-alvo. Essa ruptura de paradigma implica na importância da titularidade à criança e ao adolescente no que se refere ao princípio da dignidade humana e dos direitos fundamentais, acolhendo plenamente a peculiaridade de cada fase de desenvolvimento até sua plenitude.

¹¹ Conforme o art. 227, é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, **com absoluta prioridade**, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1990 – grifos nosso).

Portanto, ao enumerarem princípios, competências, atribuições e diretrizes para a política de atendimento da criança e do adolescente, a Constituição Federal de 1988 e o ECA instalaram o chamado Sistema de Garantia de Direitos (SGD)¹², tendo como um dos principais órgãos o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). De acordo com o art. 1º da Resolução nº 113/2006 do CONANDA, o objetivo do SGD é concretizar a DPI por meio da articulação e integração de órgãos públicos e organizações da sociedade civil, com a aplicação de instrumentos normativos e mediante mecanismos de promoção, defesa e controle em todos os níveis da federação (BRASIL, 2006). Além desses eixos, a referida resolução também prevê outros subsistemas que conduzem políticas sociais básicas e de proteção especial, além de políticas de justiça voltadas para a execução de medidas socioeducativas, cujo público alvo são adolescentes considerados autores de atos infracionais.

Ao longo da história do nosso país, muitas instituições foram construídas no intuito de amparar crianças e adolescentes, criar legislações, implantar experiências de atendimento com o intuito de diminuir ou extinguir a problemática da “delinquência”, abandono e criminalidade, buscando como propósito final a ressocialização, com a intenção de conseguir “responsabilizar” esses sujeitos pelos atos infracionais cometidos.

3.2.1 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

Em nosso país, o ECA apresenta um sistema não-criminal, mas, sim, de medidas socioeducativas, considerando como penalmente inimputáveis os sujeitos menores de 18 anos. Com estas determinações, tem-se o entendimento de que crianças e adolescentes se encontram em condição de peculiaridade, ou seja, em desenvolvimento, sendo dever do Estado e da sociedade zelar por seus direitos e deveres (BRASIL, 1990). Conforme Sposato (2013), o adolescente considerado “em conflito com a lei” passou a ser analisado com base em parâmetros legais, estabelecendo um sistema penal juvenil¹³, correspondendo às normas que regulam a responsabilidade penal de adolescentes. No Brasil, são responsabilizados

¹² Preconiza o artigo 5º da referida Resolução que os integrantes do SGD exerçam suas funções em rede articulada e cooperada entre União, Estados, Municípios, organizações não-governamentais e sociedade civil organizada a partir de 3 (três) eixos estratégicos: defesa dos direitos humanos, promoção dos direitos humanos e controle da efetivação dos direitos humanos (BRASIL, 2006).

¹³ Conforme Sposato (2013, p. 141), para se considerar discutível a autonomia do direito penal juvenil, sendo necessário ter um conhecimento prévio do direito penal dos adultos, ainda que estejam presentes peculiaridades referentes às finalidades educativas, além de punitivas.

adolescentes e jovens maiores de 12 (doze) e menores de 18 (dezoito) anos, sendo considerada uma faixa etária baixa em comparação com outros países.

A apuração de autoria e materialidade do ato infracional, assim como a aplicação de medidas socioeducativas aos sujeitos que cometem atos infracionais, estão implicadas a um procedimento específico, estabelecido nos artigos 171 a 190 do ECA (BRASIL, 1990). Baseia-se em princípios e garantias próprios do direito penal, dentre eles o devido processo legal, assim como princípios peculiares do sistema penal juvenil, destacando-se os princípios da prioridade e proteção integral desse público.

O ECA prevê 2 (dois) grupos de medidas socioeducativas: medidas de cumprimento em meio aberto e medidas privativas de liberdade¹⁴ que abarcam a medida de internação a qual deve ser cumprida em unidade exclusiva para adolescentes e jovens, conforme artigo 123 do ECA¹⁵ (BRASIL, 1990). Assim, o acautelamento do adolescente/jovem apreendido somente é autorizado, em caráter cautelar, mediante “imperiosa necessidade” de decretação de internação provisória¹⁶ por meio de decisão fundamentada com base em indícios suficientes de autoria e materialidade hábeis para a decretação desta medida, conforme art. 108 do ECA (BRASIL, 1990).

3.2.2 Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)

No ano de 2006, o CONANDA aprovou a Resolução nº 119/2006, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), sendo regulamentado somente após 6 (seis) anos, por meio da Lei nº 12.594/2012. O SINASE, considerado um subsistema do SGD, estabelece um conjunto ordenado de princípios, normas e critérios que envolvem a aplicação e a execução de medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes e jovens privados de liberdade, incluindo também os planos, as políticas e os programas existentes nas esferas municipais, estaduais e federal, voltados a esta temática (BRASIL, 2012). O SINASE engloba direitos e garantias desse público, atribuições e competências dos órgãos federais, bem como as diversas equipes que atuam de forma conjunta e intersetorial para a proteção e responsabilização desses sujeitos. Esse referido sistema correlaciona-se, assim, com o sistema

¹⁴ Serão abordadas na seção Medidas Socioeducativas (MSE).

¹⁵ Art. 123. A internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração

¹⁶ Será tratado na seção internação provisória.

educacional, sistema de justiça e segurança pública, sistema único de saúde e sistema único de assistência social (CONANDA, 2006).

No que se refere a correlação com o sistema educacional, precisamos abordar a socioeducação, a qual é reconhecida como uma política pública cujo objetivo é conciliar a responsabilização dos(as) adolescentes e jovens pelo cometimento do ato infracional e a devida garantia de direitos e garantias previstos constitucionalmente, com foco no direito à educação, mediante um atendimento humanizado.

Com base nas atribuições previstas na Constituição Federal, a lei do SINASE organiza as competências da União, dos Estados e Distrito Federal e Municípios em relação à Política Nacional de Atendimento Socioeducativo no que se refere à execução dessas medidas em meio aberto e fechado. Os Estados são responsáveis pela criação dos seus Planos Estaduais de Atendimento Socioeducativo com previsão de execução das medidas socioeducativas de semiliberdade e internação, abrangendo também a medida de internação-sanção¹⁷, enquanto os Municípios são responsáveis pela execução das medidas socioeducativas em meio aberto, incluindo as medidas socioeducativas de liberdade assistida (LA) e de prestação de serviços à comunidade (PSC). Os Planos de Atendimento Socioeducativo devem incluir análises da conjuntura do atendimento socioeducativo, incluindo diretrizes, objetivos, prioridades, formas de financiamento e ações articuladas nas áreas da saúde, educação, assistência social, cultura, esporte, lazer e profissionalização aos(às) adolescentes e jovens atendidos(as), indicando a duração da concretude das ações e os órgãos responsáveis pela sua execução (BRASIL, 2012).

3.3 As medidas socioeducativas

A inserção nesse espaço diferenciado, como servidor público e gestor de uma unidade socioeducativa, possibilitaram conviver e ter a possibilidade de vivenciar o exercício da docência nesse ambiente de aprisionamento, contribuindo assim, para reafirmar e suscitar inquietações sobre a prática pedagógica desenvolvida no ambiente socioeducativo, no qual a instabilidade e a diversidade se fazem presentes, especificamente em uma escola dentro de um desse ambiente, espaço pelo qual se percebe que a “liberdade” de expressão é tão cerceada.

Assim, nesse ambiente de reclusão, seus efeitos, por meio das políticas discursivas pulverizadas, são degradantes, devastadores sobre o sujeito, sua alma, seus anseios de

¹⁷ Medida aplicada quando o sujeito descumpra uma medida mais branda anteriormente aplicada.

mudança e liberdade. Mediante esse contexto, e por meio da experiência do pesquisador, se torna fundamental uma melhor compreensão, o processo formativo do sujeito privado de liberdade, uma vez que este espaço “[...] é um marco especialmente árido para os processos educativos, cuja finalidade, entre outras, é permitir que as pessoas tomem suas próprias decisões, assumam controle sobre suas próprias vidas” (ONOFRE, 2011, p. 275), e possam buscar mudanças de atitudes e contribuir para a (re)integração social do sujeito, fora das grades. Nesse sentido se torna imprescindível uma melhor entendimento sobre a questão das medidas socioeducativas e conseqüentemente a medida provisória, sendo o local da realização deste estudo.

Conforme disposto na Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), daqui por diante Estatuto, as medidas socioeducativas devem garantir ao adolescente/jovem autor de ato infracional ou de conduta descrita em lei como crime ou contravenção penal, o acesso às situações que possam contribuir na superação de sua condição de excluído e, sobretudo, na constituição das condições para a participação na vida social.

De acordo com o Estatuto em seu artigo 112, as chamadas medidas socioeducativas que verificam a prática do ato infracional do adolescente/jovem infrator. podem ser cumpridas em meio aberto: **advertência**, sendo uma espécie de “repreensão” judicial com o intuito de reflexão sobre o ato infracional; **obrigação de reparar o dano**, sendo considerado uma ressarcimento do prejuízo econômico à vítima do adolescente/jovem; Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), o qual são realizadas tarefas gratuitas por parte dos adolescentes/jovens, em entidades públicas/privadas, por um período que não pode exceder 6 meses; e Liberdade Assistida (LA), sendo o acompanhamento do adolescente/jovem no âmbito familiar, escolar e comunitário por um período mínimo de 6 meses. No que se refere ao meio fechado, ou seja, privativo de liberdade: **semiliberdade** é considerado uma privação parcial de liberdade, uma vez que o adolescente/jovem tem a prerrogativa de se ausentar da unidade para estudar e trabalhar, devendo retornar no período noturno, além de passar os fins de semana com os seus familiares; a **internação definitiva**, é a privação de liberdade, onde o adolescente/jovem se encontra segregado do convívio familiar e social por até três anos; e a internação provisória, sendo uma medida cautelar, o qual iremos abordar na próxima seção (BRASIL, 1990 – grifos nosso).

Apesar de não serem compreendidas como penas e apresentarem caráter predominantemente pedagógico, essas medidas obrigam o adolescente/jovem infrator ao seu cumprimento, sujeitando-o, inclusive, às sanções previstas no Estatuto. Na realização das

medidas socioeducativa, os programas socioeducativos devem, obrigatoriamente, prever a frequência à escola, a inserção em programas de capacitação para o trabalho e o envolvimento das famílias e da comunidade (ARRAZ, 2019).

De acordo com o autor supracitado, em sua aplicação as medidas socioeducativas consideram as características do ato infracional, o contexto de vida do adolescente/jovem e a disponibilidade de programas de atendimento. Embora possam conter aspectos coercitivos, as medidas socioeducativas estão fundadas em objetivos educativos, na proteção integral e no acesso à formação, em diferentes modalidades, podendo ser realizadas tanto em meio aberto como em regime de privação de liberdade. A responsabilidade pela concretização dos direitos básicos e sociais é da pasta responsável pela política setorial, conforme a distribuição de competências e atribuições de cada um dos entes federados e de seus órgãos. Contudo, é indispensável a articulação das várias áreas para maior efetividade das ações, inclusive com a participação da sociedade civil.

O ato infracional na realidade histórica brasileira não começa e não se encerra no adolescente/jovem autor da conduta contrária à lei. Possui raízes, na verdade, no contexto econômico e social, bem como nas políticas sociais que são desenvolvidas pelo Estado sob a lógica da inclusão e da exclusão de indivíduos da própria sociedade. Sendo assim, o SINASE, tanto nos seus pressupostos, quanto o texto da referida legislação, enfatiza o tema da inserção laboral dos adolescentes/jovens em conflito com a lei por meio do desenvolvimento de ações concretas e planejadas, considerando o aspecto formativo do trabalho (CONANDA, 2006).

Conforme os estudos de Arraz (2019), os atos infracionais cometidos por adolescentes/jovens devem ser entendidos como resultado de circunstâncias que podem ser transformadas, de problemas passíveis de serem superados, para uma inserção social saudável e de reais oportunidades. Acredita-se que a intervenção socioeducativa pode fortalecer os adolescentes/jovens e ajudá-los a encontrar maneiras para transformar seus atos e suas perspectivas de vida, uma vez que o processo de formação ou de desenvolvimento da pessoa não é uma questão apenas individual ou de foro íntimo, mas é um processo social.

As medidas socioeducativas são aplicadas pelo(a) Juiz(a) com finalidade pedagógica em indivíduos infante-juvenis que incidirem na prática de atos infracionais (crime ou contravenção penal). Medidas de natureza jurídica repreensiva e pedagógica para inibir a reincidência dos mesmos e prover a ressocialização. A medida socioeducativa é uma sanção que deve ser imposta ao adolescente/jovem de forma distinta daquela reservada ao adulto. Cada medida é aplicada, sendo analisadas com métodos pedagógicos, sociais e psicológicos

levando-se em conta a capacidade de cumprimento, as circunstâncias do ocorrido, e a gravidade da infração.

Cabe salientar que o Estatuto é fulgente ao recomendar que a aplicação da medida não prejudique a socialização dos adolescentes/jovens e que sejam observadas as necessidades pedagógicas, que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. A importância do assunto tem uma melhor observação no que diz respeito a sua aplicabilidade em diversos casos e de como ocorre o procedimento de cada uma das medidas socioeducativas, no qual esse sujeito infrator recebe a sanção conforme o ato ilícito praticado, não sendo isento de suas responsabilidades, mas claro, observando sua condição de situação peculiar de desenvolvimento.

A execução das medidas socioeducativas será cumprida: em estabelecimento fechado, como as unidades de moradia da semiliberdade ou de internação; ou em programa governamental ou não-governamental, em regime aberto. Sendo assim, a execução das medidas dos adolescentes/jovens autores de ato infracional tem os seguintes princípios: a) legalidade, não podendo receber tratamento mais gravoso do que o conferido ao adulto; excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos; b) prioridade de práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas; c) proporcionalidade em relação à ofensa cometida; d) brevidade da medida em resposta ao ato cometido, em especial o respeito ao que dispõe o artigo 122 do Estatuto; e) individualização, considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais; f) mínima intervenção, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida; g) não discriminação, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status; e h) fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo (BRASIL, 2006).

Segundo Sposato (2006), há dois aspectos de maior relevância referente à execução das medidas, são elas: a progressividade e a fungibilidade. Primeiramente, a progressividade demonstra de forma concreta na indeterminação de prazos, que são indicados pelo Estatuto como máximos e mínimos legais. Exemplo disso, temos a medida de internação que não apresenta prazo determinado, porém não pode exceder de três anos a privação de liberdade. Já a medida de liberdade assistida somente pode ser fixada pelo prazo mínimo de 6 meses.

Por conseguinte, a fungibilidade é a possibilidade de substituição da medida socioeducativa a qualquer tempo, com o objetivo de ajustar a resposta estatal ao dinamismo que o processo socioeducativo possui, como também o desenvolvimento do

adolescente/jovem no decorrer do cumprimento da medida. O objetivo de ambos os aspectos é reforçar que cada medida tenha durações próprias em face da peculiaridade de cada sujeito no decorrer do processo socioeducativo imposto. A permanência, prorrogação e extinção da medida dependerá do desenvolvimento e os efeitos que a medida estará surtindo para esse sujeito.

A avaliação de cada adolescente/jovem no cumprimento da medida será realizada pelos orientados ou técnicos, que conduzem os relatórios de acompanhamento ao juiz da vara de infância de execução. A reavaliação, conforme define o Estatuto, será realizada no máximo a cada 6 meses, mediante decisão fundamentada, realizada pelo juiz, que deve basear sua decisão pela manutenção, substituição ou extinção das medidas, conforme as informações repassadas pelos técnicos que acompanham esse sujeito. A gravidade do ato infracional, os antecedentes e o tempo de duração da medida, não são fatores que, por si só, justifiquem a não substituição da medida por outra menos grave. A finalidade das medidas socioeducativas é socializar o adolescente/jovem, por meio de ações que reeduem e incentivam o afastamento deles do mundo do crime, e assim colaborando ao combate da criminalidade juvenil.

Nesse sentido, é imprescindível fazer uma avaliação da eficácia das medidas impostas pela Lei, notando, assim, se o objetivo desejado está sendo alcançado em cada uma das medidas socioeducativas. De acordo com Arraz (2019), nos deparamos com duas dimensões cruciais da medida socioeducativa: a dimensão do não, do limite imposto pela lei e pelas regras, e a dimensão do sim, da garantia de direitos e da oferta de oportunidades. É no encontro dessas duas dimensões que a medida visa, junto com o sujeito, à construção de novas possibilidades, ou seja, a medida almeja ofertar novos ideais nos limites do estado democrático de direito, sem a pretensão da tirania de um único ideal para todos os adolescentes/jovens.

As medidas socioeducativas são de extrema importância para a ressocialização do adolescente/jovem em conflito com a lei, porém existem meios que impossibilita a sua aplicabilidade e faz com que não atinja sua eficácia como se espera. Além disso, para alcançar a eficácia das medidas, não depende somente das unidades, mas também do auxílio da família, da sociedade e incentivos do governo com melhor educação e projetos que envolvem público. Neste sentido, abordaremos a medida cautelar de internação provisória, sendo o local que a pesquisa foi realizada.

3.3.1 A internação provisória

Em Minas Gerais, a execução da internação provisória e a gestão das unidades socioeducativas são de competência da SUASE, órgão vinculado à SEJUSP. A medida de internação provisória é compreendida pelo período em que adolescentes/jovens que cometeram atos infracionais permanecem privados de liberdade e ficam aguardando a sentença do Juiz da Vara da Infância e Juventude. Esta medida judicial, aplicada mediante flagrante precisa ser fundamentada pela autoridade competente e não pode ser superior a 45 (quarenta e cinco dias) conforme previsto no Art. 108 do Estatuto. A referida legislação determina que a decretação em juízo da internação provisória cumpra o caráter imperioso da não adequação de outra medida, assim como sustenta a necessidade de garantir a integridade física desse sujeito e/ou a manutenção da ordem pública.

A internação provisória é destinada aos adolescentes “apreendidos mediante flagrante cometimento de ato infracional grave e/ou diante da repercussão social, devendo permanecer provisoriamente acautelados para apuração de ato infracional e decisão judicial (SUASE, 2012, p.15).

A respeito do local para os adolescentes/jovens aguardarem a sentença, temos, no Estado de Minas Gerais, instituições que se apresentam com Centro de Internação Provisória (CEIP), regidas por um conjunto de leis e normas que organizam o trabalho executado em seu interior pelos funcionários que lidam direta e indiretamente com o acautelado. A internação provisória é integralizada por meio de “um conjunto de ações que tem por objetivo ofertar maiores possibilidades de enlaçamento social” (SUASE, 2012, p.7). Trata-se, então, de operar os direitos fundamentais por meio dos dispositivos que tem o propósito de orientar o trabalho socioeducativo, sendo dividido em cinco eixos, sendo eles: educação escolar; formação básica para o trabalho e formação profissional; cultura esporte e lazer; saúde; e a abordagem familiar e comunitária, constituindo assim os eixos que embasam a política socioeducativa. A Internação Provisória deve ser um momento de “promover ao adolescente, a partir de suas particularidades, um novo encontro com a **educação**, o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, o acesso à saúde e à assistência religiosa, além de **atividades pedagógicas**” (SUASE, 2012, p. 7 – grifo nosso). Passemos a abordar as legislações que embasam o atendimento educacional no socioeducativo.

As legislações que norteiam o atendimento educacional no Sistema Socioeducativo para os estudantes que se encontram acautelados são:

Quadro 2 – Legislações que norteiam a educação escolar no socioeducativo

Legislações	Norteamento
Constituição Federal de 1988.	O art. 205 prevê a educação como um direito de todos, de forma abrangente e extensiva. O parágrafo 1º do art. 208 da Constituição Federal indica o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo.
Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008; Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008; Decreto nº 7.649, de 21 de dezembro de 2011; Resolução MEC 08/2014.	Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM – serviço socioeducativo.
Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012.	Institui o SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.
Resolução SEE 2197/2012, de 26 de outubro de 2012.	Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.
Resolução conjunta SEDS/SEE nº 170, de 14 de dezembro de 2012.	Estabelece normas conjuntas para o processo de escolarização dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação e internação provisória nas Unidades Socioeducativas do Estado de Minas Gerais.
Resolução CNE/CEB 03/2016.	Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.
Resolução conjunta SEE/SEJUSP/ nº 09/ 2021.	Estabelece as normas conjuntas e as diretrizes para o processo de escolarização dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa no Estado de Minas Gerais.

Elaborado pelo autor (2022)

De acordo com as legislações mencionadas acima, podemos verificar todos os direitos e garantia do atendimento educacional desses sujeitos. Portanto, orientam as entidades que executam as medidas socioeducativas no sentido da garantia de acesso a todos os níveis de educação formal aos adolescentes e jovens em privação de liberdade, considerando suas especificidades. A proposta fundamenta-se em crenças e valores que envolvem as atitudes da convivência em grupo. O currículo deverá ser trabalhado de forma interdisciplinar, com metodologia que contemple o atendimento das características dos estudantes que se encontram acautelados.

O Estado de Minas Gerais possui 24 Unidades Socioeducativas, que são administradas pela Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP), por meio da Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo (SUASE). Assim, os adolescentes/jovens que se encontram em cumprimento de Medidas Socioeducativas nas referidas unidades, recebem atendimento escolar, por meio de Escolas Estaduais. Em 2017 a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) assumiu o desafio de implementar essa nova proposta de atendimento escolar aos adolescentes/jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Nesse processo a participação de cada profissional é de suma importância; o envolvimento, a busca de estratégias e soluções para os limites e dificuldades vivenciados e o compromisso de garantir que a oferta escolar seja espaço de, para além da apropriação dos conteúdos curriculares e desenvolvimento humano integral dos estudantes que se encontram privados de liberdade.

