



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Juliana Eduardo Reis Alves

**Escolarização e medida socioeducativa de internação:
a perspectiva docente sobre limites e possibilidades**

Duque de Caxias

2021

Juliana Eduardo Reis Alves

Escolarização e medida socioeducativa de internação:

A perspectiva docente sobre limites e possibilidades

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção ao título de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Cultura e Comunicação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Neiva Vieira da Cunha

Duque de Caxias

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

A474 Tese	<p>Alves, Juliana Eduardo Reis Escolarização e medida socioeducativa de internação: a perspectiva docente sobre limites e possibilidades / Juliana Eduardo Reis Alves - 2021. 95 f.</p> <p>Orientadora: Neiva Vieira da Cunha</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.</p> <p>1. Assistência a menores - Teses. 2. Sociologia Educacional - Teses. I. Cunha, Neiva Vieira da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 362.74</p>
--------------	--

Bibliotecária: Lucia Andrade – CRB7/5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Juliana Eduardo Reis Alves

**Escolarização e medida socioeducativa de internação:
A perspectiva docente sobre limites e possibilidades**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre ao Programa de em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação.

Aprovada em: 25 de junho de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Neiva Vieira da Cunha (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra. Letícia de Luna Freire
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra. Fabiana Rodrigues
Universidade Federal Fluminense

Duque de Caxias

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu Pai Severino por toda a trajetória de sua vida retirante severina quando deixou sua terra natal Serra Branca em busca de dias melhores, pela família que um dia foi sua e minha: a Mamãe Liete e meu amado Irmão Marcos. Obrigado por me fazer crescer com nossas dificuldades e ausências que se arrastaram até o término do mestrado, mas, graças a Deus, deu tempo de ouvir de sua boca “eu te amo” antes da sua páscoa final. Por você meu pai, por sua luta que também era minha e que só agora no final o senhor entendeu que ela me pertencia também. A luta contra o descaso “ao” e “do” SUS, descaso ao idoso, descaso ao doente, descaso ao que não tem vez quando se valoriza o lucro antes da vida. A luta para superar as dificuldades e negligências ao longo da sua existência é a minha luta também e o título de Mestre é a minha homenagem a você e à essência da nossa família porque nossos passos vêm de muito longe: Paraíba - Espírito Santo – Rio de Janeiro.

AGRADECIMENTOS

Ao Dulcíssimo Sagrado Coração de Jesus e Imaculado Coração de Maria Mãe da igreja pela intercessão no sonho de cursar o Mestrado e fazê-lo se concretizar em minha vida!

A minha Mamãe Madrinha Aracy (*in memoriam*) e a amiga Dona Luci (*in memoriam*) por minha base de amor e construção!

À oportunidade que tive de estudar na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense UERJ/FEBF, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por sua excelência!

À querida professora Neiva, por abraçar a socioeducação e me apoiar desde o início do curso do mestrado até a sua conclusão. Gratidão, Professora, por sua humanidade e sabedoria!

Às professoras Letícia e Fabiana, que aceitaram contribuir com a análise deste estudo e acompanharem minha trajetória como mestranda, sempre me orientando e aconselhando para o meu melhor aprendizado!

À Marna, minha amiga querida e iluminada, gratidão por todos os passos até aqui!

À amiga especial e querida professora Alessandra Nicodemos, por me incentivar e me fazer compreender que não estamos terminados, somos a continuação da Educação de Jovens e Adultos por dias melhores!

Aos companheiros de docência: Carla Beatriz, Jorge Noronha e Raquel Lessa, por todo apoio e compreensão ao longo da rotina de 2018 e 2019 que me dedicaram com louvor!

Aos professores: Orlando, Maria do Socorro e Luciana, equipe genial com quem tive oportunidade de atuar na turma do Berçário 1 em 2019. Gratidão por tudo que vivemos intensamente e que guardei com carinho!