É perceptível que a maior parte dos adolescentes/jovens atendidos nas unidades socioeducativa não possuem vínculos com a escola: encontram-se evadidos, não matriculados ou mesmo quando matriculados estão infrequentes. As consequências deste fenômeno são, dentre outros, um grande número de estudantes acautelados em distorção idade/ano de escolaridade e que apresentam dificuldades na construção e consolidação dos conhecimentos escolares. Desse modo, esses adolescentes/jovens se encontram acima da idade recomendada para determinado nível de escolaridade, isto é, em distorção idade/ano de escolaridade, comparando os números do sistema socioeducativo com os das escolas do Estado fora deste contexto.

Em 2015 a taxa de distorção idade/ano de escolaridade no Ensino Fundamental nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais foi de 27,2%. Analisando a escolaridade dos adolescentes que chegam à medida de internação e semiliberdade, **esta distorção atingiu o índice 99,7%**, sendo que, deste percentual, cerca de 20% dos adolescentes apresentam média de 4,3 anos de distorção entre a idade cronológica e ano de escolaridade em que se encontram matriculados (MINAS GERAIS, 2017, p. 4 – grifos nosso).

Diante desses dados acima, percebe-se uma clara relação entre a trajetória infracional e o distanciamento da escola, uma vez que quase a totalidade dos jovens atendidos pelo sistema socioeducativo possuem distorção idade/ano e conseqüente defasagem na construção e consolidação dos conhecimentos escolares formais. Sendo assim, como a referida pesquisa está direcionada especificamente à uma unidade de internação provisória, no próximo item iremos discorrer sobre a organização do atendimento educacional para esses adolescentes/jovens que cumprem essa medida cautelar.

Passaremos a discorrer sobre a educação como uma prática libertadora.

3.4 A educação como prática libertadora

No que se refere a educação como prática libertadora, percebemos que a educação ganha linhas, cores e fios que, se torna visível para possíveis reduções das disparidades, como um eixo articulador para a diminuição das diferenças sociais e das suas conseqüências. Nesse sentido, trago à cena Freire (1997) discorrendo sobre a ideia de educação como processo de humanização consolidando algo análogo a libertação, demonstrando uma tarefa humanística e histórica de se libertar, estando a serviço da formação de estudantes críticos e atuantes em suas realidades sociais, ou seja, o conhecimento construído na escola, na atualidade, não cabe mais a mera transmissão de conteúdo.

Nesse sentido, optamos em pesquisar a temática, a fim de entender a prática pedagógica das professoras em um contexto diferenciado como o ambiente de privação de liberdade, em que o inesperado se faz presente com constância. Assim, a prática docente deve ter como referência o respeito ao contexto do aluno, uma vez que o professor deve enxergar a relação construída no cotidiano como um caminho para intervir na realidade apresentada. Se trata de um compromisso ontológico com o ser humano, que envolve pressupostos, valores, respeito às diversidades, inclusão social, justiça, liberdade, direitos e deveres. Sendo assim, “para ser válida, a educação deve considerar as condições em que o homem vive num exato lugar, momento e contexto” (FREIRE, 1995, p. 34). Ainda de acordo com esse autor, é preciso considerar as condições dos que estão privados de liberdade e para que a educação se concretize como um direito é necessário um conjunto de ações no âmbito do Estado e da sociedade civil.

Nessa seara, Freire (1987), relata que o docente assume a função de buscar instrumentos possibilitadores para potencializar no seu aluno o desenvolvimento intelectual, despertando nele um agente transformador de sua própria realidade. Só assim, essa ação de

educar se tornará válida quando esse estudante for estimulado a refletir, apreender a realidade, intervir nela em busca da vocação de ‘ser mais’. Desse modo, na perspectiva de humanização, do ‘ser mais’ concebida pelo autor supracitado, é preciso conseguir ressignificar o conceito de ressocialização. Tendo em vista, que a sociedade colocou esses indivíduos nesses lugares e a escola precisa conhecer quem são esses estudantes e como deve prepará-los para que possam ser incluídos nessa mesma sociedade, na certeza de que o aprisionamento e a escola são frutos dessa sociedade. Os estudantes acautelados não saem da sociedade, eles ficam privados de liberdade, e como espaço de troca de experiências a escola deve assumir tal responsabilidade.

Desse modo, Freire (2007) afirma que quem forma se forma e (re)forma ao formar; quem é formado forma-se e forma ao ser formado, ou seja, “não há docência sem discência” (FREIRE, 2007, p.25), uma vez que é a partir da relação do eu e o outro que o sujeito ao ensinar, aprende e ao aprender ensina. O autor supramencionado declara que é preciso estimular o estudante a refletir, provocado a relatar suas vivências, possibilitando subsídios de apreensão da realidade intervindo nela como “sujeitos de transformação política da sociedade” (FREIRE, 2007, p. 93).

Conforme Costa (1997) em sua obra *Pedagogia da Presença*, o qual é considerada por diversos autores como uma *Pedagogia Socioeducativa*, o qual as reflexões sobre a docência em um espaço que se encontram adolescentes/jovens acautelados por problema de conduta, requer, em primeiro lugar, um olhar despido de preconceitos. Vale ressaltar que um esforço coletivo no norteamento de um conceito e de uma prática menos irreal e mais humana na educação desses sujeitos, sendo assim, os educadores precisam ter o dever de contribuir para que as transformações ocorram na vida dos adolescentes/jovens que atendem no cotidiano. Os professores vinculados à escola formal nesse contexto atuam na escolarização da “parcela mais degradada, em termos pessoais e sociais de nossa juventude” (COSTA, 1997, p. 34).

O papel da educação no cárcere deve ser de reeducar/ressocializar os privados de liberdade para ter uma visão panorâmica do mundo, a buscar outras formas de inserção na sociedade. Assim, é por meio do ensinar e aprender que os acautelado têm a oportunidade de se humanizarem e saírem da repetição para um ato de criação. “Ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo. As pessoas se educam entre si, mediatizadas pelo mundo” (FREIRE, 1995, p. 23). A educação é transformadora quando se quer promover mudanças, e é através do ensino, mediado pelo professor, que os encarcerados têm de fato a oportunidade de avançar. Diante do exposto, a formação escolar, ainda que exercida em um ambiente repressor e de isolamento, deve pautar-se na produção de saber, de conhecimento, de estudo, de estabelecimento de laços de afeto, de participação e acima de tudo de diálogo.

Na próxima seção, abordaremos a organização do atendimento educacional na internação provisória.

3.5 A organização do atendimento educacional na internação provisória

Para esta pesquisa nos interessa o eixo escolar, sendo assim, como a temporalidade do adolescente/jovem no cumprimento de sua medida de internação provisória é considerado um tempo muito curto para o atendimento educacional, a SEEMG vem trabalhando com uma proposta pedagógica específica, de acordo com o que preconiza a Resolução CNE/CEB nº 03, de 3 de maio de 2016, que estabelece as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Neste sentido, a SEJUSP baseadas nas legislações educacionais da SUASE, e em parceria com a SEEMG, garante o funcionamento de escolas dentro do sistema socioeducativo, geralmente localizada internamente nas próprias unidades socioeducativas. Conforme as legislações socioeducativas, o eixo educação escolar tem a finalidade de propiciar a educação básica aos adolescentes/jovens privados de liberdade. No que se refere a internação provisória, sendo considerado um tempo de internação incerto, a escolarização realizada nos CEIP se resumem aos acompanhamentos pedagógicos para evitar que a escolarização formal fique comprometida e impossibilite o estudante acautelado de criar ou manter o vínculo escolar, conforme a Metodologia de Atendimento da SUASE, ECA, LDB e SINASE.

Os alunos adolescentes e jovens acautelados temporariamente nas Unidades Socioeducativas pelo período máximo de 45 (quarenta e cinco) dias deverão ser atendidos conforme o diagnóstico de sua etapa de escolaridade por meio da estratégia de “Projeto Pedagógico Interdisciplinar”, que será aplicado nesse período (MINAS GERAIS, 2012, art. 4).

O tempo máximo de 45 dias não é compatível com alguns protocolos da educação regular e formal, como o ensino por disciplinas, por exemplo. Desse modo, no acautelamento provisório, o eixo educação escolar se sustenta na possibilidade de regularizar a situação escolar do adolescente/jovem, trabalhando com a documentação escolar, com a reaproximação dele do ambiente escolar e com a aprendizagem via projetos endereçados às áreas do conhecimento.

Nas Unidades Socioeducativas o acompanhamento pedagógico dos internos em situação provisória terá como finalidade: a possibilidade de reaproximação com a escola

regular (muitas vezes frequentada antes do ingresso no Sistema Socioeducativo); a realização de avaliação pedagógica diagnóstica do nível de desenvolvimento do estudante acautelado para fins de enturmação e/ou orientação do professor, além de possibilitar a continuidade de seu atendimento no caso de permanência no Sistema; e iniciar a intervenção pedagógica adequada ao grau de necessidade demonstrada pelo adolescente/jovem (MINAS GERAIS, 2012). Então, conforme esta resolução conjunta, o acompanhamento pedagógico nas Unidades Socioeducativas de internação provisória não pode se configurar como uma espécie de “reforço escolar” devendo ter como base a Pedagogia de Projeto, e contemplar aulas nas quais os conteúdos sejam finalizados em cada atendimento escolar, considerando a rotatividade da medida judicial.

Nesta seara, de acordo com os documentos educacionais que norteiam o eixo escolar na internação provisória é preciso desenvolver uma perspectiva interdisciplinar, sendo baseada em formatos de projetos pedagógicos diversificados, sendo realizadas atividades diárias em formato de projetos com início, meio e fim, em que cada dia deve equivaler a um projeto aula, compreendendo-se a importância da finalização de cada trabalho com os estudantes acutelados (SUASE, 2012). Assim,

a frequência dos adolescentes no ambiente escolar da internação provisória é aferida e formalizada em dois instrumentos: ficha de inscrição e ficha de acompanhamento, para que, posteriormente, esse período possa ser aproveitado em uma matrícula na escola regular fora do sistema socioeducativo. Quando o adolescente é sentenciado, junto aos documentos de desligamento da unidade, ele recebe também as fichas da escola, que contribuem para a “continuidade do trabalho desenvolvido e valorizando o tempo de dedicação do adolescente” (SUASE, 2012, p. 9).

No início de 2017, a subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica da SEE apresentou, aos diretores das escolas, diretores das unidades socioeducativas e inspetores das Superintendências Regionais de Ensino (SRE), as novas diretrizes pedagógicas para as 17 escolas do Sistema Socioeducativo no estado. Essas diretrizes preveem que o conteúdo deverá ser trabalhado de maneira interdisciplinar, considerando-se as peculiaridades dos jovens que cumprem medidas socioeducativas. O referido documento leva em conta que os adolescentes/jovens atendidos não possuem vínculos com a escola: encontram-se evadidos, não matriculados ou, mesmo quando matriculados, estão infrequentes. Entre as consequências, estão a distorção idade/ano de escolaridade dos jovens – que, em média, é de 4,3 anos – e dificuldades na construção e consolidação dos conhecimentos escolares.

De acordo com as novas diretrizes, a proposta curricular para o Ensino Fundamental prevê turmas de aceleração de estudos, chamadas multisseriadas, sendo com média de 12

estudantes, do 1º ao 5º ano. As turmas terão duração de um ano e matriz curricular composta de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes, Ensino Religioso e Educação Física e Inglês. Já para os anos finais, as turmas serão divididas em dois períodos: o primeiro correspondente aos estudos do 6º e 7º anos e o segundo, aos estudos do 8º e 9º anos. Cada período terá duração de um ano. Para cada área de conhecimento, um professor orientador nas unidades formativas e outro articulador de um plano de participação cidadã. Eles ajudarão os jovens a elaborarem um livro-portfolio reunindo o conteúdo trabalhado ao longo do ano em cada área de conhecimento e a experiência vivenciada pelos estudantes.

De acordo com a proposta pedagógica para os jovens que se encontram em cumprimento de medida de internação provisória, tem como base uma organização pautada na oferta de uma educação integralizadora, considerando todas as dimensões do ser – cognitiva, emocional, social, cultural, intelectual e física. É pertinente dizer que a referida diretriz preza pela temporalidade da execução da medida, na rotatividade dos sujeitos atendidos e na intencionalidade de que seus vínculos escolares sejam constituídos a partir de uma oferta regular. Neste sentido são propostos dois eixos estruturadores, sendo eles:

Eixo 01 – Acompanhamento Pedagógico ofertado a partir das oficinas de Língua Portuguesa e Matemática. Essas oficinas devem criar oportunidades de experiências e interações que ajudem os jovens a completar o processo de construção dos conhecimentos, em relação aos quais não adquiriram independência, necessitando ainda de ajuda para consolidá-los, ampliando o seu letramento; **Eixo 02 – Parte flexível ofertada a partir das oficinas de educação integral**, com atividade que contemplem as diversas dimensões humanas tendo a ludicidade e a aprendizagem experiencial como norteadoras (MINAS GERAIS, 2012, p.10).

Ainda nesta esteira, conforme a referida diretriz, cada escola deverá organizar seu plano curricular para a oferta de atendimento educacional aos adolescentes/jovens que se encontram internados provisoriamente, contemplando os eixos apresentados e adotando os seguintes pressupostos: manter a oferta do Acompanhamento Pedagógico com carga horária diária de no mínimo 02 horas¹⁸ para cada estudante acautelado, e progressivamente procurar-se-á atingir as 4 horas diárias prevista em lei.; atividades do acompanhamento pedagógico devem ser planejadas e executadas de forma que as temáticas sejam iniciadas, aprofundadas e consolidadas no mesmo dia, garantindo que a rotatividade dos jovens atendidos não seja impedimento para sua compreensão do processo vivenciado; realizar o preenchimento dos

¹⁸ Módulo/aula: 60 minutos. O acompanhamento pedagógico deve ir ao encontro da garantia ao acesso à carga horária mínima prevista pela LDB em seu artigo 24 inciso I: a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (LDB, 1996)

seguintes documentos: formulário de ingresso, registro mensal de frequência e declaração de habilidades e competências. Ressaltando que atualmente, o Estado de Minas Gerais contam com 2 Centros de Internação Provisória (CEIP), sendo dividida em uma unidade exclusivamente para o público de até 15 anos incompletos e outra unidade que atendem acima de 15 anos¹⁹.

Nesse sentido, nos Centros de Internação Provisória atuam de forma multisseriada, sendo dividida em turmas de: Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano); Ensino Fundamental II (6º e 7º ano); Ensino Fundamental III (8º e 9º ano); Ensino Médio (1º ao 3º ano). Ressaltando que em cada sala dispõe de 1 Professor e em média no máximo 12 alunos por turma de acompanhamento pedagógico.

3.5.1 Metodologia de acompanhamento pedagógico

O Projeto Político Pedagógico para as escolas que atendem aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa em Minas Gerais, ancorado na especificidade da demanda, deverá contemplar estratégias que garantam a progressão com qualidade nas etapas da educação básica, buscando a reconstrução dos vínculos escolares e a correção da distorção idade/ano de escolaridade, num processo de desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e competências dos estudantes. Este processo deve resgatar a autoestima desses adolescentes/jovens, respeitando o tempo de aprendizado de cada um e fazendo com que acreditem na capacidade que têm de aprender. Para tanto, os profissionais que atuam na formação destes estudantes acautelados devem considerar as singularidades desta etapa de desenvolvimentos seus códigos e linguagens, buscando oferecer experiências de aprendizagem relevantes, que possuam sentido e significado e que propiciem oportunidades de ressignificação de valores.

As estratégias pedagógicas a serem utilizadas na implementação das ações do Projeto Político Pedagógico (PPP) nas unidades socioeducativas, devem priorizar a definição dos objetivos de ensino, a organização do trabalho pedagógico sem fragmentação do conhecimento e dos componentes curriculares e levar em consideração a realidade sociocultural dos estudantes e o contexto da ação educativa. Para tanto, o trabalho deve ser organizado a partir estratégias interdisciplinares, priorizando o trabalho com Projetos Pedagógicos que oportunizam o desenvolvimento de habilidades e competências de forma

¹⁹ A SUASE adotou essa medida devida para cumprir a legislação que se refere a compleição física dos acautelados, de acordo com o ECA.

contextualizada para a constituição de conhecimentos e valores que façam a diferença na vida dos adolescentes/jovens e que lhes assegurem a continuidade dos estudos.

A comunicação fidedigna da escola com as equipes técnicas, de segurança da unidade e da escola, é de suma importância, uma vez que as atividades escolares cotidianas sejam garantidas e que os conteúdos ministrados possam ser bem aproveitados e desenvolvidos em articulação com outras atividades da unidade. Nessa perspectiva, todo o trabalho deve ser feito conjuntamente: os profissionais da unidade devem trabalhar de forma articulada com a escola, participando, inclusive, da construção de uma proposta pedagógica para os estudantes acautelados. Por outro lado, os profissionais da escola devem se envolver, em certa medida, no processo de acautelamento do adolescente/jovem por ser a escola uma importante ferramenta que viabiliza a responsabilização e o reposicionamento do sujeito.

Nesse sentido a Metodologia de Atendimento Socioeducativo, por meio da SUASE, propõe-se um trabalho fundamentado na perspectiva interdisciplinar da Pedagogia de Projetos (HERNANDEZ & VENTURA, 1998), isto é, atividades diárias sob a forma de projetos, com início, meio e fim, sendo que a cada dia deve equivaler a um projeto efetivo de aula, compreendendo-se a importância da finalização de cada trabalho com os adolescentes/jovens diariamente, não deixando nada para o outro dia, uma vez que esse estudante acautelado pode ser desligado, ou seja, finalizar sua medida socioeducativa.

Os projetos possibilitam uma representação do conhecimento não fragmentada, articulado às questões que os adolescentes/jovens vivenciam e necessitam contrapor em suas trajetórias de vida. Permitem levar em conta o que acontece além da escola, nas transformações sociais e nos saberes. Cabe destacar a importância de se trabalhar a diversificação dos temas e as práticas pedagógicas que envolvam e trabalhem a realidade social desses sujeitos. Assim esses projetos devem favorecer a síntese de ideias, experiências e informações de diferentes fontes e disciplinas. Sendo assim, de acordo com Hernandez & Ventura (1998, p.79) “na cultura contemporânea, uma questão fundamental para que um indivíduo possa “compreender” o mundo em que vive é que saiba como ter acesso, analisar e interpretar a informação”.

A metodologia do acompanhamento escolar deve valorizar ainda o trabalho em grupo, respeitando, contudo, a individualidade. Além dos temas trabalhados na perspectiva interdisciplinar da Pedagogia de Projetos, na medida de Internação Provisória é importante buscar a ressignificação do espaço escolar, tornando-o ambiente vivo de interação e um espaço concreto para o diálogo.

Nesse sentido, se torna imprescindível que os adolescentes/jovens participem dos projetos desde a escolha dos temas, os quais devem aparecer à partir de problemáticas criadas por eles. Com isso é possível levar adiante um processo de aprendizagem ligados ao mundo extraescolar. Entretanto, apenas o interesse do aluno não basta, se não se define o objetivo da atividade. O professor deve articular os interesses levantados, com um objetivo educacional, isto é, articula-los com os conteúdos escolares.

Passemos a abordar a questão da docência em um ambiente de reclusão, ou seja, a escola entre muros e celas.

3.6 A docência em um ambiente de reclusão

A docência é um acontecimento na vida dos professores, sendo circunscrito pela dimensão do que se relaciona aos fatos, delineada pelo tempo e espaço, ou seja, os docentes são atravessados por suas experiências sociais, familiares e profissionais. Portanto, é no jogo das relações sociais, dos valores, do que foi significativo no seu percurso, que os professores podem constituir-se de múltiplas identidades como resultantes de um processo, no qual o sujeito se define a depender do modo como se vê e se reconhece no meio social e, também, no modo como é reconhecido pelo outro.

Pensar o conceito da docência a partir de sua profissão que exerce, significa refletir sobre o que caracteriza a atividade docente, sobre os saberes que constroem e sobre o agir em seu contexto de trabalho. Para Tardif (2016), os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento, que têm o direito de dizer sobre sua formação profissional e atuar sobre sua própria formação, quando se tornarem “atores” da própria ação e do próprio discurso. Ao tecer o ponto sobre a prática docente, faz-se necessário recolher os retalhos dos saberes e formação que estão imbricados, enodados, uma vez que, a formação deve privilegiar não apenas o acesso aos conhecimentos já elaborados, mas, principalmente, uma visão crítica sobre eles, um questionamento constante que inquiete e mobilize os professores no sentido da investigação. Dessa forma, de ponto em ponto, os fiapos e os fios de linha vão bordando os retalhos dos saberes da profissão docente, posto que assim como em qualquer outra atividade profissional.

Nesse sentido, mesmo sendo garantido pela nossa Constituição Federal (1988), em seu art. 206, o direito à escolarização a todo cidadão brasileiro, seja livre ou recluso, as dificuldades enfrentadas continuam extremamente sérias, especialmente em função das posturas arraigadas e extremamente rigorosas, voltadas apenas para a disciplina, a segurança e

a vigilância do acautelado, o que não torna fácil obter êxitos em atividades que possam colaborar para sua reinserção social. Assim, consideramos importante estudar a formação, os saberes e a prática pedagógica das docentes no cotidiano de uma escola situada no ambiente socioeducativo. É indispensável problematizar as percepções presentes na engrenagem do saber-fazer docente em um ambiente de reclusão, com vistas a possibilitar uma melhor visão das ações e práticas pedagógicas estabelecidas, as quais se localizam por trás dos muros e entre as grades.