Ao casal de amigos Karol e Daniel que junto ao nosso amado Caetano me presentearam com sinceros momentos de luz e felicidade!

Ao padre Marcus Vinícius, que, durante a pandemia, através de seus ensinamentos da catequese me incentivou a reavivar a minha fé e rezou por mim!

Ao pedagogo Paulo, por todo entusiasmo e sabedoria!

A minha coordenadora Odete Pina, com carinho e respeito pela lembrança da época em que fui educadora do Projeto Liberdade Digital, referência e campo de pesquisa, quando decidi que a socioeducação pertenceria a minha trajetória acadêmica!

Aos amigos de longas datas: Aloísio, Jonatas, Sérgio e Erick, por todo apoio com as tecnologias!

A minha companheira e mascote felina Mylove!

Eles não nasceram infratores.
Mônica Cunha – Ativista do Movimento Moleque

RESUMO

ALVES, Juliana. *Escolarização e medida socioeducativa de internação: a perspectiva docente sobre limites e possibilidades*. 2021. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

Este estudo, enquanto Dissertação de Mestrado, sob a orientação da Prof^a Dr^a Neiva Vieira da Cunha e coorientação da Prof^a. Dr^a Fabiana Rodrigues, tem como objetivo central pesquisar os desdobramentos das políticas públicas educacionais que envolvem as medidas socioeducativas do Departamento Geral de Ações Sócio-educativas/DEGASE/RJ, considerando a práxis pedagógica de docentes frente aos desafios e limites sociais cotidianos. Enquanto objetivos específicos, o estudo buscou caracterizar os enfrentamentos pessoais dos adolescentes internados, por meio das narrativas dos docentes, identificando as concepções de sociedade, educação, perspectivas de futuro, entendendo também, no coletivo das ações docentes, o lugar da escolarização para a formação do indivíduo; também buscou analisar, nas relações possíveis entre as narrativas dos docentes entrevistados, o potencial do conhecimento científico/escolar como elemento transformador da realidade dos adolescentes que estudam nas escolas pesquisadas, entendendo-as como instâncias sociais promotoras de momentos de resistência à alienação intelectual dos estudantes assistidos. Assim, o estudo problematiza os elementos culturais, linguísticos, políticos e atitudinais que transitam em torno do direito à educação durante o período de internação do adolescente, mapeando as violências simbólicas que envolvem a reificação do modelo didático-curricular que se impõe sobre as especificidades educacionais dessas escolas. Como instrumentos de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras no intuito de analisar aspectos como: Políticas Públicas Educacionais; socioeducação; emancipação intelectual; alienação; formação humana; práticas pedagógicas; realidades escolares; etc. Esse estudo, teórico e metodologicamente, se apoia, dentre outros autores, nos trabalhos de Alencar (2005); Algebaile (2009); Julião (2013); Melo (2017); Frigotto (2001); Baratta (1978); Bittar (2007); Bitencourt (2007); Foucault (1978); Thompson (2007); Zaffaroni e Pierangeli (2015); Coutinho (1997); Foucault (1977); Goffman (2001); Iamamoto (1999); Moscovici (1978); Orlandi (2001); Patto (1999); Santos (2004); Volpi (2002); Wacquant (2001); Valladares (2000); Libaneo (2012). Considerando os desdobramentos de produção do conhecimento a partir deste estudo, pode-se afirmar a relevância do tema para o desenvolvimento da educação em seus níveis e modalidades. Também, os traços deste estudo demonstram que, mais uma vez, o Estado não cumpre com o seu papel no oferecimento de direitos fundamentais a todos os indivíduos. Sobre o sistema socioeducacional, o estudo apontou o papel dos profissionais que lá atuam em seus protagonismos, insistências e a capacidade de resistência aos comandos verticalmente impostos pelos órgãos centrais de educação e, também nesse caso, de segurança pública. Tais aspectos podem ser identificados quando, apesar do cronograma didático-curricular disponível, solicitado e, em alguns casos, imposto, a consciência educacional e emancipada dos profissionais os instrui a ultrapassar a lógica curricular comum, trazendo práticas alternativas e mais humanizatórias. Desse modo, dentre as inúmeras possibilidades que este estudo trouxe, estão aquelas que impulsionam a realização de tantos outros estudos sobre o tema, porém, em outros espaços socioeducativos. Assim, com base no referencial teórico utilizado, a metodologia aplicada durante as entrevistas semiestruturadas, em muito favoreceu a produção de conhecimento inovador, transformador de práticas, e impulsionador de metodologias.