Nesse aspecto, Nóvoa (2002) aponta o professor como sendo concomitantemente objeto e sujeito da formação, posto que o trabalho do professor, diferentemente de outros profissionais, depende da coparticipação do aluno, pois é a partir da reflexão individual e coletiva que ele encontrará subsídios imprescindíveis ao seu desenvolvimento profissional. Ainda de acordo com esse autor, é necessário “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e darem-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida” (NÓVOA, 2002, p. 57). Sendo assim, ser professor “obriga a opções constantes, que cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 2002, p. 10).

A complexidade da profissão docente exige múltiplas formas de ser para ser professor(a), posto que a sua atividade não se resume apenas à transmissão de conhecimento, mas envolve diferentes dimensões voltadas à organização e operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem, em um entrelaçamento de atos e afetos, como um processo dialógico e dialético entre os sujeitos. Isso demanda competência para saber lidar com atitudes, assim como a capacidade política frente às questões sociais com as quais se defronta, que implicam tanto na formação do profissional, quanto na formação da pessoa. “A produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal sendo partilhada entre colegas [...] onde a formação se inscreve num processo de ser [...] e ir sendo [...]” (NÓVOA, 2011, p. 15) profissional do ensino, numa tessitura onde as linhas se imbricam em movimentos do fazer e desfazer da docência, construir e construir-se, transformar-se e transformar, começar e recomeçar sempre.

Mediante esse contexto, no que se refere a questão da docência dentro de um ambiente de reclusão, ou seja, entre muros e grades/celas, é importante considerar as possibilidades de dominação que podem ser perpetuadas através da educação, tendo a escola como instrumento, uma vez que ela é um aparelho ideológico, pois concede espaço para discursos de variadas ordens, tais como pedagógicos, científicos, religiosos, assim como familiares. Esse referido

autor afirma que a escola é o “[...] instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista” (ALTHUSSER, 2008, p. 23). Ele ainda afirma que a escola é o principal aparelho ideológico do Estado capitalista, considerado como um importante instrumento reprodutor dos interesses ideológicos da classe dominante, o que garante elementos importantes para a continuidade e manutenção do sistema.

Trazemos à cena Foucault (2012), o qual compara a escola com outras instituições como os internatos, os quartéis, as fábricas e a prisão. Na escola, o seu principal objetivo é ensinar os sujeitos a realizarem as tarefas e agirem de um determinado modo, de acordo com o sistema de dominação, atuando assim, de forma disciplinadora e coercitiva, pois, dessa forma podem controlar. Ainda conforme esse autor, “saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, vigiar a atitude de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos, para conhecer, dominar e utilizar” (FOUCAULT, 2012, p. 122).

Dessa forma, na visão de desse filósofo, a disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica de um poder que toma os sujeitos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício, na medida em que coage e civiliza o homem. O referido autor prossegue afirmando que o aprisionamento é comparada à escola, no que concerne às regras de disciplina. Como então pensar no funcionamento de duas instituições disciplinadoras, em um mesmo espaço, em que uma se sobrepõe à outra? Pensar na escola como instituição de educação formal, que oferta escolarização a sujeitos privados de liberdade, coloca-nos diante de alguns desafios, entre eles o próprio ambiente de reclusão com a sua arquitetura panóptica, ou seja, sombria, onipotente e severa, que separa, esconde, afasta o acautelado da sociedade, recluso entre muros e celas. Além da própria organização e estrutura de funcionamento do aprisionamento que, de forma autoritária, impõe normas, regras e rotinas rígidas, as quais os privados de liberdade são submetidos, muitas vezes de forma desrespeitosa, o que reforça a voz da condenação, da culpa, da desumanidade que ecoa em um espaço de reclusão, no qual o socioeducativo de encontra.

No que se refere as instituições de aprisionamento, consideradas instituições fechadas, Onofre (2009) propõe que sejam revistas em seu caráter disciplinador, envidando-se esforços para que busquem formas alternativas mais humanizadoras em seu interior, onde todos os envolvidos se percebam como educadores, buscando-se construir uma instituição educativa caracterizada por uma intervenção pedagógica, não ‘curativa’, mas baseada na educação como um direito humano e não como uma ação terapêutica, ou seja, os “re”: (re)inserir, (re)adaptar, (re)educar e (re)socializar.

A escola inserida em um contexto de medida socioeducativa possui particularidades que a tornam especial, mas outros aspectos também demarcam o seu dia-a-dia, tais como imprevisibilidade, precárias condições de trabalho e a situação em que o próprio aluno se encontra. Entretanto, “[...] a sociedade dos cativeiros mantém expectativas em relação à instituição escolar quanto à aquisição de conhecimentos e preparo para o convívio social” (ONOFRE, 2007, p. 21), provendo informação e mantendo-os atualizados quanto às mudanças que ocorrem no mundo externo. A docência voltada a adolescentes/jovens internos é marcada pela especificidade desse tipo de ambiente, que acaba por exigir do professor uma prática na qual predomine o exercício da reflexão sobre a importância social da escola para esses alunos que se encontram acautelados. É importante reconhecer que o professor deve ter, à sua disposição, cursos de formação periódicos, que contemplem, em seu currículo, temas relacionados ao funcionamento das instituições de internação, o perfil do estudante acautelado e a relação da educação com o ambiente de privação de liberdade.

Há que se pensar em um profissional afável da diversidade, aberto à novidades, empenhado com o sucesso da aprendizagem e solidário com as particularidades e dificuldades de seus alunos. Para tanto, é importante que esse profissional tenha capacidade de articular conteúdos curriculares a conhecimentos pedagógicos, garanta a efetivação de projetos interdisciplinares, trabalhe em equipe e de maneira reflexiva, improvise com criatividade e assuma com autonomia a gestão de seu desenvolvimento profissional. Sendo assim, o professor passa a ser entendido como um profissional preparado para examinar com criticidade a sua prática e o contexto em que trabalha, assim como para lidar de modo autônomo com as incertezas e problemas do cotidiano escolar, investigando sua sala de aula e a cultura institucional, sendo, portanto, um produtor de conhecimentos.

Nesse sentido, a escola, como uma instituição em que se pressupõe dinâmica, mesmo inserida em um ambiente hostil, deve possibilitar formas de interação entre os diferentes grupos que a constituem e, desta forma, contribuir política e socialmente na luta contra a exploração, contra as repetições que fazem de nossa sociedade uma sociedade marcada pela desigualdade. É preciso, pois, (re)inventar a cada dia a escola que queremos ver concretizada para todos, que contextualize as instâncias e dimensões presentes na prática educativa, dando visibilidade as suas ações. Mediante esse contexto, as escolas que integram o sistema socioeducativo devem buscar maior compreensão nas significações que os estudantes em medida socioeducativa de internação expressam em relação às experiências que tiveram em ambiente escolar, em suas trajetórias de insucesso e exclusão, ou quando o direito à escolarização foi cerceado. A escola no sistema socioeducativo, muitas vezes, se confunde

com a privação de liberdade, levando o adolescente/jovem a perder o interesse pelos estudos, comprometendo sua possibilidade de encontrar caminhos para a transformação social e seu desenvolvimento pessoal e intelectual.

Conforme Silva (2017) a educação é mobilizadora de recursos humanizantes, em que o cuidado de si, se faz presente em toda a ação socioeducativa. Da prática docente no sistema socioeducativo é fundamental que o fortalecimento de vínculos entre professor e estudante direcione a construção do real e do possível para o projeto de vida do estudante acautelado. Logo, torna-se fundamental acrescentar outras especificidades a essa profissão, entre elas: que seja um profissional preparado para criar situações pedagógicas que extrapole os muros da prisão, que leve o estudante acautelado a se (re)conhecer como partícipe da sociedade e assim, tenha acesso, por meio das disciplinas curriculares, transcorrer pelas temáticas voltados aos direitos humanos, da questão cidadã, valores éticos e sociais.

Abordaremos no próximo capítulo a questão do desdobramento desse tapete, discorrendo sobre as trajetórias de vida-formação-docência das tecelãs docentes do socioeducativo.

4 TRAJETÓRIAS DE VIDA-FORMAÇÃO-DOCÊNCIA: narrativas das tecelãs docentes

A memória é tecida a partir do presente, empurrando-nos para o passado, numa viagem imperdível e necessária, fundamental para que possamos produzir outros encadeamentos, outros modos de compreender o acontecido (BENJAMIN, 1978, p. 214).

Neste capítulo, enlaçamos os primeiros riscos e pontos que entremearam nosso tapete, as lãs e as cores que traçaram subjetivamente o bordado das experiências iniciais de vida, formação e profissão dessas tecelãs docentes do socioeducativo, buscando as “nuances da costura”. A compreensão da memória e as recordações dessas docentes podem servir não apenas para o seu próprio conhecimento, uma vez que suas recordações e experiências narradas, e suas trajetórias de vida-formação-docência, podem encorajar outras pessoas, sendo estimuladas pelos fatos narrados. Isso porque a contribuição dos relatos dessas docentes que atuam em um ambiente de reclusão não se limita ao aspecto particular, individual, mas também se expande para o coletivo e o social.

Assim, as experiências e seus sentidos, ao serem narrados e expostos por essas professoras, podem ser transmitidas para outras profissionais que atuam e/ou desejam atuar no ambiente socioeducativo, repassando toda a sua experiência do contexto atual. Nessa perspectiva, o embate entre lembrar e esquecer, falar e silenciar coloca na fronteira o passado, que pode vir à tona ou permanecer no esquecimento. O passado dessas professoras, a família, as experiências escolares, sua formação, o exercício da docência e a inserção como professora em um ambiente socioeducativo, apareceram com tamanha intensidade em suas narrativas que exigiram uma análise peculiar que apresentaremos neste capítulo

A seguir, vamos discorrer sobre as trajetórias de vida das tecelãs docentes do socioeducativo, apresentando suas memórias sobre a família, infância e escolarização, ou seja, suas primeiras lembranças.

4.1 As primeiras memórias: família, infância e escolarização

As tecelãs docentes do socioeducativo, ao revisitarem suas memórias, conversam com o seu passado, fazendo emergir lembranças múltiplas de suas experiências, memórias que exigem uma volta à sua ascendência mais longínqua. Para análise nesta seção, levaremos em consideração as lembranças que se encontram na família, infância e escolarização. Assim,

muitas das análises sem sequência lógica e às vezes até confusas, outras, porém, com histórias ricas em detalhes de momentos felizes e prazerosos, como também de acontecimentos angustiantes e tristes que deixaram marcas em suas vidas. Essas docentes revelam alguns momentos marcantes que envolvem a família e a infância de cada tecelã docente:

Me chamo (Professora Magnólia) venho de uma família de 11 irmãos, os meus pais eram pessoas do interior. Meu pai sempre trabalhou com fazenda, ele trabalhava com gado cuidando de cavalos. A minha mãe sempre foi do Lar. Depois o meu pai teve a oportunidade de vir para cidade e foi trabalhar com comércio. Assim, eles montaram um restaurante onde a minha mãe cozinhava e a minha irmã a ajudava. Meus pais ficaram muitos anos com esse restaurante, e ao mesmo tempo cuidava da gente, porque nós éramos muito pequenas. Depois disso meu pai se aposentou (Professora Magnólia, 2022).

Meu nome é (Professora Tulipa) [...] eu vim o interior com a minha mãe a partir de mais ou menos uns 6 anos de idade [...] meu pai era alcoólatra pelo fato dele ser alcoólatra, muitas das vezes eu nem podia ir na escola porque às vezes tinha briga anterior, aí no outro dia minha mãe não podia me levar na escola, que às vezes ela estava machucada ou às vezes com vergonha de sair na rua devido as graças que ele fazia, mas eu ia pra escola assim mesmo (Professora Tulipa, 2022).

Conforme os excertos das professoras, podemos dizer que a memória do indivíduo depende do seu relacionamento social, seja ele com a família, com a classe social, escola e até mesmo sua profissão, pois na maioria das vezes lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imaginário atual juntamente com as experiências vividas. Dessa forma, a memória sempre se recompõe, o passado se atualiza e se presentifica na relação que se estabelece ao se narrar uma história.

O sociólogo francês, Halbwachs (2006) apresenta uma importante contribuição quando discute sobre a memória do indivíduo, pois depende do seu relacionamento com grupos distintos, e nesses grupos ocorrem escolhas e rejeições ao que será lembrado. No que se refere a memória individual, buscamos por meio das entrevistas, encontrar o esse autor salienta sobre o exercício de lembrar. Para o autor, “um homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças do outro” (HALBWACHS 2006, p. 58). Essas lembranças são de naturezas distintas, emergem de diferentes formas, envolvem diversos conteúdos.

Nessa esteira, Souza (2006, p. 102) relata que a arte de lembrar remete o sujeito a “observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais articulam-se com as lembranças e as possibilidades de narrar as experiências”. Partindo desse pressuposto, ao dar atenção às histórias de vida dessas professoras, obtivemos o testemunho

subjetivo do sujeito, à luz das suas experiências e da sua vida particular. Essas podem refletir uma época, suas normas sociais e os valores partilhados pela sociedade nos diversos contextos históricos. Assim, por meio das lembranças que vieram à tona nas narrativas, tivemos contato com as experiências de vida, de formação e de profissão.

Para Halbwachs (2006), ainda que o ato de lembrar seja individual, são os grupos sociais pelos quais o indivíduo transitou e transita que determinam o que é memorável ou não, já que a memória é uma construção feita no presente que seleciona fatos do passado a partir dos quadros sociais da memória. Ainda de acordo com esse autor, a memória não é um fenômeno meramente individual, que pertence somente à pessoa, pertence a um grupo e, quanto mais o indivíduo está inserido nos grupos sociais, mais condição terá para acessar suas memórias uma vez que ninguém pode lembrar-se de alguma experiência ou acontecimento fora do âmbito da sociedade, pois a evocação de lembranças é sempre feita apelando aos outros, ou demais grupos. Assim, a memória se completa, se fortalece com o testemunho de outros.

Portanto, a partir de suas recordações e lembranças, o indivíduo passa a definir a si mesmo, se reconhecer na sua própria experiência e se expressar a respeito da sua trajetória de vida. As lembranças, na maioria das vezes, são despertadas quando provocadas em situações nas quais o sujeito é chamado a contar um caso, ou a história da família ou mesmo para ajudar a relembrar e confirmar fatos passados. Assim, apresentaremos a questão da inserção na escola dessas docentes:

Iniciei meus estudos aos 7 anos em uma escola do bairro mesmo. Eu não passei pela educação infantil, pois naquela época a educação infantil não era pública, era paga. Eu fui direto para escola que era pública e dessa escola eu saí no 5º ano, que era a quarta série da época. Depois fui para uma escola particular com uma bolsa de estudos com 50% e os outros 50% o meu pai pagava porque até então ele tinha o comércio. Depois disso os anos foram se passando e quando chegou no ensino médio eu não pude mais ficar, pois meus pais não tinham mais condições de pagar. Com isso eu parei de estudar e fiquei em casa uns 3 anos. Como eu disse, nós eramos pessoas humildes e sabíamos que precisávamos estudar, mas não era uma prioridade naquele momento, pois eu já tinha estudado um tempo e chegou um tempo que a prioridade era ter a alimentação e saúde. Depois de ficar sem estudar os 3 anos eu retornei para uma escola pública. E com isso eu terminei o Ensino Médio, que era a noite. E depois eu não voltei a estudar, pois eu tinha que trabalhar (Professora Magnólia, 2022).

Entrei na escola um pouco atrasada, com 8 anos, porque minha mãe não estava conseguindo escola, antigamente era mais difícil e tal. Então entrei no 1º ano que hoje é ciclo ou série. E eu, antigamente tinha um negócio que a gente só ia para o 2º ano, se fizesse uma boa leitura. Então, graças a Deus eu fiz uma boa leitura, consegui ir pro 2º ano [...] fui até o 3º ano, e eu mudei e vim pra Sabará. Eu fui morar no bairro Rosário e eu entrei no terceiro ano. Eh, não foi uma coisa muito boa meu Ensino Fundamental I, porque era muita discriminação. Primeiro porque minha

mãe cortava meu cabelo muito curto e isso eu sofria muito bullying [...], por causa na época eu tinha muito piolho e aí eles me chamavam de piolhenta. Então eu ia na escola, o dia que alguns alunos que me faziam bullying não ia, isso não me atrapalhou não, por que eu chegava em casa e estudava (Professora Tulipa, 2022).

Nos chama atenção a Professora B, o qual revela que durante a sua trajetória escolar passou por muitas dificuldades, sendo discriminada dentro de um ambiente em que não deveria ter nenhum tipo de exclusão, e sim socialização e acolhimento. As escolas precisam realizar diversas ações educativas por meio de conscientizações envolvendo toda o ambiente escolar e acima de tudo a comunidade. Nessa esteira, a referida professora continuou narrando sua trajetória de vida e escolarização:

Eu venho de uma família de 3 irmãos, né? Comigo 4. Minha irmã é na época eles chamavam de QI menor, que hoje se chama déficit de atenção, tem outros nomes aí. E ela tinha muitas dificuldades, colocaram ela pra estudar na APAE, embora hoje graças a Deus tem a inclusão e ela nunca necessitou de uma APAE. E aí que começou a minha trajetória de querer ser professora, pois ela já estava no 3º e não era alfabetizada, na realidade ela não sabia nem escrever o nome dela. E como eu já era alfabetizada com 8 anos, eu comecei a ensinar ela e hoje ela é alfabetizada porque eu ensinei. Porque os professores praticamente desistiram. Isso que me deu motivação para ser professora. Aí eu alfabetizei minha irmã, apesar de eu ser a professora de apoio dela dentro de casa [...] eu era praticamente a mãe dela, por que minha mãe trabalhava muito, nessa época a gente já tinha separada do meu pai, e os professores contavam muito com a minha ajuda. Apesar de eu ser 3 anos mais nova do que ela, eles contavam com a minha ajuda [...] Até então os médicos de antes falaram que ela nunca ia ler e nem escrever. Hoje em dia com um pouco de dificuldade ela lê, escreve, até escreve no WhatsApp, ela interpreta, se o texto for pequeno, ela pode interpretar bem, e foi por aí que eu comecei a querer ser professora (Professora Tulipa, 2022).

Nesse excerto, essa tecelã docente do socioeducativo, consegue, narrar sua trajetória de escolarização, que por meio de suas lembranças com sua irmã foram despertadas provocações de situações para se contar um caso, ou a história da família ou mesmo para ajudar a (re)lembrar e confirmar fatos passados. Nesse sentido, conforme os estudos de Dominicé (2010), guiado pela memória, cada participante cria uma narrativa de si, ao longo da qual vai reconstruindo seus itinerários de vida, seus percursos pessoais e profissionais, ressaltando as experiências significativas, os lugares, as alterações de percurso, os encontros, os modos e as tomadas de deliberação. Assim, a tecelã docente continua narrando:

Como na minha época devido a algumas dificuldades, minha mãe acabou casando de novo e meu padrasto não era muito gente boa. E nisso já estava no 1º ano do segundo grau. E acabou eu tendo que sair de casa pra poder morar com uma outra pessoa. Aí eu tinha 17 anos e eu fui morar com ele, parei de estudar, aí começa a minha vida novamente. Ele morreu eu tinha 27 anos, eu estava com 2 filhos [...] Então eu fiz o magistério. Comecei no 1º ano do magistério. Aí teve um surto de rubéola na minha escola, e eu estava grávida, da aí estava com 19 anos. Eu estava

grávida do meu primeiro filho. E a escola me aconselhou a ficar em casa, até o surto passar. Mas o surto durou mais do que o previsto. E na hora que eu quis voltar meu marido não deixou. E aí, minha barriga já estava grande, ele achou que não era apropriado, casei com uma pessoa mais velha e tinha outros filhos, e aí eu tinha que ajudar ele, tinha que ajudar a colocar dinheiro dentro de casa [...] eu vou colocar em aspas tá? “por milagre de Deus ele foi-se embora, morreu e transformou a minha vida num verdadeiro inferno” Eu vivia, tipo um cárcere privado, não podia fazer quase nada e eu tinha 20 anos, estava com um filho pequeno e aí ele falou, não vai voltar, quem vai olhar o menino aquele trem todo, como se mulher fosse obrigado a fazer tudo sozinho. Então eu não voltei a estudar. Aí ele morreu, eu tinha 27 anos. Eu falei assim, agora eu vou voltar a estudar [...] Estava no 1º ano. Aí eu entrei no 1º ano regular. Eu consegui estudar até o 2º ano. Mas era muito difícil. Entrar na escola novamente, não é uma coisa muito fácil. Porque a discriminação por eu ser mais velha, por eu ter filhos [...] Consegui finalizar o Ensino Médio no CESEC (Professora Tulipa, 2022).