Palavras-chave: Medida sócio-educativa. Escolarização. DEGASE/RJ.

ABSTRACT

ALVES, Juliana. *Schooling and socio-educational measures: the teacher's perspective on limits and possibilities*. 2021. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

This study, as a Master's Dissertation, under the guidance of Prof. Dr. Neiva Vieira da Cunha and co-supervision of Prof. Dr. Fabiana Rodrigues, has the central objective of researching the developments of public educational policies that involve the socio-educational measures of the General Department of Actions Socio-educational / DEGASE / RJ, considering the pedagogical praxis of teachers in the face of daily social challenges and limits. As specific objectives, the study sought to characterize the personal confrontations of hospitalized adolescents, through the teachers' narratives, identifying the concepts of society, education, perspectives of the future, also understanding, in the collective of teaching actions, the place of schooling for training of the individual; it also sought to analyze, in the possible relations between the narratives of the interviewed teachers, the potential of scientific / school knowledge as a transforming element of the reality of the adolescents who study in the researched schools, understanding them as social instances that promote moments of resistance to the students' intellectual alienation watched. Thus, the study problematizes the cultural, linguistic, political and attitudinal elements that transit around the right to education during the adolescent's hospitalization period, mapping the symbolic violence that involves the reification of the didactic-curricular model that imposes itself on educational specificities these schools. As data collection instruments, semi-structured interviews were conducted with three teachers in order to analyze aspects such as: Public Educational Policies; socio-education; intellectual emancipation; alienation; human formation; pedagogical practices; school realities; etc. This study, theoretically and methodologically, is supported, among other authors, in the work of Alencar (2005); Algebaile (2009); Julião (2013); Melo (2017); Frigotto (2001); Baratta (1978); Bittar (2007); Bitencourt (2007); Foucault (1978); Thompson (2007); Zaffaroni e Pierangeli (2015); Coutinho (1997); Foucault (1977); Goffman (2001); Yamamoto (1999); Moscovici (1978); Orlandi (2001); Pato (1999); Santos (2004); Volpi (2002); Wacquant (2001); Valladares (2000); Libaneo (2012). Considering the unfolding of knowledge production from this study, one can affirm the relevance of the theme for the development of education in its levels and modalities. Also, the features of this study demonstrate that, once again, the State does not fulfill its role in offering fundamental rights to all individuals. Regarding the socio-educational system, the study pointed out the role of professionals who work there in their roles, insistence and the ability to resist commands vertically imposed by central education bodies and, in this case, public security. Such aspects can be identified when, despite the didactic-curricular schedule available, requested and, in some cases, imposed, the educational and emancipated conscience of the professionals instructs them to go beyond the common curriculum logic, bringing alternative and more humanizing practices. Thus, among the countless possibilities that this study brought, are those that drive the realization of so many other studies on the subject, however, in other socio-educational spaces. Thus, based on the theoretical framework used, the methodology applied during the semi-structured interviews, greatly favored the production of innovative knowledge, transforming practices, and driving methodologies.