Dessa forma, a memória dessa professora sempre vai se recompondo, pois, o passado se atualiza e se presentifica na relação que se estabelece ao narrar sua própria história. Essa docente apresenta recordações que se torna fundamental para os seus sentimentos de identificação, uma vez que por meio de sua memória, permitiu a sua relação com o outro e a relação do presente com o seu passado. Então, ao acionar suas recordações, essa professora conseguiu reconstruir a si mesmas, por meio da permanente interação entre as experiências vividas e as aprendidas, como também entre as vividas e as transmitidas. São consideradas experiências expressivas aquelas que o autor da narrativa pondera como essenciais de sua formação, ou seja, aquelas que permitiram marcas de formação; que geraram alguma modificação na seu modo de refletir e/ou atuar.

Passemos a categoria descritiva que aborda a escolha das professoras pela docência e suas trajetórias formativas, juntando as linhas desse tapete.

4.2 A escolha pela docência e as trajetórias formativas: a junção das linhas

Nessa seção, torna-se fundamental juntar as linhas, desatar os nós das lãs e lançar o olhar criterioso, no qual a tessitura se desenvolve com a intenção de desvelar o saber-fazer dessas professoras, do seu entorno e da ambiência em que se insere, em suas múltiplas dimensões. Foram muitos os fios e com informações diversas; fios que revelavam situações inesperadas que, a princípio, causaram impactos, ao tempo em que moviam a minha curiosidade e afeto, como sujeito da falta e em estágio de incompletude; impulsionava o desejo, despertava o encanto pelo que se desvelava: as agruras, os prazeres, as incertezas e desafios de se tornar professora.

Esses fios nos instigaram a aprofundar as investigações, para além do que imaginava antes de adentrar em um espaço de privação de liberdade. Nesta seção, constitui-se como um

espaço anunciador das trajetórias formativas das tecelãs docentes do socioeducativo, pois, ao remontarem as suas experiências oferecem possibilidades para pensarmos questões em torno da formação e suas implicações no território da profissão. As narrativas socializadas decorrem de um esforço singular das professoras, tendo em vista, a necessidade de rememorar acontecimentos significativos de suas vidas, revelando suas trajetórias. Assim, remontamos, em diversos artifícios biográficos, tecidos que expressam os sentidos de pertencimento à docência, seus conflitos, incertezas, alegrias e insatisfações, dentre outros sentimentos que atravessaram/atravessam seus espaços/tempos formativos. Assim, se torna relevante destacarmos o modo como as tecelãs docentes do socioeducativo operaram as escolhas sobre o que seria importante remontar e como, para isso, elaboraram potencialidades reflexivas sobre as próprias experiências, sobre os espaços, temporalidades e sujeitos que podem ser compreendidos como definidores e norteadores de seus caminhos e escolhas.

Entre linhas, agulhas e fios buscamos, através da lembrança, tecer a escuta e o diálogo com as experiências iniciais de formação dessas docentes. Ao nos debruçamos sobre o tapete que, foram sendo bordado pelas professoras, fomos desfazendo os fios. Assim, a fim de que costurassem reminiscências e vicissitudes, na tentativa de recordar o seu processo formativo inicial na docência, essas professoras revisitaram os tempos, espaços e as marcas da formação, recorrendo à memória através das narrativas.

Nesse sentido, tornar-se professor não é uma tarefa fácil, posto ser uma trajetória marcada por incertezas, de quem tenta uma coisa nunca conhecida, fruto de mudanças que requerem conhecimentos específicos, alinhados aos saberes não só das práticas, mas dos saberes pedagógicos, oriundos da sua formação, numa tessitura constante do fazer e desfazer da docência, em um movimento de começar e recomeçar sempre. Nessa perspectiva, essa seção vem com o intuito de descortinar as costuras da formação docente, seus caminhos, desejos, influências, opções iniciais e formação continuada.

Assim, procuramos compreender melhor os rumos que levaram as tecelãs docentes deste estudo a se tornarem professoras, quais foram/são as vivências e experiências essenciais para a constituição de um importante aprendizado. Tomadas pelo poder da palavra, da apropriação de si mesmas e da reflexividade sobre seus percursos formativos, as tecelãs docentes do socioeducativo engajaram-se em retomar e descortinar processos que as direcionaram pelos caminhos da docência até chegar a ministrar aulas no socioeducativo.

Sempre pensei em fazer uma faculdade, surgiu a oportunidade pelo ENEM. Antes de fazer a prova eu fui olhar os cursos as pontuações das provas anteriores para ver qual seria mais viável, pois a redação sempre pesou muito no ENEM. e como eu estava muito tempo sem estudar e eu fui olhar a questão da pontuação. Então tinham vários cursos, mas no caso da Pedagogia eu gostava, sempre achei interessante, até mesmo pela admiração que eu tive pelos os meus professores do Ensino Médio. Então para mim realmente seria uma das primeiras opções dentro da pontuação que eu poderia chegar. Então para mim a pedagogia caiu como tudo que eu queria algo mágico. Eu consegui uma bolsa de 50% e fui estudar em uma universidade particular (...) abriu uma unidade no meu bairro o que me facilitou muito, e com isso eu fui estudar à noite. Nesta época eu trabalhava o dia todo e do trabalho e ia direto para aula. Para mim não foi uma coisa muito fácil pois estava com criança pequena. então foi tudo muito difícil, conciliar o trabalho com os afazeres de casa e a faculdade (Professora Magnólia, 2022).

Eu entrei na faculdade em 2003, eu fiz o normal superior [...] ganhei uma bolsa de um colega que trabalhava na UNIPAC chamado Wander, ele me deu uma bolsa assim muito significativa. Era como se eu tivesse pagando uma taxa irrisória, com a ajuda dos professores da época, eles me davam xerox entendeu? Sempre tirava um a mais pra estar me dando, eu fazia alguns trabalhos também pra alguns alunos que não tinha condições, pra mim ganhar dinheiro pra pagar passagem, eu levava meus filhos pra escola. Eu comecei a trabalhar na prefeitura de Sabará como ASB. Como eles viram que eu tinha um perfil me deram uma oportunidade para trabalhar em uma creche. Na creche foi aí que eu comecei a dar aulinha, sabe? Porque a creche tinha um monitor mas aí eu fazia atividades, fazia plano de aula e foi aí que eu comecei a gostar mais ainda da docência (Professora Tulipa, 2022).

As narrativas apresentadas por cada tecelã docente do socioeducativo nos conduziram a pensar sobre as experiências que são individuais e particulares e ao mesmo tempo são comuns, que podem ocupar o lugar de representarem outros tantos professores. Cada narrativa apresenta as experiências de cada tecelã colaboradora desta pesquisa, demonstrando diversos enredos, tornando um desafio analisá-las, sendo necessário enxergar traços explícitos, porém, por outro lado, fios tênues, invisíveis e que estão presentes e precisam ser interpretados.

Eu me recordo que eu e uma colega que depois nos tornamos amigas, tínhamos criança pequena e eu lembro que procuramos o coordenador do curso porque iríamos parar de estudar, pois estava muito difícil conciliar, por causa das crianças. Esse coordenador nos ajudou muito dizendo que era uma fase que isso iria passar, e que ele nos ajudaria nas atividades acadêmicas e os prazos que precisávamos cumprir. Foi uma experiência única para mim tinha muita coisa que eu não vi no ensino médio. Considero como algo diferente de tudo que havia aprendido no ensino básico. Eu realmente aprendi muita coisa. Às vezes eu encontro pessoas que me dizem que não aprenderam nada na faculdade, e que só foi aprender quando saiu da faculdade. Lógico que a prática traz outras opções, mas a teoria dentro da faculdade para mim ajudou muito, não sei se é porque eu fiquei muito tempo fora de sala de aula, mas realmente eu aprendi muito na faculdade. Aprendi sobre a socialização, apresentação de trabalhos, entre outros (Professora Magnólia, 2022).

Bom, eu fiz o normal superior, que era o que eu precisava pra ser professora, apesar de ter nascido professora. E, pra eles me darem oportunidade também né? Porque precisava disso. É foi difícil, foi muito difícil ia a pé, levava filho pra escola. Os professores até aceitavam graças a Deus. Eu fazia trabalho pros outros remunerado, pra poder ajudar nos xerox que eu não tinha condições. E eu estudava em casa, fazia trabalho à noite, era uma coisa bem difícil, mas eu consegui concluir em 04/08/2007 (Professora Tulipa, 2022).

Desse modo, as memórias dos docentes em relação a sua trajetória como estudantes estão intimamente ligadas à “temporalidade do saber”, que contempla os saberes adquiridos no contexto da história de vida que colaborarão na construção dos saberes que terão como docentes. As narrativas dessas docentes abordam os processos nos quais foram tecidas suas experiências, demarcando os caminhos que as levaram rumo à escolher a docência como profissão. Assim, as motivações da escolha da profissão é um ato importante e valorizado em nossa sociedade, pois, por meio do trabalho desenvolvido, conseguimos atuar no mundo, modificar a natureza, criar coisas e nos desenvolver enquanto seres humanos.

Nesse sentido, se torna imprescindível compreender como se deu a escolha pela docência revelada pelas narrativas dos professores, fazendo emergir esse mundo de significados simbólico-representativos dos mesmos, pois nelas a subjetividade revela como ocorreram essas influências na história de vida de cada professor(a).

Nóvoa (1997), afirma que é uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo real da formação inicial e pelos diversos espaços institucionais onde a profissão venha a se desenrolar. Ainda conforme esse autor, é “uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto” (NÓVOA, 1997, p. 115).

Realizei o estágio da faculdade, estágio em espaço não escolar, e fui fazer esse estágio em um asilo do bairro. Então imagina, passava o dia todo fora trabalhando, faculdade à noite estágio no sábado, então eu tinha que fazer. Nossa eu ficava louca, mas era uma coisa muito gratificante, fazendo estágio não escolar nesse asilo. Eu cuidava dos velhinhos. Então eu preferi cumprir todo o meu estágio neste local [...] Além de ser uma coisa nova para mim que nunca tinha feito esse tipo de trabalho, ainda fazia uma parte da faculdade. Então juntou tudo, e eu amava fazer esse estágio [...] A partir desse estágio eu fiz questão de fazer todos os outros estágios cumprir todos eles, mesmo trabalhando o dia todo. Então, eu pegava as minhas férias dividia em duas para cumprir os estágios que eram considerados escolar. Então nas minhas férias eu não fazia nada de viagem com família, eu realmente tirei para finalizar os meus estágios [...] Eu fiz estágio na EJA à noite, todos os meus estágios eu fiz não deixei de fazer nenhum. Aí foi me dando mais vontade de dar aula. E eu escutava as colegas de sala falar que estava na escola tal, e eu ficava pensando que dia que eu vou para escola? E eu que tenho tanto tempo de empresa, e eu tenho que ficar lá, e eu não posso pedir conta (Professora Magnólia, 2022).

De acordo com o excerto da professora, precisamos entender que a experiência formadora, mais do que rememorar “recordações-referências”, traz também a tomada de consciência do papel de transformação e autoformação sobre a docência. Assim, vislumbramos que a constituição da docência na vida dos professores também implica na

realização de aprendizagens por diversas lições nas experiências pessoais, formativas e profissionais. Nesse sentido, percebemos a docência dos professores colaboradores desta pesquisa considerando suas trajetórias de vida como espaços formativos, produtores de experiências e das identidades docentes.

Buscamos, a partir disso, compreender a prática docente como resultante do modo de ser e de se ver como sujeito que tem projetos e que os inscreve numa ação política e ética, pois a docência é genuinamente uma profissão entre sujeitos. A compreensão da docência é considerada uma elaboração que perpassa as memórias pessoais, os processos formativos, a vida profissional, e o próprio acontecimento cotidiano tecido nas relações intraescolares. Segue um excerto da professora que relata uma situação em sala de aula.

Um dia um aluno virou dentro de sala e falou assim, pra você ver que eu não tinha experiência com certas coisas que eu fui adquirindo. [...] Professora não é verdade que quem fala demais amanhece com a boca cheia de formiga? Menino do céu, eu com a pouca experiência que eu tinha, eu falei é sim. Pra quê? Isso acabou com a minha vida. Aí no outro dia, tinha mãe parada com o carro lá na porta. Outra com o pai e a mãe. Todo. Aí conversaram comigo primeiro, e eu falei assim, infelizmente, eu realmente falei. Professora, mas como é que você faz isso? Você tinha que ter tomado cuidado. Aí eu falei, ah me desculpa mas eu fiz (Professora Tulipa, 2022).

Nesse excerto, a professora demonstra uma situação em que realmente faltou uma certa experiência para lhe dar com a situação ocorrida em sala de aula. Mas além disso, para ser professor(a), não basta apenas ter o conhecimento, mas saberes cognitivos, afetivos e sociais construídos na sua práxis e exercício intelectual. Para isso, consideramos aqui a articulação do eu pessoal com o eu profissional, como afirma Nóvoa (2007, p.09), ao declarar que “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideias e muito exigente do ponto de vista do empenho e da relação humana”, como é o caso da profissão docente.

A legitimidade da ação docente exige uma postura de seriedade e comprometimento do professor não só como docente, mas de aprendiz, em um processo contínuo de troca de ideias que emergem da prática social e de ideais epistemológicos, no qual haja o exercício constante de autoavaliação, pois, desenvolvendo uma postura reflexiva, serão inúmeras as possibilidades de desvelar as transformações necessárias em suas trajetórias.

Depois de quase 1 ano trabalhando em uma escolinha como estagiária, mesmo estando formada, iniciei minha carreira. Assim que eu formei em pedagogia fui trabalhar em uma escola infantil próximo da minha casa. crianças de 4 aninhos, era o primeiro contato com essas crianças e a minha primeira vez em uma escola, pois tinha saído da faculdade e logo pegar crianças tão pequenas. A gente recebia crianças que não sabiam nem pegar em um lápis (Professora Magnólia, 2022).

Após formar em normal superior, tive medo, sinceridade, tive medo de ir pro mercado de trabalho porque eu acho que é muito sério, principalmente a professora de alfabetização, de educação infantil, porque é ali que é a base, é ali que começa. Então, mesmo formada eu fiquei com medo, mas decidi trabalhar na área. Eu peguei uma turma de educação infantil, a diretora já me amou, foi lá em Ravena, já me deu duas turmas, já ficava lá o dia inteiro. E aí comecei a lecionar, não parei mais (Professora Tulipa, 2002).

O início da carreira, na concepção de Tardif (2008), é identificado pelos estudiosos como um momento bastante significativo da trajetória dos professores, ou seja, no seu contato com o ensino há a necessidade de uma organização conceitual e o reconhecimento de seus limites e possibilidades. A partir de então, é importante investir na capacidade de ser e fazer em busca da realização profissional e do objetivo, que é ensinar. Nessa perspectiva, de acordo com Perrenoud (2000), o ofício do professor deve ir além do conhecimento dos conteúdos de ensino, posto que se torna fundamental possuir um conjunto de saberes abrangentes, didáticos e transversais, provenientes da sua formação contínua, das trocas com os colegas e construídos ao longo de sua experiência.

Tardif (2008) afirma que a atividade docente é realizada em uma rede de interações com outros sujeitos mediados por diversos canais: discursos, comportamentos, maneiras de ser que vão sendo incorporadas ao seu trabalho, a sua prática. Ainda na esteira desse autor, ele reforça que antes mesmo de começarem o ofício na docência, os professores já sabem o que significa o ensino devido à sua história escolar anterior. Nesse sentido, esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte e persiste através do tempo, e mesmo a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo.

Peguei um 5º ano, que comecei com 13 alunos porque era uma turma que já tinha passado vários professores, e segundo eles, ninguém aguentava. Porque existe aquelas turmas que tem aqueles cinco, seis lá no fundo da sala que fica perturbando. Então, aí de repente eu já tinha 18 alunos. E na época tinha uma prova que eles tinham que fazer, eles foram muito bem na prova, que aumentou um pouquinho do IDEB da escola. Então eu fiz um bom trabalho [...] Levei modernidade pra escola, criei grupo, como um canal de comunicação com os pais, lembro de quase todos os nomes dos meus alunos (Professora Tulipa, 2022).

De acordo com a narrativa dessa professora, recorremos a Tardif (2010), que por sua vez, diz que os professores recorrem aos saberes para refazer suas práticas, ou seja, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho”, pois os sucessos ou fracassos nos fazem pensar e repensar o fazer no cotidiano do ato de ensinar. Dito de outro modo, os professores conseguem mobilizam os seus saberes profissionais para exercer sua função num

determinado contexto. Vejamos a narrativa dessa professora que relata a questão de ter atuado em uma escola que se localizava em uma região periférica, mas acima de tudo, de acordo com a narrativa dessa docente, sua atuação era gratificante e acima de tudo um trabalho social.

Trabalhei em uma escola que ficava em uma periferia de muita violência, tanto os pequenos quanto adolescentes sofrem muita violência, já começa com a pobreza e a falta de alimento. Então é bem difícil, porém é gratificante, quando você chega a fazer algo bom, festa de final de ano. Era tão gritante que quando estávamos de férias, a gente ficava até deprimida, sentia falta, pois a gente não estava ali cuidando, além de ser um trabalho pedagógico, passava a ser um trabalho social, a pedagogia traz isso para gente, a gente não fica só no pedagógico (Professora Magnólia, 2022).

Para melhor elucidar esse excerto da professoras, trazemos à cena Tardif (2016) que compara a atividade profissional do professor à do artesão, afirmando que os saberes oriundos dessa atividade não são compactos, únicos, mas sim pragmáticos. Na visão desse autor, o saber docente é processual, construído ao longo da carreira profissional, no qual o professor vai se apropriando de conhecimentos, de um saber-fazer, de competências e habilidades, visando a enfrentar, solucionar e concretizar suas diversas tarefas cotidianas, no contexto educativo.

De acordo com Tardif (2010), os saberes profissionais precisam ser cultivados, lapidados e incorporados no processo da prática docente e que só têm sentido em relação às situações de trabalho concretas, em seus contextos singulares, ou seja, são nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos professores. Nesse sentido, a prática pedagógica é marcado por toda estrutura organizacional escolar, em que se incluem as tarefas concretas a serem pelos professores realizadas, mas também as exigências reais do trabalho cotidiano. Desse ponto de vista consideramos essa prática docente como parcialmente flexível e de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias.

Aí, fui para [...] uma creche [...] Então, foi muito legal também porque os meninos estavam no 2º período, e eu preparei eles muito bem pra ir pro 1º ano, que eles iam pra outra escola [...]. Eu me senti orgulhosa por quê em 25 meninos, os que não saiam escrevendo cursivo, para ajudar o professor do 1º ano, saiam com uma caixa alta boa, saiu sabendo as letras, outros saiam lendo. Então isso aí era o meu orgulho, pra mim isso aí era o top. Aí eu fiquei lá até 2014 (Professora Tulipa, 2002).

Essa professora apresenta suas experiências demonstrando a versatilidade de sua atuação docente. Desse modo, conforme Tardif (2016), os saberes docentes são personalizados, temporais e situados e é na relação específica de trabalho que os saberes

ganham sentido e validade. Portanto, a prática dos docentes no interior das escolas é indispensável como referência para seleção e produção dos saberes.

Sendo assim, os saberes estão ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador, são saberes sobre o trabalho, intimamente vinculados às funções do professor, e é na ação docente que eles ganham significados. Cabe lembrar que, os elementos constitutivos do contexto escolar e as interações pessoais são fundamentais na edificação e na mobilização desses diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, o que na interpretação de Tardif (2002) se constitui como um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional.

Atuei no Estado em uma escola em Sabará, mas bem próximo de Belo Horizonte, fica depois do Taquaril. É uma escola de periferia e eu fui trabalhar com projeto do tempo integral naquela época, sendo crianças do ensino fundamental I, 4º ano. Então eles traziam a demanda deles que eram trabalhos escolar, para casa e as dificuldades que eles tinham, pois tinham crianças que não sabiam ler, e eu ficava com eles durante a manhã, e também ministrava as oficinas [...] Depois disso, eu peguei um cargo à tarde, onde eu era regente de turma 4 anos, e depois dessa turma eu peguei 3º ano e depois eu peguei biblioteca e nessa escola eu permaneci durante 9 anos, dobrando com essas crianças do fundamental I (Professora Magnólia, 2022).

Neste excerto demonstra que a professora de ser a responsável pela condução do aluno ao conhecimento para que possam, efetivamente, participar do mundo contemporâneo. Para tanto, deve ter o compromisso de propiciar o progresso do educando, transformando o ensino em algo positivo. Levar, além dos conhecimentos, valores que devem ser compartilhados pelo grupo social ao qual fazem parte, transformando a realidade de todos que interagem no processo de ensino e aprendizagem (professor e alunos). Entretanto, a ação docente se submete às condições em que ocorre e aos modelos previamente estabelecidos pelo que se espera do indivíduo social.

Na perspectiva de Pimenta (2002), a formação docente mobiliza vários tipos de saberes, sendo eles reflexivos, os que surgem da teoria especializada e os da prática docente. A referida autora defende a relevância de superar a fragmentação entre os diferentes saberes, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando assim uma ressignificação dos saberes na formação dos professores e na prática pedagógica, por habilitarem os docentes a um saber específico, que os tornará capazes de, em situações adversas, deliberar as decisões mais adequadas.

Portanto, os saberes os quais sustentam a prática pedagógica devem atender aos pressupostos de visão do quase todo, de dialogicidade, de criticidade, demandam estudo,

reflexão, discussão e ousadia, o que requer do professor se desinstalar de seus paradigmas conservadores, na busca de um fazer educativo transformador. Nesse sentido, o professor necessita de uma formação que lhe ofereça um conjunto de saberes profissionais para atuar no seu cotidiano, mas é também nesse cotidiano, nas experiências vivenciadas pelos professores, que esses saberes são postos em prática, juntamente com novos saberes que são incorporados aos antigos.