Keywords: Socio-educational measure. Schooling. DEGASE / RJ.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	O Sistema de Garantia de Direitos, conforme o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)	34
Figura 2 -	Colégio Estadual Candeia, localizado na Escola João Luiz Alves ..	36
Figura 3 -	Unidade de Internação Feminina Centro de Socioeducação Prof ^o Antônio Carlos Gomes da Costa – Colégio Estadual Luiza Mahin – Ilha do Governador	36
Figura 4 -	Unidade de Internação Masculina Dom Bosco - Colégio Estadual Padre Leôncio – Ilha do Governador	37
Figura 5 -	Unidade de Internação Masculina Centro de Atendimento Intensivo (CAI Baixada) - Colégio Estadual Jornalista Barbosa Sobrinho - Belford Roxo	38

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	DIMENSÕES HISTORIOGRÁFICAS E EDUCACIONAIS DA INFÂNCIA NO BRASIL: O TRATAMENTO DOS MENORES QUE COMETERAM ATO INFRACIONAL	20
1.1	Aspectos sócio-históricos da escolarização no Brasil	20
1.1.1	<u>A Educação nas Constituições de 1824 e 1891</u>	21
1.1.2	<u>A Educação nas Constituições de 1934 e 1937</u>	22
1.1.3	<u>A Educação nas Constituições de 1946 e 1967</u>	23
1.1.4	<u>A Educação na Constituição de 1988</u>	24
1.2	Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) no Estado do Rio de Janeiro: contradições e desafios institucionais	28
2	DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SOCIOEDUCAÇÃO NO COTIDIANO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA EM UNIDADES ESCOLARES DO DEGASE	33
3	DIÁLOGOS COM PROFESSORES QUE ATUAM NA SOCIEDUCAÇÃO (DEGASE/RJ): CONTRADIÇÕES SOCIAIS, DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS	50
3.1	Políticas públicas educacionais e medidas socioeducativas	50
3.2	Formação docente e práticas pedagógicas	58
3.3	Ações de ressocialização	81
3.4	Considerações sobre os eixos analisados	84
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS	91

INTRODUÇÃO

Desde a infância, minhas observações em relação às contradições sociais provocavam subjetivamente um estranhamento, especialmente quando eu comparava o equilíbrio econômico, relacional e psicológico vivido por mim no seio familiar e as experiências de outras crianças ao meu redor.

Inúmeras inquietações constituíram o que hoje reconheço como sendo o olhar de um pesquisador atento. Dada as devidas proporções e experiências, minha trajetória escolar não respondia certamente por conta da perspectiva de formação, às questões próprias que uma criança faz sobre marginalização social, exclusão, preconceito, violência dentre tantas categorias. Enquanto bolsista de uma renomada escola privada observava o distanciamento entre a escolarização vivida por mim e o que vivia meus amigos na escola pública.

No ensino médio a escolha por um curso técnico teve a influência da necessidade ao acesso imediato no mundo do trabalho, e no curso ficou evidente a fragilidade quanto a formação política e conscientização em relação às disparidades sociais. Apesar do convívio com jovens de condição socioeconômica menos favorecida, o desvio para o mundo da criminalidade era menos comum do que o vivido na atualidade.

Desde o início da minha experiência no ensino superior, enquanto aluna, no Instituto Superior de Educação do RJ (ISERJ) e posteriormente na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), minha aproximação acadêmica com temas voltados para questões sociais conduziram-me a leituras de autores consagrados e posterior participação no Projeto Liberdade Digital que acontecia no Degase. Essa participação aconteceu entre os anos 2009 e 2011, quando atuei como Educadora de Informática, na unidade da Ilha do Governador/ RJ. Após minha colação de grau em 2013, tive breve atuação como Docente II na Escola Estadual Padre Carlos Leôncio, que funciona dentro da unidade de internação provisória Dom Bosco, também no bairro Ilha do Governador.

Nessa profícua experiência e dinâmica da relação ensino-aprendizagem, o interesse por temas que envolvem a socioeducação resultou no meu estudo monográfico de graduação, especialização e agora enquanto objeto de pesquisa no mestrado. Atualmente sou Professora de Educação Infantil da rede municipal do RJ, e mesmo assim, as minhas experiências distintas com os adolescentes internados em cumprimento de medida socioeducativa, motivaram-me a dar continuidade nos estudos do tema da socioeducação e

da escolarização em espaço de privação de liberdade.

A História da humanidade revela as múltiplas faces da violência embalada pelas guerras, padrões de sociedade, modelos de educação, concepções de religiões e ideologias, dentre inúmeros aspectos que construíram as culturas dos povos e seus estilos de socialização. Aos marginalizados, seja por origem social, casta, condição física, econômica e política, sempre restou o estranhamento por meio de manifestações de violência, estereótipos e preconceitos.

Segundo Coutinho (1997), a exclusão social foi justificada desde a mitologia até a racionalidade técnica e jurídica na Modernidade, sendo que, nesse último período, as perspectivas de ordenamento social estiveram atreladas à educação. Para Frigotto (2001, p. 169) “(...) a visão tecnicista da educação responde duplamente à ótica economicista de educação veiculada pela teoria do capital humano e constitui-se, a nosso ver, numa das formas de desqualificação do processo educativo escolar.”

Segundo Algebaile (2009, p. 48), “a educação continuaria a ser apresentada como um pré-requisito fundamental para o ingresso no mundo globalizado”. Desse modo, relacionando Frigotto (2001) e Algebaile (2009) com o pensamento de Moscovici (1978), pode-se afirmar que a educação escolar esteve atrelada a públicos-alvos específicos, ou seja, ao branco, ao fisicamente perfeito, ao economicamente estável, relegando aos pobres, aos órfãos, aos escravos – quando possível – o direito à subsistência. Nesse sentido, a educação voltou-se predominantemente à elite, mas também serviu para a manutenção de uma produtividade da escola “improdutiva” que, sob a lógica do capital, busca uma relação entre produção/trabalho alienadora.

O que se viu no último século foi a predominância de estratégias do capital para o estabelecimento de seus interesses que, ao instrumentalizar a escola para fins de formação do trabalhador, muitas vezes manteve a marginalização dos mais pobres, dos que moram em regiões periféricas dos grandes centros urbanos e, desse modo, produzindo a pobreza de homens “letrados” (FREIRE, 1996).

Somada à questão da pobreza, há que se falar na questão racial que, segundo Valladares (2000), tem demarcado histórica e culturalmente seu lugar, espaço e território geográfico em que os mais pobres e negros ocupam desde o final do século XIX, por exemplo. Desse modo, os mecanismos sociais de ordenamento das grandes massas e os territórios, lugares e espaços, ocupados pelos mais pobres, especialmente os negros, sempre estiveram sujeitos a ajustamentos institucionais, regradamente pensados para a autonegação, a vigilância do corpo e à subserviência da mente (FOUCAULT, 1977).

Não apenas no século XX, mas desde a modernidade a escola pensada enquanto instituição pública, não alcançou os indivíduos pobres, os negros, os órfãos, os deficientes, e quando muito, os acolheu dentro de uma visão utilitarista e paternalista.

De acordo com Frigotto (2001, p. 168):

O que fica patente, não só a nível de Brasil, mas de América Latina, é que os filhos da grande massa de trabalhadores proletarizados frequentam as escolas com as piores condições físicas e materiais, sem recursos didáticos, pedagógicos; permanecem na escola por menos tempo à medida que frequentam estabelecimentos com três ou até quatro turnos diurnos/ e têm um professorado, não apenas atuando em condições precárias, mas sobretudo formado em instituições de ensino superior privadas cujo objetivo básico, salvo raras exceções, não é o ensino de qualidade, mas o comércio de ensino. Esse comércio vai se refletir, no caso do Estado, na política salarial que sustenta para o magistério em todos os níveis. A proletarização do magistério, particularmente do ensino básico, é uma forma de desqualificar o trabalho escolar.