No processo de designação, tinha uma pessoa na minha frente e falou assim, tem a Escola [...] Pega Hérica!. Só o que eu vou te falar, ela é exigência pura, é o Bernoulli de Belo Horizonte. Fui para essa escola. Amei, totalmente!. Outro público. Os pais ajudam em tudo. A diretora dá totalmente suporte. Como eu cheguei por último a supervisora na época fazia uma seleção. Nessa seleção ela literalmente escolhia os meninos com total dificuldade numa sala. Como eu cheguei por último, eu seria a última a escolher. Com isso os professores diziam, eu não quero essa turma. E eu falei, eu quero essa turma! Todo mundo olhou pra mim, você tem certeza? Está chegando agora e já quer essa turma [...] E eu aceitei, e essa turma brilhou!!! Eram os alunos que a diretora, a supervisora, a vice, falava, Hérica, qualquer coisa você precisar eu estou aqui. E eu brilhei com essa turma [...] Eu fiquei lá de 2016 até 2017. Fui uma excelente professora (Professora Tulipa, 2022).

De acordo com o excerto dessa professora e na visão de Tardif (2008), a experiência provoca um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional, funcionando como um filtro que possibilita ao professor rever, selecionar, retraduzir e produzir novos saberes para orientar a sua prática pedagógica. A importância de se compreender a formação do professor para além da trajetória acadêmica, engloba também a trajetória pessoal e profissional (TARDIF, 2016; GAUTHIER et al, 2006), nesse sentido, a docência afeta e é afetada pelo contexto de trabalho. Dessa forma se torna necessário a importância de compreender a formação do professor no seu ambiente de trabalho, nesta pesquisa um ambiente de aprisionamento.

A partir da discussão que Tardif e Lessard (2013), a prática docente é percebido como trabalho interativo que supera as questões da instrumentalização e recai sobre as questões afetivas e éticas inerentes à condição humana, pois “educar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF;LESSARD, 2013, p. 31). Nessa perspectiva, a prática docente não é abordado neste trabalho como uma relação estanque, mas é uma ação produzida com o outro que, dada sua condição também humana, pode gerar resistências ou não, nos levando a querer compreender o que os docentes fazem e como fazem e não os submetendo a uma avaliação sobre como deveriam ou não fazer. Logo, a docência é vista sob uma teleologia produzida pelos sujeitos.

Podemos imaginar que os diferentes saberes são como os novelos de cores distintas no atelier, dispositivos essenciais para as professoras/artesãs, recursos concretos integrados ao processo de trabalho, a tessitura. Neste sentido, tornam-se fundamentais na sua formação inicial ou contínua, possibilitando, no seu dia a dia, na sua vivência profissional, articular e construir diferentes conhecimentos em respostas aos desafios que surgem em sua prática pedagógica, organizando as condições desejantes de aprendizagem para os seus alunos e para o desejo dele mesmo.

Passemos a categoria descritiva que aborda o exercício da docência em um ambiente socioeducativo, abordando a sua prática e os desafios enfrentados nesse ambiente de reclusão, com o intuito e na tentativa de desatar os nós desse tapete.

4.3 O exercício da docência em um ambiente socioeducativo

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam (FREIRE, 1997 p.23).

Analisar o trabalho do professor que atua entre os muros e celas²⁰ em um ambiente de privação de liberdade é uma tarefa desafiadora, pois exige uma pesquisa aprofundada a despeito da responsabilidade social dos profissionais vinculados ao processo de escolarização efetivado no interior do sistema socioeducativo, entre eles, os gestores, educadores e demais operadores envolvidos nesse contexto de aprisionamento, marcado pela disciplina e vigilância, e que de alguma forma influencia e/ou interfere no espaço da escola.

Nesse sentido, os novelos se desenrolam, tracejando as linhas com a chegada das docentes tecelãs na escola do socioeducativo, sendo um espaço “novo” de conhecimento, da escuta, dos novos olhares, do aprender-fazer, de (des)alinhar experiências anteriores, de ampliar a aprendizagem de “o que” e “como” ensinar, na construção de outros vínculos, outras aprendizagens, posto que “aprender não é apenas aprender isso ou aquilo; é descobrir novos meios de pensar e de fazer diferente; é partir à procura do que poderá ser esse ‘diferente’” (JOSSO, 2010, p. 274). Nesse sentido, conhecer esse “novo”, ou seja, o desconhecido, faz parte da aprendizagem docente e afeta o sujeito, ainda que, em alguns

²⁰ O termo utilizado dentro do ambiente socioeducativo para os adolescentes/jovens privados de liberdade é alojamento, mas na verdade os adolescentes ficam entre celas.

momentos, ele não perceba a importância do “vivido”, que se constitui relevante para a sua constituição docente.

Nos empenhamos em escutar, realizar as leituras e problematizar as narrativas trazidas pelas professoras que cotidianamente exercitam seu trabalho pedagógico, o saber fazer em uma escola situada em um ambiente de aprisionamento. Assim, expandimos o olhar para o tecido do ambiente socioeducativo, do que é singular e suas minúcias, na busca de colher informações objetivas e subjetivas dos sujeitos que fazem parte desse ambiente, especificamente dessas docentes, seus comportamentos, as relações estabelecidas, seus fazeres e sua prática pedagógica. Assim, entendemos, que nesta dissertação, a tecelã docente do socioeducativo é aquela que, ao longo dos anos de docência, buscou refletir sobre a relação professor-aluno e professor-escola e que, com os resultados dessas reflexões, ganhou experiências significativas. Essas professoras estão se permitindo viver essas novas experiências em contextos diferentes, agora professoras que atuam em um ambiente socioeducativo.

Passemos a abordar as experiências das tecelãs docentes nesse ambiente socioeducativo.

4.3.1 - A escola entre muros e grades: onde os fios e retalhos se encontram

O tapete tecido entre muros e grades expressa as experiências das professoras que precisam adaptar-se cotidianamente a esse espaço educacional, sendo um cenário “adornado” com horários rígidos e controlados, normas e regras que lhes impõem uma rigorosa disciplina e as deixam vulneráveis, diante do imprevisível e improvável, o que é inerente em um ambiente de aprisionamento. A partir da tessitura desses fios, delinea-se a proximidade aos retalhos cerzidos por linhas e agulhas tracejando a ambiência, na qual o tapete será desdobrado, compondo assim parte do cenário: a escola entre muros e grades. Considerada como uma das instituições capazes de promover a educação, faz-se necessário reconhecer suas relações com os aspectos sociais e o poder que exerce na formação do sujeito, uma vez que pode contribuir tanto para uma lógica de subserviência, como de transformação.

Fiz a inscrição do Estado novamente. E quando chega no início do ano, a gente escolhe vaga, tem um critério que você pode escolher uma vaga por sua classificação e pela sua inscrição de metropolitana. E quando eu abri o portal tinha vagas na Metropolitana A, para o socioeducativo. Eu me lembro que eu pensei e disse “Poxa aqui eu não vou fazer, pois vem especificado na inscrição penitenciária, coloca assim, escrito na descrição da vaga”. Eu disse que não iria fazer e iria

escolher outra vaga. Assim uma colega me ligou e disse: você viu que tem tantas vagas para um tal lugar? E eu disse vi, mas falei: você viu para qual lugar que é, ou seja, é o preconceito [...] E aí eu fui me apresentar na escola, fomos informadas que seria em uma unidade na região do Horto, e que era uma unidade de internação provisória (Professora Magnólia, 2022).

Nesse excerto a professora revela a questão do (pré)conceito, pois como seria atuar em um ambiente de aprisionamento? Contudo, como falar em educação em um ambiente como esse? Como levar a liberdade do conhecimento àqueles que são obrigados a conviver com a dura realidade da reclusão? Sendo assim, são muitas indagações e poucas respostas. Nesse sentido, devido a minha experiência como analista/pedagogo já participei de processo de designação em uma unidade, sendo que na época além da classificação, ainda tinha a entrevista com o pedagogo da unidade socioeducativa e seus respectivos gestores, para saber se esse profissional teria perfil ou não para atuar. Sendo assim, considero a designação dos professores um processo de desvalorização do profissional, pois remete a condições desfavoráveis da profissionalidade docente. Cabe destacar que além de ser um processo subjetivo, na maioria das vezes a escolha final da designação ficava a cargo da gestão. Atualmente o processo de designação vem sendo realizado somente com a classificação realizada pelo Estado. Nesse sentido, abre margem, como prioridade na classificação, os professores que fizeram concurso e estão como excedentes, tendo a opção de atuar no socioeducativo.

Em um ambiente em que a edificação é cercada por muros altos e câmeras de segurança, uma vez que nesse ambiente de aprisionamento existe um clima repressivo, autoritário, complexo e muitas vezes hostil, encarcerando não só os internos privados de liberdade, mas simbolicamente reverbera no imaginário dos sujeitos que fazem parte deste cenário, que no caso desta pesquisa são as docentes tecelãs do socioeducativo.

É preciso acreditar no poder da educação, sendo ela capaz de promover o desenvolvimento e atingir espaços de diferentes contextos. Por sua vez, esse acesso deve ser preservado e garantido por todos os atores envolvidos nas ações de amparo e proteção ao estudante que se encontra acautelado. A educação tem de ser vista não como um privilégio, mas como um direito destinado a todos, inclusive aos que cumprem medida socioeducativa. Para tanto, torna-se necessário que a instituição escolar perceba a sua importância na vida desses adolescentes/jovens que, convivendo diariamente com restrições e normas – e sob o poder da instituição –, em um ambiente onde se mantém a ordem e a disciplina, têm, na educação, a sua garantia de contato com a sociedade.

No início tive uma sensação de medo. Tivemos uma reunião com os responsáveis pela segurança da unidade, e com isso os agentes foram mostrar como era os procedimentos dentro da unidade socioeducativa, como tinha que ser e como tinha que fazer. Então, até aí estava tudo bem, o Diretor de Segurança tirou todas as nossas dúvidas, fez a exposição das regras e de todos os procedimentos de segurança. Quando chegou no 1 dia de aula dentro da unidade os alunos entraram para iniciar a aula, eu senti que “Minha alma saiu do meu corpo”, pois eu senti um impacto tão grande, o preconceito que fazemos das pessoas que tá ali privada de liberdade, é muito grande! Por que eu falo isso, eram os mesmos alunos que trabalhava lá fora, na periferia. E ali o menino entrou com aquele uniforme, e eu disse: O que eu estou fazendo aqui, não vou voltar aqui mais não! E aquilo eu não sabia se eu falava ou se eu saía correndo! Mas aí a segurança entra para dentro de sala junto com os alunos e nós professores [...] e aquilo me passava segurança. E o contato com o aluno eu fui criando a cada dia, demorou um certo tempo, não foi no primeiro e nem no primeiro mês! Devido a ser uma unidade provisória, todos os dias tínhamos aluno novo, então era preciso se adaptar (Professora Magnólia, 2022 - grifos nosso).

De acordo com a narrativa dessa tecelã docente do socioeducativo, quando há o primeiro contato da professora com esses estudantes acautelados, não existe uma noção do universo que, por detrás dos muros da instituição, determina e direciona comportamentos, ainda mais sem experiência, como expressado pela professora “minha alma saiu do corpo”. O professor, ainda que esteja em uma posição de autoridade pelo conhecimento que possui, deve atentar-se para a importância do diálogo que facilitará a condução de suas práticas, levando os seus alunos a “lugares” jamais visitados. Oliveira (2014) afirma que é importante que o professor, ao assumir a posição/função que lhe é outorgada pela escola, use a sua capacidade de orquestrar as diferentes vozes presentes em uma sala de aula para que se tenha o diálogo, e não apenas sons desagradáveis para os ouvidos dos que estão ali presentes.

Nessa seara, ainda conforme a experiência como analista/pedagogo em uma unidade, percebia que as vezes, mesmo a professora estando bem classificada, porém era perceptível que a profissional queria realmente “experimentar” atuar nesse ambiente, e verificar se existiam muita diferença das outras escolas que já atuaram. Assim, durante a entrevista os docentes apresentavam muitas propostas e com embasamento teórico e solicitavam uma oportunidade de trabalhar com os adolescentes acautelados. Cabe destacar que, a grande maioria desses profissionais estavam na designação devido a uma colega e/ou amigo(a) ter experienciado e gostado de atuar nesse ambiente socioeducativo. Porém, conforme o excerto dessa tecelã docente, quando as propostas com fundamentação teórica precisam ser colocadas em prática, tínhamos professoras que não conseguiam e pediam para sair, alegando falta de adaptação, sendo relacionada às condições de trabalho desfavoráveis e a falta de valorização.

Conforme o excerto da narrativa da professora e minha experiência de atuação com essas profissionais, é possível perceber a questão da oportunidade de exercer a docência em

duas realidades distintas, a da escola regular e da escola em um ambiente de aprisionamento, uma nova possibilidade, ou seja uma nova experiência “[...] à atitude de ‘pirata’ – atitude de quem se expõe, atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade para outras aprendizagens” (LARROSA, 2002, p. 26), a partir de conexões entre seus saberes já constituídos, suas experiências e a nova realidade na qual se insere.

Logo, o professor é o seu porta-voz, a interface mais confiável, a ponte que fará a transposição para a próxima etapa da sua vida: a liberdade. A prática educativa em ambientes de privação de liberdade deve ter a capacidade de devolver a importância que o indivíduo tem perante a sociedade e modificar a sua forma de ver o mundo. Portanto, podemos considerar visíveis as marcas do lugar que o ambiente prisional descortina para os sujeitos que vivenciam a sua realidade, cujos limites e possibilidades perpassam pela vigilância, o fazer pedagógico e os desafios encontrados em um ambiente de reclusão. Nesse contexto, “o espaço escolar não é só visto como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2011, p. 134), o que imprime normas de conduta e marcas jamais esquecidas, repletas de (des)prazer e (des)encanto.

Abordaremos a questão da prática docente das tecelãs docentes na unidade socioeducativa de internação provisória.

4.3.2- A prática docente no ambiente socioeducativo: costuras das tecelãs docentes

Essa categoria remete as costuras das tecelãs docentes do socioeducativo e emerge a partir dos desafios, dos limites e possibilidades com os quais os sujeitos se deparam no seu fazer docente dentro do ambiente de reclusão, ou seja, pelo processo de escolarização dos alunos, adequação ao currículo, restrição ao uso de materiais, flexibilidade do planejamento, enfim, questões externas que influenciam e impactam a prática pedagógica em vários momentos. A prática é concebida como espaço para que as docentes tecelãs se desenvolva como profissional e utilize a teoria adquirida nos cursos de formação, redimensionando-a e refletindo sobre ela.

Nesse alinhamento de fios que trançam o processo de ensinar e aprender, a escola tem um papel fundamental de possibilitar uma educação que explore as potencialidades do sujeito, seus desejos e (in)satisfações frente à realidade “[...] concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (FREIRE, 2011, p. 52), na tentativa de construir uma visão de mundo por meio da reflexão crítica e dialógica, que

possibilite a aluno e professor vivenciar o diálogo, não de forma “[...] invasiva, manipuladora e sloganizada” (p. 43), mas de maneira interativa, construindo conhecimento diante do contexto no qual tem origem, posicionando-se frente a ele.

Então a gente vai criando aquela confiança, vai tornando assim aquela prática (não sei se é esta a palavra certa!) de lhe dar com aluno que tá ali privado de sua liberdade, de como eu iria abordar ele, de como você vai passar para ele o conteúdo, pois tem dia que o aluno chega na sala de aula e não quer fazer nada! E outra coisa, ele é um adolescente, ele tá ali por um erro que ele cometeu, a gente sabe disso! Mas ele não deixa de ser um adolescente, uma idade onde os hormônios estão todos gritando dentro dele, onde ele não é adulto, mas também ele não é uma criança! Então assim, é muito difícil para ele, e neste período a gente vai observando o que eles gostam, o que o aluno precisa, o que ele quer ouvir, para a gente trabalhar com ele (Professora Magnólia, 2022).

Como que você quer que um menino desse chegue aqui e fale assim: professora, eu vou escrever tudo que você passar, tudo que você colocar no quadro? Não! Professora, hoje eu não vou escrever nada! Você vai ter que ir lá e falar assim: olha você vai fazer assim olha: Eu escrevo as perguntas e você escreve as respostas. Você vai ter que ter jogo de cintura com eles. [...] Vai chegar ao ponto que ele vai chegar para você e falar assim: Professora, pode deixar que as perguntas eu coloco. Hoje é eu que vou colocar as perguntas. Você tem que ir incentivando ele, um incentivo que ele não teve na educação infantil. Como que você quer que ele já chega na sala pegando o lápis? Como que você quer que ele chegue todo feliz na escola e ainda aprisionado? Então, aqui o objetivo é: são crianças, crianças do nosso Brasil, precisamos ajudar! (Professora Tulipa, 2022).

De acordo com o excerto das tecelãs docentes do socioeducativo, trazemos à cena Freire (2011) o qual revela que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e, nesse sentido, coloca ao professor, ou mais amplamente à escola, o dever não só de respeitar os saberes dos educandos, sobretudo das classes populares, que chegam a ela – “saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino de conteúdos” (FREIRE, 2011, p. 15). Então as tecelãs docentes do socioeducativo necessitam ir além dos conteúdos propriamente “ditos” e se atentarem a questão da individualidade de cada aluno que se encontra acautelado. Dito de outra maneira, reconhecer a condição “peculiar” do indivíduo que se encontra em uma unidade de internação, tendo em vista seu passado de rejeição e os vínculos sociais marcados por constantes conflitos.

Nesse sentido, conforme minha experiência como pedagogo de uma unidade socioeducativa, me lembro que teve uma professora que foi designada, porém depois de um certo tempo, pediu para sair alegando motivos pessoais. Sendo assim, abriram uma nova designação e dentre os inscritos durante as entrevistas as candidatas não foram muito bem, uma vez que a maioria manifestaram a aplicação de um currículo tradicional sem muita

novidade para os adolescentes que se encontram acautelados, porém tinha uma professora que tinha acabado de concluir o curso de Pedagogia e ainda sem experiência de sala de aula. Na entrevista indaguei essa referida professora sobre “propostas diferenciadas”, e com isso essa profissional me demonstrou muito potencial, relatando firmeza em suas colocações e demonstrando em sua narrativa compreender o processo de ensino e aprendizagem, deixando transparecer que seria algo inovador e que não ficaria só na teoria, pois demonstrava muita “garra pedagógica”. Assim, conversei com os gestores e solicitei uma oportunidade para essa professora, mesmo sem a devida experiência em sala de aula, o qual foi aceito. Em suma, essa professora foi uma das melhores profissionais que eu vi trabalhar no socioeducativo, uma vez que sempre estava atuando na individualidade de cada adolescente, indo para além dos conteúdos rígidos e pré-concebidos.

Nessa perspectiva, faz-se necessário pensar um currículo que atenda o aluno em sua individualidade, uma vez que a educação tem como um de seus desafios, na contemporaneidade, possibilitando a todos os sujeitos o direito a aprendizagem, considerando que as docentes tecelãs são diferentes entre si, implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem as diferentes competências, necessidades e ritmos dos sujeitos, visando a ampliar e enriquecer suas capacidades, considerando-os como pessoas singulares e com características próprias.

Passemos a discorrer sobre os desafios enfrentados por essas professoras, no que se refere a questão do entrelace do ensinar e aprender.

4.3.2.1 Desafios enfrentados pelas docentes: entrelace do ensinar e aprender

Esta categoria remete ao entrelace do ensinar e aprender pressupondo ser um movimento de “mão dupla”, uma vez que é a partir da relação eu e o outro que o indivíduo, na perspectiva freireana, ao instruir aprende e ao aprender instrui. Dessa forma, as narrativas das professoras abordam as interações, os saberes e aprendizados a partir das trocas, informações, experiências e conhecimentos, em um processo de aprendizagem colaborativa em que professora e alunos aprendem juntos. Nesse sentido, Tardif & Lessard (2006) corroboram com esta ideia ao enfatizarem que a formação teórica do professor deve dialogar diretamente com a formação prática, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas. Sendo assim, para Freire

(2011), é fundamental em uma relação com o aluno, posto que não há docência sem esta relação dialética entre saberes; e nesse contexto ocorrem também as aprendizagens.

Neste emaranhado de fios, retalhos e dispositivos, por meio das narrativas das tecelãs docentes do socioeducativo, fomos enlaçando as situações imagéticas, a partir do cotidiano, em que a agulha vai pespontando com fios ora densos, ora suaves, ora sombrio e ora coloridos, ou seja, o SER PROFESSORA nesse ambiente de reclusão. Sendo assim, esta categoria visa demonstrar de que maneira as professoras abordam a questão da afetividade presentificada nas relações com os alunos e a influência na prática pedagógica, uma vez que somos dotados de cognição e afeto e que, em um espaço onde a questão da ordem e disciplina prevalecem, por meio de imposições do próprio sistema e da sociedade.

Desse modo, depreendemos que a partir das narrativas das docentes, o espaço educativo, além de ser formador para o aluno, é também para o professor que, no processo de ensino, formando-se e estabelecendo aprendizagens, haja vista a variedade e a complexidade de situações e os desafios com os quais se defronta ao desenvolver a sua prática pedagógica dentro do ambiente socioeducativo. Assim, é no espaço da sala de aula que se cartografa a ação do professor, a partir de um trabalho crítico, reflexivo e criador, ou seja, a prática pedagógica deve ser baseada no diálogo, na investigação, na troca de experiências e na aplicabilidade dos conteúdos. Dito de outra forma, ao articular conhecimentos teóricos, socioculturais, políticos, éticos e os saberes da experiência, oriundos das interlocuções estabelecidas no contexto escolar, essas professoras articulam linhas e retalhos de informações e saberes que geram acepções e possibilidades para a ação docente.

Nesse alinhamento de fios que trançam o processo de ensinar e aprender, a escola tem um papel fundamental de possibilitar uma educação que explore as potencialidades do sujeito, seus desejos e (in)satisfações diante da realidade “[...] concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (FREIRE, 2011, p. 52), na tentativa de construir uma visão de mundo por meio da reflexão crítica e dialógica, que possibilite a aluno e professor vivenciar o diálogo, não de forma “[...] invasiva, manipuladora e sloganizada” (p. 43), mas de maneira interativa, construindo conhecimento diante do contexto no qual tem origem, posicionando-se frente a ele.

Aí com isso eu fui me adaptando [...] E evitando, sabe? Escutar a história de vida deles, porque eles contando a história de vida deles, eles começam a ficar tristes com isso. Então, eles falavam, eu tô aprendendo, isso aí, pra que fessora? Lá fora, não vou fazer nada disso. Eu falava, não, calma!. Eu sei que talvez não vá fazer. Mas se você tiver um conhecimento, é uma coisa que ninguém pode tirar (Professora Tulipa, 2022).

Nesse excerto, demonstra o desafio enfrentado pela tecelã docente do socioeducativo, uma vez que é preciso promover práticas diferenciadas que, além da escolarização, do aprendizado da leitura e da escrita, consigam desenvolver a valorização do aluno. É nesse ambiente que o docente precisa se (re)inventar, tendo a consciência dos percalços impostos à educação e à sua prática. A prática é concebida como espaço para que o professor se desenvolva como profissional e utilize a teoria adquirida na sua formação, redimensionando-a e refletindo sobre ela. Pimenta (2002) ressalta a importância de se considerar o contexto em seus aspectos históricos, sociais, culturais e estruturais, com vistas a diminuir as desigualdades sociais e, desta forma, promover a emancipação dos sujeitos de forma concreta, alinhando o discurso e a ação.

No socioeducativo [...] além do aluno, ainda tinha a pessoa que fazia a segurança dos alunos (Agentes Socioeducativo) e que ficavam em volta[...] eram mil empecilhos. Mas assim era um desafio, pois tinha que montar a aula, passar a atividade e mostrar para o aluno que ele tinha condições de fazer. E neste período eu percebi que eu tive muita ajuda do pessoal da segurança, eles estavam com a gente lá, fazendo a segurança com os meninos e eles ajudavam na hora da aula, pois às vezes fazíamos o máximo, mas não chegava até o aluno, aquilo que você queria passar. Aí uma agente chegava próximo do aluno, mostrava para ele o que precisava fazer, e aquilo nos ajudava (Professora Magnólia, 2022).

De acordo com esse excerto e no contexto da nossa pesquisa, isso é evidenciado pelas tecelãs docentes do socioeducativo, que se defrontam muitas vezes com o inusitado ao desenvolverem a prática pedagógica em situações de sala de aula. De acordo com Silva (2010), cultura de aprisionamento vigente precisa ser imediatamente substituída por uma cultura pedagógica que ofereça condições para o amadurecimento pessoal, o despertar das potencialidades humanas e o desenvolvimento de habilidades e capacidades valorizadas socialmente. Diante desse contexto, é preciso assinalar a ausência da formação acadêmica específica para professores que desenvolvem atividades em escolas dentro de um ambiente de reclusão. O cenário do ambiente de reclusão é singular, apresenta necessidades advindas da trajetória escolar, história social e cultural, de questões vinculadas à violência e ao delito – esse contexto tem, portanto, especificidades que evidenciam a complexidade do ato pedagógico, o que justifica a importância da formação, uma vez que o espaço já é fator determinante de insegurança para os professores.

E ainda tem a questão do pedagógico, pois você inicia a dificuldade que o aluno tem hoje, amanhã você ministra outra aula para ele, e o aluno começa a interessar pela aula, e quando começa a perceber os resultados no aluno, quando ele tá aprendendo, ele é desligado e vai embora. Então se você for utilizar de todas as práticas

pedagógicas adotadas em todas as escolas dentro do socioeducativo, você não vai conseguir muito resultado de aprendizado, pois você tem que saber que para esses alunos que estão na unidade de internação provisória, você começa a aula as 07 da manhã e termina as 11:20, sendo que você não pode deixar nada para o outro dia, pois amanhã esse aluno pode não estar mais lá. Então por mais que o aluno não consiga absorver muita coisa, o conteúdo ministrado naquele dia, tem que acabar neste mesmo dia. Pois se ele ficar o tempo máximo de 45 dias, ótimo pois vamos olhando a cada necessidade que ele tem e abordando e interagindo, fazendo com que este aluno consiga aprender e consolidar (Professora Magnólia, 2022).

Por meio do excerto dessa professora, as práticas pedagógicas devem ser planejadas de acordo com as necessidades desses estudantes acautelados, levando-se em consideração o seu histórico e a sua condição atual, por meio de uma pedagogia reflexiva e crítica. Sendo assim, se torna possível identificar a preocupação com a prática pedagógica desenvolvida, o que exige uma nova abordagem dos conteúdos, considerando a situação real de aprendizagem dos alunos, com suas diferenças de conhecimento e desempenho, assim como a organização de um ambiente de aprendizagem adequado ao contexto, que seja desafiador, que estimule a curiosidade, abrindo janelas para a leitura do cotidiano por meio de conteúdos que sejam da sua vivência, que interajam com as suas necessidades e transcendam suas expectativas.

Se torna necessário levar em consideração a questão da rotatividade de alunos em uma escola prisional é um fator agravante, para uma proposta sistemática de ensino, embora não inviabilize as ações pedagógicas, considerando o compromisso e a seriedade das atividades desenvolvidas junto aos alunos e à comunidade escolar. A prática pedagógica no espaço escolar de privação de liberdade deve promover a construção do conhecimento a partir de uma perspectiva dialógica problematizadora, alicerçada em práticas curriculares formais, de reflexão e formação crítica que promovam a aquisição mínima de autonomia e melhorias concretas na vida dos alunos.

Abordaremos a questão das restrições dos materiais e a imprevisibilidade que acontecem na prática docente dessas tecelãs docentes.

4.3.2.1.1 A questão das restrições de materiais e a imprevisibilidade

Os professores que atuam nesse ambiente de aprisionamento enfrentam muitos desafios, com os quais se deparam no seu fazer docente, pelo processo de escolarização dos alunos, adequação ao currículo, restrição ao uso de materiais, flexibilidade do planejamento, enfim, questões externas que influenciam e impactam a prática pedagógica em vários momentos. Onofre (2007) salienta que, no interior da instituição de aprisionamento, sendo um ambiente hostil, a escola mesmo em condições tão adversas, próprias do ambiente, busca

cumprir com a transformação do princípio fundamental dos participantes da pesquisa, que persistem em possibilitar uma educação com vistas à formação e escolarização dos sujeitos.

Nós professores temos algumas restrições no socioeducativo, principalmente dentro de sala, a gente não pode usar tudo que usamos nas escolas fora, tem umas regras de materiais que leva para sala, é preciso ficar bem atento com os materiais que leva, o material ele é contado e monitorado pelos agentes socioeducativos. Até uma ponta de lápis, precisa ser recolhido, pois pode virar uma espécie de arma e até mesmo querer levar para o alojamento para sujar as paredes. Então realmente o material que a gente leva para sala é realmente contado pelos agentes de segurança. Atualmente, nesta unidade socioeducativa, estamos com auxiliar educacionais dentro de sala, então o agente socioeducativo não fica mais dentro de sala com os professores, eles ficam na porta da sala e quem fica dentro são os auxiliares educacionais, geralmente ficam 1 ou 2 no máximo, dando suporte (Professora Magnólia, 2022).

Porque a gente tem um limite de coisas pra levar pra sala. Então a gente não pode por exemplo levar todos os lápis porque senão eu vou cansar o agente e não ficar contando ali. Vai gastar uns 10 minutos nisso. E eu vou perder minha aula, então o que que eu fazia? Eu levava aquilo que o a gente ia contar ele não ia gastar nem 5 minutos, já chegava antes, já separava na mesa 10 lápis de cor canetão, o negócio pra ele chegar e já pronto, a aula começou. Então, uma hora é muito pouco (Professora Tulipa, 2022).

De acordo com as narrativas das tecelãs docentes do socioeducativo, é perceptível que as docentes já precisam se programar em relação ao material que vai levar para sala de aula, devido a questão de segurança. Diante do que foi posto, é evidente que a imprevisibilidade do ambiente promove a vigilância persistente e o controle de todos os atos e ações que impõem as professoras um estado de alerta constante, uma vigilância que por (in)certo, em um ambiente de aprisionamento, busca preservar a sua integridade física e moral, como também a possibilidade de realização das atividades educacionais, haja vista, segundo as próprias participantes, não haver nenhum “preparo” prévio para se trabalhar no ambiente de reclusão, o que, de certa forma, impõe às participantes lidar com a imprevisibilidade.

Porque lá era assim, dividia, tinha aquele negócio pros alunos que não podiam se misturar, devido algumas divergências. Então, um ficava num horário e o outro ficava em outro [...] Na minha sala nunca teve crise de ter que ficar dois alunos com problemas de comportamento. Sempre era eu e o Agente [...] Porque ali eu conseguia contornar junto com esses Agentes. Já aconteceu do aluno [...] bateu no menino com uma cadeira, mas esse dia eu não estava lá não. Mas eu percebia quando eles iam entrar em atrito, começavam um olhar pro outro diferente. Aí eu falava, Agente [...] eu acho melhor você levar fulano pra tomar uma água, Aí o Agente sabia e levava o adolescente [...] Quando o adolescente recusava, eu fazia a intervenção, caso não desse certo. Eu falava com o Agente para voltar com o adolescente para o alojamento e depois trazer ele em outro momento. Eu comecei a ter esse jogo de cintura que também a gente tem em sala de aula. A gente vê quando um tá com picuinha com o outro (Professora Tulipa, 2022).

No excerto dessa professora é possível perceber que a docente necessita ter “jogo de cintura” para lidar com adversidades em sala de aula, inclusive com questões de segurança, fazendo um elo com o Agente de Segurança Socioeducativo, pois quando percebia qualquer movimentação diferente, a professora por meio de “estratégias” cessava a situação considerada “suspeita” para que assim não viesse prejudicar sua aula. Em um ambiente no qual o discurso majoritário entre os servidores, a gestão e os adolescentes/jovens predominam por meio de regras e a disciplina, a prática educativa tem a missão de ressocialização, por meio de uma proposta que leve acesso à educação e à cultura e procure desenvolver o aluno, preparando-o para o exercício da cidadania.

Conforme Padovani (2013), na medida em que se reconhecem limites, desafios e possibilidades, tem-se conhecimento de que o professor e o adolescente/jovem que cumpre medida socioeducativa são capazes de transformar um pensamento em ação, modificando-o, num processo de construção e, portanto, transformação constante. Para tanto, o professor deve estar preparado para lidar com os conflitos inerentes a um ambiente de internação, oferecendo aos seus educandos a participação social, mesmo que apenas durante a sua presença em sala de aula.

Passemos a discorrer sobre a questão do planejamento das tecelãs docentes.

4.3.2.1.2 A questão do planejamento

A atuação docente no contexto socioeducativo, considera-se como uma experiência, um momento, mas é um momento importante, pois precisa acontecer de forma comprometida com a transformação da realidade social, ainda que as limitações que se apresentam no espaço dificultem a realização da prática educativa. Sendo assim, é necessária uma pedagogia específica, de metodologias diversificadas para contemplar esse público, além de uma maneira diferenciada e sensível nas relações a serem estabelecidas com esses estudantes acautelados. Em outras palavras, o docente deve possibilitar, ao adolescente/jovem, experiências de partilha, de fusão e de interação com o mundo externo. É nesse precioso momento que esse estudante acautelado terá proximidade com a própria sociedade que o recrimina e exclui.

Nós professores fazemos o planejamento, a partir do aluno que está ali, pois o aluno vem somente com uma avaliação diagnóstica, pois eles não ficam separados por série, mas mesmo assim é feito uma separação do aluno que é alfabetizado ou não. E se um aluno que é alfabetizado ficar com um aluno que não é, ele não vai ficar confortável e não vai querer ir para aula. Então por isso é feito uma diagnóstica com

aluno, para saber o nível de aprendizado dele, para que possamos fazer o planejamento. Então fazemos o planejamento para cada dia, e também visando projetos e oficinas, porém as vezes nem sempre conseguimos passar o planejamento daquele dia, pois o aluno não chega querendo aquela aula planejada para aquele dia. Então assim, você precisa ter outras cartas na manga, pois as vezes o aluno não sabe fazer aquilo ou não quer fazer, ou não tá bem naquele dia. E é preciso trocar aquela atividade (Professora Magnólia, 2022).

Neste excerto a tecelã docente do socioeducativo revela sobre a situação do planejamento, uma vez que o conteúdo pode ser modificado, dependendo da situação/clima que se encontra a unidade socioeducativa. Nesse sentido, os conteúdos trabalhados em sala de aula com os alunos, precisam ter uma preocupação em propor e/ou adequar atividades em consonância com a realidade, as necessidades e com o que é vivido pelo aluno, um conteúdo que deve buscar em conjunto, na realidade e no mundo que constitui o objeto do conhecimento do adolescente/jovem acautelado, construindo assim, na dialogicidade entre os sujeitos por meio de conhecimentos que lhes sirvam para melhor entender as questões sociais e melhor conviver e agir em sua comunidade.

Silva (2010) nos ensina que os papéis de grupos e pessoas que desenvolvem práticas educativas em espaços de privação de liberdade não são definidos previamente. Diferentes perspectivas adotadas por estes sujeitos orientam sua atuação nesse espaço e dão forma e conteúdo ao papel por eles desempenhado, e precisam ser bastante debatidas.

E, aí o que eu planejava, eu conseguia dar em sala de aula. Se eu não conseguisse, eu modificava. Mas eu já ia preparada pra modificar. Eu não faço plano de aula e consigo ministrar ele todo naquela semana, as vezes eu tenho que mudar o planejamento para atender o aluno, para que ele se sinta mais confortável, pois não adianta eu impor para ele uma aula que eu planejei, que eu acho que eu tinha que dar. Então, não tem como, o aluno vai para escola e não tem muita opção, por tá privado de liberdade. Então, a gente precisa ter esse cuidado, de levar uma outra coisa que o aluno se sinta bem em fazer. E é isso, então realmente é preciso começar a aula naquele dia e terminar neste mesmo dia. Então essa questão de planejar, de montar aula para aquele aluno, a gente faz como se tivesse aqui fora, mas lá nem sempre a gente consegue passar, devido a questão de o aluno ser provisório (Professora Magnólia, 2022).

Ainda sobre a questão do planejamento, o excerto dessa tecelã docente do socioeducativo revela que o planejamento precisa ser um dispositivo norteador da prática pedagógica que prevê ações previamente elaboradas, as quais serão desenvolvidas ou não em sala de aula, posto que, pela sua característica de flexibilidade, pode sofrer alterações ou até mesmo não ser posto em prática. Tal assertiva pode ser confirmada pelos relatos das professoras que ratificam a flexibilidade do planejamento como uma constante, haja vista os

impasses e situações imprevistas, as quais redirecionam o fazer docente para atender as especificidades próprias do ambiente e/ou dos próprios alunos.

Portanto, o trabalho pedagógico desenvolvido pelas docentes sofrem adequações concretas em várias situações que se efetivam em sala de aula, o que demanda pensar um currículo que transponha o formal e o tradicional, que proponha conteúdos que derivam de outros referenciais para além do relacionado ao campo específico da área disciplinar; que atenda a demanda específica dos alunos internos, considerando toda uma dinâmica das relações estabelecidas, voltando o olhar para as idiossincrasias vivenciadas no cotidiano. Desse modo, se torna necessário a questão de uma formação docente para os profissionais que atuam em um ambiente de aprisionamento, e especificamente para quem atuam no socioeducativo, pois são adolescentes/jovens que se encontram acautelados, mesmo que seja por um tempo determinado pelo juiz.

De acordo com Silva (2017), estar privado de liberdade não impede que o adolescente/jovem desenvolva seu processo criativo e que o viés do ensino-aprendizagem seja de qualidade e que alguns paradigmas sejam quebrados, tais como a crença que não há espaço para o ato de criar durante a privação de liberdade. Assim, torna-se fundamental aos educadores, uma reflexão sobre as possibilidades de desenvolvimento cognitivo a partir da utilização de atividades consideradas imprescindíveis para a vida do aluno. No caso do professor, o significado é composto pela finalidade do ato de ensinar, que consiste em garantir ao educando o acesso ao conhecimento que não está disponível na esfera cotidiana da vida social.

A escola inserida em um espaço de reclusão precisa ressignificar seu papel e considerar as possibilidades de relações existentes entre o conhecimento e o ambiente, assim como estar conectada com o mundo, para que, assim, possa se transformar em um local de produção de cultura e conhecimento, articulada com o que vem acontecendo ao seu redor. Em outras palavras, desenvolver nos educandos a capacidade de pensar, sentir e fazer responder: quem sou eu, fazendo-os intervir na realidade para que, de posse dessa ambiência, possam construir sua transformação.

A docência entre as grades marca a vida desses educadores no que diz respeito à construção da identidade docente, à aquisição de novos saberes, à mudança de concepções e de posturas, aprimorando seus relacionamentos dentro e fora desse ambiente de reclusão. Sendo assim, a educação em um ambiente de reclusão não deve ser uma mera transposição do processo desenvolvido nas escolas regulares, mas uma educação com formação inicial e continuada específica, que venha a considerar as singularidades do espaço de aprisionamento

e dos sujeitos educandos e educadores, valorizando assim, uma educação libertadora e emancipatória, conforme os estudos freireanos.

Os professores que optam por iniciar ou continuar sua carreira em espaços de aprisionamento, embora se sintam despreparados, mostram uma condição que é universal a todos os que realizam tarefas pedagógicas: a sensibilidade pelos problemas sociais que promovem mecanismos de exclusão, pautando sua prática pedagógica na instauração do diálogo e apoiando-se nos pressupostos da educação como prática da liberdade, também reconhecida como um ato político de conscientização e humanização (FREIRE, 1997).

A prática da docência encontra no afeto uma respeitável ferramenta para sua construção, posto que não se trata de uma ação dicotomizada ou ligada apenas aos aspectos cognitivos; revela-se pela construção do sujeito, pela relação que se estabelece com o outro, pela leitura que se tem da conjuntura e, essencialmente, com a constatação de que as professoras não se encontram na ordem da completude, mas sim, da falta. Promover e mediar aprendizagens deve ser o objetivo do professor que, não raro, se vê angustiado frente a situações com as quais se depara.

Então eu tenho que partir das palavras que ele conhece. Pra ir formando, as vogais e ensinando pra eles os encontros de vogais, as sílabas. Tinha que partir desse pressuposto. Lá não é igualzinho na escola normal que nós damos atividade hoje. Amanhã a gente dá continuidade. Vamos trabalhar a letra C. Aí vão lá todas as letras C. Lá eu tenho que partir, tipo...Minha mãe chama Maria, aí vamos lá, M com A (MA), R com I (RI) e assim por diante. E naquele pressuposto ali eu consegui alfabetizar um aluno ali com quase 1 semana (Professora Tulipa, 2022).

Neste excerto, a tecelã docente do socioeducativo, revela seu manejo diante das dificuldades apresentadas pelos alunos faz grande diferença na maneira com a qual estes vão significar essa dificuldade: ou irão encará-la como desafio, ou vão cristalizar o lugar do não saber. Segundo Freire (2011), o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento, ou seja, a aula desse professor é um desafio, uma vez que seus alunos cansam, porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendendo suas pausas, dúvidas e incertezas. O que é posto pelo autor retrata as dúvidas e incertezas dos alunos, mas também a competência e habilidade da professora em lidar com as adversidades inerentes ao contexto do aprisionamento.

Passemos a discorrer sobre a questão da afetividade das tecelãs docentes com os adolescentes/jovens que se encontram acautelados.

4.3.2.1.3 A questão da afetividade

As instituições de ensino precisam assumir a especificidade da formação, tanto inicial quanto continuada, dos professores que trabalham com essa modalidade. Sabendo que é função da escola a formação de um cidadão crítico, capaz de transformar com autonomia e intervir na sociedade em que vive. Logo, o trabalho em uma escola em um ambiente socioeducativo é permeado de afetos ambivalentes e de dúvidas em sua possibilidade de concretização, por percebermos um discurso de liberdade e autonomia defendido pela escola, em contraponto com a submissão às normas rígidas do aprisionamento formais e informais e com a exclusão das relações sociais em que vivem os alunos privados de liberdade. Desse modo, a educação em um sistema de privação de liberdade possui um sentido que a diferencia das demais, uma vez que as práticas educativas de escolarização construídas no ambiente de reclusão tornam-se, para as pessoas privadas de liberdade, um local de possibilidade de rompimento com a “criminalidade”, sendo considerado um possível espaço de intervenção social.

Ai tinha um aluno lá, que era uma gracinha, ele virou e falou assim: Professora, um dia eu posso ser Agente como eles? Eu falei assim: claro que você pode! Melhor ainda você ser polícia, por que você vai ter noção de como é a vida do lado de cá e na hora que você chegar na vida do lado de lá, você vai saber tratar melhor as pessoas que estão do lado de cá. Você vai ser um excelente policial! O objetivo ali era incentivar (Professora Tulipa, 2022)

De acordo com este excerto, no contexto socioeducativo, o professor pode ser considerado o elo para a mudança de uma realidade estigmatizada, podendo transformar a realidade desse estudante acautelado, por meio de projetos significativos para a vida dos estudantes, cuja autoestima é, assim, elevada e conquistada por meio do desenvolvimento das dimensões sociais, emocionais, afetivas e culturais, entre outros. A prática pedagógica dessa docente deve centralizar-se na construção do sujeito que constitui o outro, ou seja, a partir das “marcas” no contexto histórico e cultural que o constituem enquanto tal. O professor é capaz de deixar diversas marcas que podem ser caminhos essenciais no desenvolvimento da realidade a ser trilhados pelo adolescente/jovem privado de liberdade. Ao socializar-se no exercício da docência, essas professoras dialogam com os saberes e conhecimentos dos alunos privados de liberdade os quais revelam, nas suas singularidades, em diversas situações, a ambiguidade entre a dor e sofrimento a qualquer preço, bem como sofrer resignado em uma mudança de vida.

O ambiente de aprisionamento é um espaço marcado por uma realidade cruel e punitiva que historicamente buscou coagir desumanamente sujeitos marginalizados com a intencionalidade de manter a ordem, provocando, desta forma, efeitos devastadores e degradantes à condição psíquica do humano, cerceando os seus direitos, seus desejos de mudança e busca da liberdade. Nesse sentido, devemos considerar não só os aspectos cognitivos, mas os afetivos, o que os professores sentem, desejam, imaginam, além de levar em consideração o contexto em que se realiza a prática pedagógica, com suas mudanças, rupturas, sentidos, trajetórias e representações sociais, como um mosaico de situações que exigem uma série de saberes sobre o ensinar e o aprender.

Os estudos de Onofre (2011) apresentam que uma das condições básicas para enfrentar o “choque de realidade” é a imagem que o professor tem de si mesmo como agente de transformação dessa realidade, pois isso pode garantir, em parte, sua permanência ou não no ambiente de aprisionamento. Para a autora, há que se enfatizar também que a escola desenvolve suas atividades no entorno de uma comunidade interna, tendo com ela uma relação de maior ou menor proximidade, e no caso de um estabelecimento educativo que funciona dentro de uma unidade socioeducativa, essa comunidade está definida pelos muros da unidade, e isso define as relações entre acautelamento (prisão), escola, estratégia educativa e objetivos da ação docente. Embora a escola dentro da unidade socioeducativa esteja em um espaço repressivo, o professor mantém na sala de aula a valorização da dimensão social e o respeito entre os alunos, visando um bom relacionamento entre eles, pois a riqueza da relação pedagógica fundamenta-se, independentemente do espaço em que a escola esteja inserida, nas “formas dialógicas de interação” (ONOFRE, 2007, p. 26).

Sendo assim, o percurso trilhado permitirá compreendermos a formação, os saberes e as práticas pedagógicas das professoras que atuam em uma unidade socioeducativa, seus enigmas, suas angústias, suas limitações e afetos ambivalentes (des)velados, frente a um contexto diverso, em que as diferenças deixam as suas marcas, o que nos impulsiona a novas reflexões para aguçar o debate em torno do exercício da docência em um ambiente de privação de liberdade por meio de suas trajetórias de vida-formação-docência.

Assim é muito desafiador trabalhar no socioeducativo! E hoje eu posso dizer que para mim é um prazer está no socioeducativo. Pra mim é um presente trabalhar no socioeducativo. Mesmo sabendo que naquele ambiente sendo de segurança e com muitas restrições, [...] a gente faz aquilo tudo pelo aluno, pois você tá ali realmente para passar o conhecimento para o aluno [...], a cada ano que estou no socioeducativo eu aprendo muito mais. Então eu pretendo permanecer, fazer um trabalho bacana com estes adolescentes e aprender a cada dia, e crescer como professora e profissional (Professora Magnólia, 2022).

No contexto da escola em um ambiente de reclusão, podemos perceber por meio das narrativas das professoras, que a relação com os seus alunos se estabeleceram manifestações de afetividade, delimitando a transferência positiva e negativa a partir da própria configuração do espaço. Nesse sentido, corroborando com Tardif (2008, p. 102), que aponta “a relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva”, posto que se apresenta como fator determinante no processo de aprendizagem entre professor e aluno. Para o autor, sem afeto essa relação não se estabelece, podem aparecer lacunas que atrapalham o processo.

As relações de afeto entre professora e aluno, nesse ambiente de reclusão, regulam e orientam o comportamento de ambos, ora revelada pelo cuidado e proteção, balizado por identidades individuais, ora ao expressar comportamentos de acolhimento e de respeito diante de ações de resistência no contexto no qual os sujeitos estão inseridos. Sendo assim, são nos afetos manifestos revelados na relação professora e aluno acautelado, que se torna possível considerar o que os sujeitos sentem, como assimilam, apreendem e interpretam o mundo, inseridos no seu cotidiano e produzidos coletivamente na práxis e na relação com o outro.

As relações e os conflitos interpessoais do cotidiano, com os afetos enlaçados com os pensamentos e situações presentificadas na relação professora e aluno privado de liberdade, exigem da professora um autoconhecimento. Desse modo, há momentos em que precisam ser estabelecidos limites nessa relação, sendo um exemplo são as professoras não saberem dos atos infracionais cometidos por esses alunos acautelados, até como uma forma de proteção, para que essas situações não venham afetar a relação docente e discente acautelado em sala de aula.

É nessa consciência permeada pela demanda da realidade vivida no mundo e com o mundo do aprisionamento que, ao refletir sobre si mesmo, o professor reelabora saberes e não saberes, em um processo contínuo de construção e desconstrução de si, do outro e do mundo, tomando como referência o sentir, pensar e agir da sua prática pedagógica.

5 RECURSO EDUCACIONAL

O mestrado profissional diferencia-se do mestrado acadêmico pela especificidade do trabalho final do curso, que consiste, além da dissertação, na elaboração em um recurso educacional conforme determina a portaria 80/98 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E ainda, por compor-se majoritariamente de docentes que assumem o compromisso de devolver a comunidade escolar uma materialidade que contribua para a educação escolar. Essa premissa, acredito, seja o que move a escolha por um mestrado profissional. Neste sentido, conforme a CAPES, o trabalho final do mestrado profissional, deve indicar o domínio do objeto de estudo sob forma de dissertação, conforme a natureza da área, finalidade do curso e capacidade de expressão, sendo uma responsabilidade que permeia todo o processo de inserção no mestrado profissional e continua após a conclusão.

Considerando esses aspectos, no início de 2022 em uma reunião dos orientandos com a professora Dra. Claudia Starling, começamos a repensar nossas propostas para o produto educacional, e assim percebemos que havia um ponto comum entre a proposta deste pesquisador, uma colega de mestrado e a nossa orientadora. Entretanto, a partir das provocações de nossa orientadora uma série de questões nos inquietava, entre esses questionamentos os principais eram:

- Por que realizar um curso de extensão?
- Que tipo de curso faríamos?
- Quem seriam os nossos interlocutores?
- O curso seria apenas para os participantes da pesquisa?
- Que temáticas iríamos abordar nesse curso?

A partir dessas perguntas nos propusemos, em parceria, planejar o nosso recurso educacional, respeitando as especificidades dos estudos de cada mestrando. É preciso dizer que, logo de início a palavra “curso” nos incomodava, pois alguns dos professores colaboradores de nossas pesquisas, mostraram-se pouco à vontade com a ideia de participar de um curso formativo, durante a produção de dados. Devido a esse incômodo pessoal e dos colegas, percebemos que o estranhamento decorria da ideia prévia de entender um curso de formação de professores em uma perspectiva tradicionalista, baseada na transmissão de

conteúdos, porém essa não era a nossa proposta. Dito de outra forma, a nossa intenção é fazer com que os docentes colaboradores da nossa pesquisa sejam sujeitos participantes ativos.

Diante desse cenário, foi desenvolvida uma parceria entre dois orientandos do mestrado profissional e a sua respectiva orientadora, sendo que esta pesquisa abordará “O exercício da docência no sistema socioeducativo”, a da colega mestranda será sobre “O planejamento de Ensino no início da docência” e da nossa orientadora será sobre “Troca de cartas entre professores”.

Nesse sentido, tivemos a ideia de ofertar um “Projeto de extensão”, no qual intitulamos como “*Casos de Ensino: contando nossas experiências formativas e docentes*”, sendo um Programa de Extensão que objetiva criar um espaço de diálogo entre a Universidade e a Educação Básica. Está ligado ao grupo de Pesquisa LapenSI (Laboratório de Pesquisa em Experiências de Formação e Narrativas de SI), que foi instaurado no ano de 2019, sendo um grupo que desenvolve ações voltadas ao âmbito da formação de professores/as e considera como principal estratégia teórico-metodológica as narrativas de si/pesquisa narrativa e (auto)biográfica. Cabe destacar que esse grupo se articula com quatro unidades da UFMG: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Faculdade de Educação, Centro Pedagógico e Escola de Belas Artes. Sendo assim, considero enriquecedor e acima de tudo uma ação formativa participar dos encontros do LapenSi, pois são muitas discussões e diálogos com diversos atores e de áreas distintas, porém com um só propósito, a pesquisa (auto)biográfica.

Nesse sentido, consideramos que os Casos de Ensino, de acordo com Mizukami (2000), são relatos potentes que oportunizam a reflexão da prática e dos percursos formativos. Assim, professores(as) e futuros professores(as), considerados narradores de si, terão a oportunidade de relatar suas experiências e seus posicionamentos epistêmico-políticos, pois busca-se reconstruir, compreender (e aprender com) a experiência, (re)significando as múltiplas vozes que nos constituem. Dessa forma, o projeto assume coletivamente um tipo de investigação que se compromete com a formação de todos os envolvidos.

Este recurso educacional tem como foco principal discutir o ensino, pois é considerado por Gauthier (2006), como um ofício interativo que se realiza em um espaço social complexo, com limitações e indeterminações. Nesse sentido, esse autor ao realizar um estudo sobre as pesquisas na área do ensino nos apresenta duas funções pedagógicas na ação docente, que estão imbricadas entre si: a gestão da matéria e a gestão da classe. Segundo o autor, a gestão da matéria “remete a todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula ou de parte de uma aula. Ela engloba o conjunto das operações de que o mestre

lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo” (GAUTHIER, 2013, p. 196, 197). Já a gestão da classe “consiste em um conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem”, (GAUTHIER, 2013, p. 240), o que depende do contexto em que o ensino é realizado. Ou seja, “a gestão da classe remete a todos os enunciados que dizem respeito à introdução e à manutenção de uma ordem geral na sala de aula a fim de favorecer a aprendizagem” (GAUTHIER, 2013, p. 241). Essas duas funções e a discussão sobre os elementos elencados anteriormente em cada uma delas nos remete a articulação existente docência e formação no contexto universitário.

Em relação à gestão da classe e a gestão da matéria, Gauthier (2013) discute estas funções pedagógicas considerando três elementos fundantes: o planejamento, a gestão e a avaliação, a partir das especificidades de cada função. Nesse sentido, considera-se a docência como uma ação complexa e que envolve muitos atores e contextos. Isso reflete a necessidade de articular a docência e a formação em sintonia com uma perspectiva política.

Um dos elementos fundamentais para a docência é o planejamento. Segundo os estudos de Gauthier (2013), o planejamento do ensino envolve a organização do ambiente educativo (tempo, lugar, material, recursos), seleção das estratégias de ensino e das atividades de aprendizagem, exerce influência positiva na aprendizagem dos alunos. Esses estudos reforçam a importância das pesquisas, na qual a sala de aula é o lugar privilegiado em que se desenvolve a situação de ensino e aprendizagem. Assim, refletir acerca de como os/as professores/as estão vivenciando o exercício da docência, torna-se um pilar central deste projeto, investigando como planejam e desenvolvem a gestão da classe e a gestão da matéria.

A criação deste Programa de Extensão surge no momento em que muitos professores do Grupo de Pesquisa LapenSi têm buscado desenvolver ações de extensão baseadas na Pesquisa Narrativa e Autobiográfica. De modo geral, as ações propostas no âmbito desse Programa de Casos de Ensino, visam compreender e se inserir no debate sobre a formação inicial de professores, o exercício da docência em diferentes contextos e suas prática pedagógica e as discussões acerca das políticas educacionais.

Nesse sentido, temos como objetivo geral, criar um espaço de discussão, produção e socialização de Casos de Ensino, evidenciando as experiências formativas e docentes de professores(as) e de futuros professores(as), em diferentes níveis, modalidades de ensino e diferentes contextos, articulando a Educação Superior e a Educação Básica, promovendo ações diversas que envolvem a profissionalidade docente. No que se refere os objetivos

específicos, temos a questão de discutir sobre o contexto educacional brasileiro, elencando temáticas de interesse dos docentes; descrever e analisar como os professores(as) e futuros professores(as) vivenciam a implantação de políticas educacionais; conhecer a percepção dos professores acerca das orientações curriculares estabelecidas na escola; elaborar, compartilhar e experimentar diversas práticas pedagógicas e recursos educativos; reconhecer os modos que os/as professores/as de planejar o ensino e suas implicações na gestão da classe e na gestão da matéria; produzir e socializar Casos de Ensino sobre a docência e formação em diferentes contextos; favorecer a integração entre a Universidade e a escola de educação básica.

A metodologia de trabalho tem como base o planejamento coletivo das ações. Há quatro projetos desenvolvidos no âmbito deste Programa: 1) Grupos de Estudos sobre a Pesquisa Narrativa e Autobiográfica; 2) Experiências vivenciadas por professores no contexto de implantação da Reforma do Ensino Médio; 3) Curso sobre Docência em contexto socioeducativo; 4) O ato de planejar o ensino no início da docência.

Nessa seara, como recurso educacional deste estudo, optamos em realizar esse projeto de extensão de forma online e com no máximo 30 horas. Assim, teremos como público alvo, não só os professores participantes da pesquisa como também outros docentes e alunos da graduação do Curso de Pedagogia da FAE/UFMG e dos cursos de Licenciatura, que se interessem pela temática abordada. Para isso, realizaremos uma parceria com a coordenação do referido curso, o qual a nossa intenção/sugestão é convidar os alunos deste curso, uma vez que acreditamos que o tema é de interesse não só dos pesquisadores, dos participantes/voluntários da pesquisa, mas também de futuros professores e outros que cruzaram o percurso deste estudo, mesmo que de forma indireta. Os interessados em participar irão realizar a sua inscrição em link que será disponibilizado em momento oportuno e de forma antecipada, para realização do encontro. Além disso, considero que os dados até o momento revelados levam a postular que o desenvolvimento da pesquisa vem evidenciando saberes da prática pedagógica que podem contribuir na formação de outros professores que já atuam e de futuros profissionais que ainda se encontram em formação.

Essa ação extensionista visa fomentar grupos de estudos e discussões sobre temáticas que envolvem docência e formação. Serão organizados encontros mensais no formato virtual e/ou presencial, prevendo diversas atividades: leituras e discussão sobre a docência e formação e da pesquisa autobiográfica. Também estão previstos espaços para troca de questões investigativas, sendo desenvolvidas por membros do grupo, socializando suas pesquisas e interesses, estando aberto à comunidade. No âmbito das atividades, de modo

geral, está prevista a elaboração de trabalhos para eventos acadêmicos e artigos científicos para publicização das ações realizadas pelo grupo.

No que se refere ao planejamento, apresentamos como sugestão os Casos de Ensino, como mobilizadores das produções dos relatos. Temos como proposta de desenvolvimento abordar as seguintes dimensões:

Dimensão das trajetórias de vida	Dimensão das trajetórias formativas	Dimensão das trajetórias docentes
Propor a socialização de fotos trazidas pelos participantes que remetem as suas trajetórias de vida - previamente solicitado;	Propor a socialização de imagens/objetos trazidas pelos participantes que remetem as suas trajetórias formativas;	Propor a socialização de imagens e/ou vídeos trazidas pelos participantes que remetem as suas trajetórias docentes;
Propor a elaboração de Casos de ensino Socialização de suas trajetórias de formação e docência;	Propor a elaboração de Casos de ensino, destacando as trajetórias formativas, apresentando os pontos principais.	Propor a elaboração de Casos de ensino, destacando as trajetórias docentes, com relatos dos professores
Problematizar os casos de ensino produzidos pelos professores sobre suas trajetórias de vida , criando oportunidades para que eles comentem os casos pelos pares, apresentando o conceito e a potente ferramenta dos Casos de Ensino, conforme Mizukami (2000);	Problematizar os casos de ensino produzidos pelos professores sobre suas trajetórias formativas , criando oportunidades para que eles comentem os casos pelos pares;	Problematizar os casos de ensino produzidos pelos professores sobre suas trajetórias docentes, inclusive sobre a docência no ambiente socioeducativo, criando oportunidades para que eles comentem os casos pelos pares.

Ressaltamos que na problematização dos casos (terceira linha do quadro), sugerimos os seguintes passos:

- **Onde** aconteceu (contexto) ?
- **Quando** aconteceu?
- **Quem** estava envolvido (participantes)?
- **O que** de fato aconteceu ?
- **Como** você fez?
- **Qual** foi o desfecho e o que você faria de diferente?

Sendo assim, os participantes desenvolverão atividades de participação nas reuniões de organização e planejamento e no desenvolvimento das ações previstas; divulgação dos Casos de Ensino e utilização em sala de aula e em formações docentes em diferentes contextos; pesquisa bibliográfica e de recursos pedagógicos, com leitura e debate de produções textuais diversos; produções escritas orais e audiovisuais visando ao registro e reflexão sobre as ações desenvolvidas; participação na criação de atividades diversas (oficinas, palestras, rodas de conversa e etc); elaboração de trabalhos para eventos acadêmicos e artigos científicos para publicização das ações realizadas pelo grupo; divulgação no site do grupo LapenSi e redes sociais, para registro e divulgação.

O acompanhamento das ações será realizado de forma contínua a partir do feedback dos participantes e de momentos específicos nos encontros em grupo. O processo avaliativo terá como elemento principal a autoavaliação, propiciando que o participante possa refletir acerca do desenvolvimento do projeto e sobre seu processo formativo e docente. Durante o processo, serão convidados a construir registros escritos e audiovisuais sobre vivências no projeto. Com base nesse pensamento, idealizamos um recurso educacional como parte integrante da pesquisa e não como uma espécie de anexo.

Por esse motivo, ao elaborarmos esse Projeto de extensão como encontros formativo e disponibilizarmos a trajetória de construção do conhecimento realizado no mestrado profissional, desejamos que seja uma ferramenta para formação docente em uma perspectiva ampliada. Ressaltamos ainda que, como recurso educacional elaboramos uma proposta de um projeto de extensão que dialoga com os pressupostos teórico-metodológicos da nossa pesquisa. De acordo com os compromissos ético e políticos que nos guiam como professores e pesquisadores, o projeto de extensão intitulado “Casos de Ensino: contando nossas experiências formativas e docentes” está iniciando com encontros virtuais com os docentes,

sob a coordenação da Prof^a Dra. Claudia Starling, coletivamente com o Grupo de Pesquisa LapenSI. Este projeto de extensão agrega outras temáticas como A implementação do Novo Ensino Médio, Avaliação na Educação Básica, Prática Pedagógica e inserção na docência, Docência em ambiente de privação de liberdade, dentre outras temáticas de interesse dos participantes e pesquisadores

Diante do exposto, compreendemos que os produtos/recursos criados nos cursos de mestrado profissional podem impulsionar a criticidade e a reflexão desses professores, bem como a construção dos conhecimentos científicos, uma vez que nessa modalidade de mestrado é preciso demonstrar o resultado de uma pesquisa aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos, ou seja, o produto de natureza educacional, visando a melhoria do ensino na área específica e sugerindo que neste estudo se constitua, em forma e conteúdo, um material rico e que venha a ser utilizados por outros profissionais.

Dessa forma, todo o material produzido durante a pesquisa, serão considerados oportunidades para que os docentes compartilhem suas vivências, experiências e reflexões sobre a sua atuação profissional. Em vista disso, concebemos esse recurso educativo como uma ferramenta atrativa, sem a intenção de padronizar condutas ou dar receitas prontas sobre a docência, e sim dialogar e colocar em destaque as vozes dessas professores durante a pesquisa.

6 GUIA FINALÍSTICA: as linhas (in) conclusivas

É a sua vida que eu quero bordar na minha
Como se eu fosse o pano e você fosse a linha
E a agulha do real nas mãos da fantasia
Fosse bordando ponto a ponto nosso dia-a-dia [...]
(Gilberto Gil – A linha e o linho)

São diversos os fatores que alicerçam o fazer docente em um ambiente de privação de liberdade; ao quais se entrelaçam às inúmeras condições e limitações de ser professora nesse ambiente. Sendo assim, falar das tecelãs docentes do socioeducativo, por meio do seu passado que perpassam a sua trajetória de vida, formação e docência, incluindo a sua a inserção nesse ambiente de reclusão (socioeducativo), exigiu um olhar para as múltiplas relações que se estabelecem nesse espaço, permeadas pela vigilância, regras e (in)possibilidades.

E assim continuemos a juntar os trapos, costurar os rasgos, emendar os retalhos para ampliar a escuta, o olhar, o pensar na direção de um caminho que desate os velhos nós das linhas desbotadas ainda tracejadas na educação do socioeducativo, que possibilite melhores condições do ensinar e aprender para professores e alunos privados de liberdade. Neste contexto, ressalto a importância da prática pedagógica, respaldada pelo saber e conhecimento e comprometimento de cada professor, cuja principal tarefa é reconhecer o seu lugar e posição enquanto indivíduo da práxis, problematizando o cotidiano delineado na realidade.

O professor, nesse ambiente de reclusão, configura-se como um sujeito importante na vida desses adolescentes/jovens acautelados, pois, por meio da convivência com as trajetórias desses alunos, o conhecimento será construído, uma vez que, de acordo com Freire (1996) educar é penetrar por meio de diversos sentidos. Por meio das narrativas, a profissão docente, nesse espaço de privação de liberdade, assume o desafio de fazer com que o estudante que se encontra acautelado, consiga perceber que sua aprendizagem está, para além da arquitetura rígida, fria e contraditória imposta pelo aprisionamento, imbricada a uma formação mais sólida e crítica, com possibilidades de vislumbrar diferentes oportunidades de vida, quando em condição de liberdade. Assim, por meio desta pesquisa, temos pistas da complexidade do fenômeno educativo e a necessidade de formação do professor para além de conteúdos específicos.

Nesse sentido, faz-se necessária, a implementação de políticas de formação adequadas e contextualizadas com a realidade do sistema socioeducativo e dos alunos privados de liberdade, amparadas, sobretudo, por princípios democráticos, éticos e políticos, visando ainda, a autonomia intelectual do professor. O que estamos a enfatizar neste estudo é a relevância de se estabelecer sintonia com a situação concreta dos sujeitos a quem estamos falando, visando uma educação libertadora.

Para tanto, há que se investir na concretização de ações políticas mais contundentes no que diz respeito à formação inicial e continuada dos professores e na implantação de propostas curriculares adequadas às necessidades desses estudantes acautelados, ou seja, pensar em formas de trabalho pedagógico interdisciplinares e colaborativas. Há que se pensar uma proposta de educação que apresente uma prática pedagógica diferenciada, em que as situações de aprendizagem não estejam condicionadas a conteúdos rígidos e requisitos pré-estabelecidos e sim, um currículo que estejam norteados por estudos que prezem pela socioeducação, com conhecimentos, sabores e percalços das diversas experiências vividas não só pelos acautelados, mas também pelos professores.

Dessa forma, se torna de suma importância que os professores que atuam no socioeducativo recebam formação com teorias pedagógicas sobre a juventude, a fim de que ele possa conhecer e perceber seu aluno como sujeito de direitos, respeitando no processo de escolarização e no saber de suas vivências adquiridas. O professor que atua entre muros e grades precisa estar aberto ao diálogo e à pesquisa, com uma prática pedagógica estruturada na relação entre os sujeitos, visando as trajetórias marcadas por exclusão, marginalização e o impacto do aprisionamento, além das trajetórias escolares interrompidas e/ou marcadas por insucessos, entrelaçando ainda as motivações e os seus interesses pessoais desses adolescentes/jovens que se encontram acautelados. Portanto, se torna imprescindível trabalhar com práticas pedagógicas humanizadoras no ambiente de aprisionamento, que venha a instigar e motivar esses estudantes acautelados. Tal premissa requer uma ressignificação dos objetivos, conteúdos e metodologias, que atendam as demandas e necessidades dos alunos.

Dentre as possíveis contribuições que este estudo poderá realizar, destaca-se o caminho trilhado para novos estudos, configurando como a oportunidade de refletir sobre o caráter educativo e compreender o importante papel dos docentes nesse ambiente de privação de liberdade. Este estudo poderá preencher uma lacuna na literatura sobre a docência em um ambiente socioeducativo, que hoje é considerada escassa, podendo alcançar um elo intencional com professores de todo o Brasil. A pretensão não é de se esgotar o tema

proposto, dada a sua abrangência e sua complexidade, mas sim oferecer um referencial de aprimoramento para os professores que atuam nesta área.

Quando mergulhamos em um processo de investigação e conhecimento de fenômeno, percebemos que nenhuma realidade é passível de ser apreendida na sua totalidade. Nesse sentido, muitos fios estão incompletos, alguns ainda estão tênues, partidos, outros sinalizam recomeços e “olhares” em diferentes pontos de vista. A grande aventura à busca de possíveis respostas para alguns questionamentos se (in)conclui quando se chega a síntese, de que o mais importante é não amarrar os fios com nós que não possam ser desatados, mas sem dúvida, desdobrar a partir de um esforço sistemático de reunir e sintetizar nesta tessitura aqui apresentada, fios tecidos, desfiando outros fios, que apontam para novas construções.

Nesse sentido, mesmo que possa parecer inacabado, os alinhavos deixados, linhas partidas e esgarçadas, possibilitarão que outras tessituras recomecem, haja vista que o observado no estado da arte, revelou que as pesquisas encontradas concernentes ao objeto deste estudo mostraram-se ínfimas. Nessa perspectiva, estendemos este tapete, como forma de ofertar uma melhor visibilidade a comunidade acadêmica, reconhecendo assim, que o espaço para privados de liberdade, também é um ambiente para se cuidar e educar, mesmo diante de todas as adversidades que o sistema nos impõe.

Portanto, é com um sentimento de satisfação que chegamos ao final desta dissertação, uma vez que acreditamos ter explanado reflexões importantes para a atuação do profissional docente nesse ambiente de aprisionamento. Destaco ainda que, fizemos escolhas sobre os caminhos que percorremos e suas consequências. Escolhas essas que, em alguns momentos, foram ousadas e arriscadas, mas das quais não nos arrependemos, devido a valiosa contribuição científica que esta pesquisa pode vir a apresentar na academia sobre a temática da docência em um ambiente socioeducativo.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel; LÉON, Oscar Dávila. **Juventude e adolescência: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARRAZ, F. M. **A exclusão na escrita de si: análise linguístico-discursiva de cartas de adolescentes privados de liberdade**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação de Letras – PUC Minas, 2022.

_____. **A socioeducação: Importância de Ações e Práticas Pedagógicas para a vida do adolescente em conflito com a lei**. 7º Seminário de Educação e Formação Humana: II Simpósio Educação, Formação e Trabalho. Belo Horizonte, 2019.

BISINOTO, Cynthia. OLIVA, Olga B. GALLI, Carolina, Y. AMORIM, Gustavo G. de. STEMLER, Luana A. de Souza. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Estatuto da criança e do adolescente**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2000. (1990).

_____. **Lei nº 9.394/1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Brasília-DF: CONANDA, 2006.

_____. **Lei nº 12.594 de 18 de Janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)** - regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Brasília, 2012.

BENJAMIN, Walter. O narrador-considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Benjamim, Walter. **Obras escolhidas: Magia, técnica, arte e política** – 3ª ed. São Paulo. Editora Brasiliense, 1987.

BOLÍVAR, A.Y JESÚS. D.S. La Investigación (Auto)Biográfica y Narrativa en España: principales ambitos de desarrollo em educación. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador , v. 03, n. 09, p. 796-813, set./dez. 2018.

CARVALHO, O. F. de. **Entre celas e a sala de aula: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista**. 2014. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia – UFU. 2014.

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

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**. Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

_____. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 51, set-dez 2012.

DIAS, Valeria Regina Beltrão dos Santos. **A prática da leitura em uma escola prisional: contribuição para reinserção social de indivíduos privados de liberdade**. Dissertação - Mestrado em Educação - Universidade Católica de Petrópolis, 2010.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010. P. 189-222. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Clássicos das Histórias de vida).

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. de Raquel Ramalhete. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

_____. Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HERNANDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5ª ed. Porto Alegre: Artes-Médicas, 1998.

JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel; TORRES, Eli Narciso da Silva. Docência no sistema penitenciário: o que as narrativas de professores revelam sobre a educação de adultos privados de liberdade. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 2, abr. 2019.

JOSSO, M.C. **Experiência de vida e formação**. Cortez São Paulo. 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho Guareschi. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 90-113.

LARROSA, J. B. . Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

_____. Sobre a lição. In: **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 139-146.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEON, Oscar D'ávila. Uma revisão das categorias de adolescência e juventude. In:

GUIMARÃES, Maria Tereza; SOUSA, Sonia M. Gomes. **Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Goiânia: Editora UFG/Cânone Editorial, 2009. p. 53-61.

MENOTTI, C. C. **O exercício da docência entre as grades: reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do estado de São Paulo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos. 2013.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais- **Diretrizes Pedagógicas para atendimento educacional no Estado de Minas Gerais**. BH, 2018.

MOURA, Jónata Ferreira de. **O grupo hifopem nutrindo a constituição de um pesquisador (auto)biográfico: o ato encarnado de fazer pesquisa**. Como nos tornamos pesquisadores narrativos. Adair Mendes Nacarato, Jónata Ferreira de Moura (Orgs). São Paulo: Pimenta Cultural, p. 392, 2022.

MOURA, J. F. de, & NACARATO, A. M. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos De Pesquisa**, 2017.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/ do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NAKAYAMA, A. Retting. **O trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade: necessidades de formação continuada**. Mestrado em Educação-UFSC, 2011.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar para jovens e adultos em situação de Privação de liberdade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago., 2015.

_____. Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação da liberdade. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 137-158, mai. 2013.

_____. **A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades**. São Paulo: Polyphonia, 2011.

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

NÓVOA, António. **O Regresso dos Professores**. Pinhais: Melo, 2011.

_____. **Desafios do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo. Sinpro, 2007

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002

_____. **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1997.

PADOVANI, A. S. **Vozes aprisionadas: Sentidos e significados da internação para adolescentes autores de ato infracional.** Instituto de psicologia, UFB, Salvador. 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans) formador. **Revista Práxis Educacional**, [S. l.], v.17, n. 44, p. 1-21, jan./mar. 2021.

_____. Narrativa, experiencia y reflexión auto-biográfica: por una epistemología del sur en educación. In: MURILLO ARANGO, Gabriel Arango (comp.). **Narrativas de experiencia em educación y pedagogía de la memoria.** Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2015. p. 69-88.

_____. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: Passeggi, M.C.; Silva, V.B. (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, p.103-130, 2010.

PERRENOUD, P. **A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Construir as competências desde a escola.** Artmed, 1999.

PINTO, P. & SILVA, R. Socioeducação: que prática é essa? In I. L. Paiva, C. Souza & D. B. Rodrigues (Orgs.), **Justiça juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo.** Natal: Editora da UFRN. 2014

RIBEIRO, Maria L. P. da Costa. Sobre o inferno, a prisão e a sala de aula: narrativas, testemunhos e outras histórias. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 07, n. 20, p. 52-68, jan./abr. 2022.

SILVA, Marcos José Pereira da. A sociedade civil caminha no fio da navalha em relação à educação de pessoas encarceradas. In: YAMAMOTO, Aline et al. **Educação em prisões.** CEREJA. São Paulo: Alfasol/Cereja, 2010.

SILVA, Nilcea M. **Professor e sistema socioeducativo: conquistas, desafios e perspectivas para a promoção do desenvolvimento do adolescente.** Dissertação de Mestrado - Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)-Universidade de Brasília, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido.** Educação. Santa Maria . v. 39 | n. 1 | p. 39- 50 | jan./abr. 2014.

_____. **Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida.** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

SPOSATO, Karyna Batista. **O direito penal juvenil.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 7ª ed. Editora Vozes. Petrópolis-RJ, 2013.

TAVARES, Daiane de Oliveira; PASCHE, Marcos Estevão Gomes. Narrativas de si em espaços de privação de liberdade (Apresentação do Dossiê). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 07, n. 20, p. 52-68, jan./abr. 2022.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. **Trabalho Docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional.** Dissertação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A

CARTA-CONVITE DOS PROFESSORES

Caro professor (a),

Estamos desenvolvendo a pesquisa: *Exercício da docência em um ambiente de privação de liberdade: trajetórias de vida-formação-docência*. Esta pesquisa tem como principal objetivo analisar e compreender por meio das histórias de vida-formação-docência os sentidos das experiências atribuídas por professoras que atuam em um ambiente socioeducativo com adolescentes que se encontram privados de liberdade.

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar desta pesquisa, narrando sobre sua trajetória de vida-formação-docência. Nesta pesquisa adotaremos as Narrativas (auto)biográficas como estratégias metodológicas que permitem uma autorreflexão, uma escuta de si e se constituem também como um processo formativo. Através da entrevista narrativa você pode narrar sua trajetória de vida, os fatores que te motivaram a ser professor (a) e o ingresso para ser docente em uma unidade socioeducativa e sua permanência ou desistência de atuar neste ambiente de reclusão e o seu cotidiano de trabalho ou outros aspectos que julgar mais relevantes.

Devido a pandemia, a referida produção de dados sofrerá adaptações de acordo com os objetivos propostos da pesquisa e pela realidade que estamos vivenciando. Desta forma, será preciso recorrer para o fator tecnológico que vem proporcionando a possibilidade de concretização das pesquisas acadêmicas, com isso a nossa intenção, através de vídeo chamada, devidamente agendado com os professores (as) conforme disponibilidade de cada docente, para a realização das entrevistas narrativas, através do método auto(biográfico), visando as histórias de vida-formação-docência.

Mediante a autorização dos professores, as narrativas fornecidas na produção de dados sobre suas histórias de vida-formação-docência, irão compor um Curso de formação ou até mesmo uma disciplina eletiva no curso de graduação da UFMG. Assim, este curso é voltado para os professores que desejam ingressar em uma escola ministrando aulas para adolescentes privados de liberdade ou até mesmo oportunizar para docentes que ainda não conhecem a docência dentro de um ambiente de reclusão. Cabe destacar que o curso será ministrado pelo pesquisador deste estudo, que é servidor do SEJUSP, tendo experiências anteriores em unidades socioeducativa, juntamente com sua orientadora e convidados que atuam no Sistema Socioeducativo.

Agradecemos a participação e estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Belo Horizonte, ____/____ de 2022.

Fernando Miranda Arraz
E-mail: fernandomarraz@gmail.com
Mestrando da Faculdade de Educação – UFMG

Orientadora Prof^ª Dr^ª Cláudia Starling Bosco
E-mail: claudiastarling@ufmg.br
Professora da Faculdade de Educação/UFMG

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa *Exercício da docência em um ambiente socioeducativo: trajetórias de vida-formação-docência*, realizada pelo mestrando **Fernando Miranda Arraz (FaE/UFMG)**, coordenada pela Prof. Dra. Claudia Starling Bosco.

A pesquisa será iniciada em 2022 e prevê a sua participação como docente que atua em uma Escola Estadual que fica dentro de um ambiente socioeducativo, ministrando aulas para adolescentes que se encontram privados de liberdade. A pesquisa está inserida no campo da Didática e tem como objetivo analisar e compreender quais as percepções dos docentes acerca das experiências da prática docente em um ambiente de privação de liberdade com adolescentes que se encontram acautelados, visando as trajetórias de vida-formação-docência.

Nesta pesquisa adotaremos como base os princípios metodológicos e epistemológicos da pesquisa com narrativa (auto)biográfica possibilitando o posicionamento dos docentes frente as suas trajetórias, permitindo uma autorreflexão, uma escuta de si e se constituindo também como um processo formativo. Para a produção de dados sobre a temática investigada, será realizada a entrevista narrativa, envolvendo o objeto de estudo. Através da entrevista narrativa você pode narrar sua trajetória de vida, os fatores que te motivaram a ser professor (a) e o ingresso para ser docente em uma unidade socioeducativa, visando o seu cotidiano de trabalho ou outros aspectos que julgar mais relevantes. Devido a pandemia, a referida coleta de dados sofrerá adaptações de acordo com os objetivos propostos da pesquisa e pela realidade que estamos vivenciando. Desta forma, iremos recorrer para o fator tecnológico que vem proporcionando a possibilidade de concretização das pesquisas acadêmicas. Neste sentido, realizaremos vídeo chamada, com agendamento prévio e disponibilidade dos professores. Os temas previstos para a entrevista narrativa serão: 1) Trajetórias de escolarização; 2) Formação e a escolha pela profissão docente; 3) O exercício da docência em uma unidade socioeducativa (desafios, limites e perspectivas).

Sua participação é confidencial. Apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso à identidade dos participantes. Em apresentações e/ou cursos de formação e publicações científicas relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita sua identificação, bem como a da instituição em que atua serão revelados, a não ser que conte com seu consentimento. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções N° 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Em relação ao risco da pesquisa, observa-se a possibilidade de desconforto e/ou constrangimento dos participantes no momento da entrevista das narrativas ou durante as etapas de coleta de dados, uma vez que em toda pesquisa científica pode haver riscos, conforme Res.466/1. Entretanto, vamos procurar minimizar esses possíveis riscos, criando um clima de confiança e parceria, propondo uma abordagem dentro dos padrões de uma pesquisa pautada pela ética, compreendendo que os participantes são voluntários e podem declinar da participação da pesquisa quando desejarem. Informamos que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética (COEP/UFMG), **CAAE – nº _____**. Informamos que a pesquisa não demandará de você nenhum gasto financeiro.

Cabe esclarecer que você, como respondente, poderá retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação sem qualquer penalidade. Em caso de dúvida, você pode procurar o pesquisador Fernando Miranda Arraz, por meio dos contatos: (31) 99298-1338 e/ou fernandomarraz@gmail.com. E, apenas em caso de dúvidas éticas acione o Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo telefone (31) 3409-4592 ou pelo endereço Av. Antônio Carlos n. 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar - sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, CEP 31.270-901.

No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra ao final deste termo. Tendo lido e concordado com os termos anteriormente estabelecidos, assinam as partes o presente documento.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador da Carteira de Identidade nº _____, informo que li e compreendi as informações fornecidas. Entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

Belo Horizonte, ____/____ de 2022.

(assinatura)

Pesquisador Responsável: Cláudia Starling Bosco
E-mail: claudiastarling@yahoo.com.br
Fones: (31)3462-4262 / 99973-9876

Pesquisador: Fernando Miranda Arraz (Mestrando)
E-mail: fernandomarraz@gmail.com
Fone: (31) 99298-1338

APÊNDICE C

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa da pesquisa *Exercício da docência em um ambiente socioeducativo: trajetórias de vida-formação-docência*, realizada pelo mestrando Fernando Miranda Arraz (FaE/UFGM), coordenada pela Prof. Dra. Claudia Starling Bosco. Informamos que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética (COEP/UFGM), CAAE – nº _____.

A pesquisa será iniciada em 2022 e prevê a sua participação como docente que atua em uma Escola Estadual que fica dentro de um ambiente socioeducativo, ministrando aulas para adolescentes que se encontram privados de liberdade. A pesquisa está inserida no campo da Didática e tem como objetivo analisar e compreender quais as percepções dos docentes acerca das experiências da prática docente em um ambiente de privação de liberdade com adolescentes que se encontram acautelados, visando as trajetórias de vida-formação-docência.

Nesta pesquisa adotaremos como base os princípios metodológicos e epistemológicos da pesquisa narrativa (auto)biográfica possibilitando o posicionamento dos docentes frente as suas trajetórias, permitindo uma autorreflexão, uma escuta de si e se constituindo também como um processo formativo. Para a coleta de dados sobre a temática investigada, será realizada a entrevista narrativa, envolvendo o objeto de estudo. Através da entrevista narrativa você pode narrar sua trajetória de vida, os fatores que te motivaram a ser professor (a) e o ingresso para ser docente em uma unidade socioeducativa, visando o seu cotidiano de trabalho ou outros aspectos que julgar mais relevantes. Devido a pandemia, a referida coleta de dados sofrerá adaptações de acordo com os objetivos propostos da pesquisa e pela realidade que estamos vivenciando. Desta forma, iremos recorrer para o fator tecnológico que vem proporcionando a possibilidade de concretização das pesquisas acadêmicas. Neste sentido, realizaremos vídeo chamada, com agendamento prévio e disponibilidade dos professores. Os temas previstos para a entrevista narrativa serão: 1) Trajetórias de escolarização; 2) Formação e a escolha pela profissão docente; 3) O exercício da docência em uma unidade socioeducativa (desafios, limites e perspectivas).

O uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotos, documentos, vídeos e outros meios de comunicação, serão utilizados como fontes de pesquisa e momentos de formação docente. No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra ao final deste termo.

Cabe esclarecer que você, como respondente, poderá retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação sem qualquer penalidade. Em caso de dúvida, você pode procurar a pesquisadora responsável FERNANDO MIRANDA ARRAZ (31) 99298-1338 – fernandomarraz@gmail.com. E, apenas em caso de dúvidas éticas acione o Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo telefone (31) 3409-4592 ou pelo endereço Av. Antônio Carlos n. 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar - sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, CEP 31.270-901. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao Sr. (a).

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, brasileiro(a), portador do RG nº _____, AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotos, documentos e outros meios de comunicação, para ser utilizada como fontes de pesquisa, formação docente ou divulgação científica, sejam essas destinadas à divulgação e uso em sua pesquisa de mestrado. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, como por exemplo, dissertação de mestrado; artigos científicos; folder de apresentação; apresentações de comunicação e pôster; mídia eletrônica e impressa. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2022

Ass. _____