Derivando do pensamento do autor, pode-se afirmar que, aos milhares de pobres, sujeitos à marginalização sócio-econômica, as condições sociohistóricas e econômicas oportunizaram o ingresso no mundo do crime, tornando mais profundas as distâncias entre as realidades vividas e o acesso a uma formação intelectual/escolar que abrangesse uma consciência política, teórica e criticamente capaz de permitir uma visão de totalidade social.

Cabe dizer que a educação tem papel importante como caminho para a inclusão social. De acordo com Algebaile (2009, p. 94) “a produção de uma escola pobre para os pobres parece despregada da produção de escolas modernas, “de primeiro mundo”, que desde os tempos da colônia se prova que é possível produzir por aqui.”

Frigotto (2001, p. 177) afirma que:

O problema crucial que se apresenta ao Estado em relação à política educacional, dentro de sua função de gestor dos interesses do capital e, enquanto tal, instrumento de criação das condições para a consecução desses interesses, é, uma vez mais (...), um mecanismo para se manter num nível funcional a divisão social do trabalho, a divisão entre organização e execução da produção. Em suma (...) como manter a estrutura do privilégio — arcabouço básico da sociedade de classes.

Para Melo (2017), o Neoliberalismo vem agravando ainda mais as condições e disparidades quanto ao oferecimento da educação para os mais pobres. Melo (2017, p. 28) pontua as categorias neoliberais causadoras da desigualdade que são:

1) disciplina fiscal; 2) taxas de juros para combater a inflação; 3) prioridade no gasto público ou seu redirecionamento (eufemismo para controle do gastos e dinheiro para finança); 4) liberação do mercado financeiro; 5) taxa de câmbio competitiva; 6) liberação comercial; 7) liberação da entrada de investimento externo direto; 8) privatização das empresas estatais; 9) desregulamentação; 10) direitos de propriedade assegurados (MELO, 2017, p. 28).

De igual modo, Melo (2017, p. 29) relaciona essas categorias neoliberais às perspectivas de gestão do dinheiro público em que há os que defendem que “(...) somente

os mais pobres dentre os pobres tenham acesso às ações estatais. Tanto que isso motiva a defesa de que deveria haver cobrança no SUS e de mensalidade nas universidades públicas, sob o argumento de que quem estuda poderia pagar". Por conta dessa defesa presente em narrativas neoliberais que se acredita, apesar de não ser o objeto direto deste estudo, ser interessante, em momento posterior, pesquisar se há relação entre as condições socioeconômicas dos mais frágeis socialmente e estudos na área da criminologia, por se tratar de um campo científico ainda pouco estudado.

Zaffaroni e Pierangeli (2015), historicizando a criminologia, destacou que o *Malleus Maleficarum* elaborado pela inquisição, com a intenção de explicar as causas espirituais para a maldade humana, incluiu a classificação da mulher como inferior ao homem. Já nos séculos XVII e XVIII as explicações sobre a criminalidade tinham como suporte as teorias que justificavam a colonização de povos em categorias selvagens, primitivas e de inerente periculosidade.

A criminologia, tendo respaldo no pensamento positivista, como no caso de Lombroso (1835 a 1909), classificou os indivíduos por estereótipos, origens sociais e estabeleceu a divisão entre comandantes e comandados, os puros e os propensos ao crime. Com a Revolução Industrial e desenvolvimento do capitalismo, as teorias modernas da classe média e alta sobre a criminalidade imprimiram aos mais pobres a responsabilidade pelo desregramento social e como conseqüência toda a sorte de violência. Para Foucault (1977) o infrator é o indivíduo que comete um ato 'infracional' de acordo com um "inquérito dos fatos", que submetido a um processo judicial será tido como culpado ou inocente. Privado de liberdade, na prisão, sofrerá "no corpo e na alma" (Foucault, 1977, p. 21). Dessa maneira, o delinquente tinha que ser classificado cientificamente para que uma vez identificado fosse objeto da punição.

Dos quatro principais fatores que historicamente determinaram as tipificações dos crimes e seus criminosos estão, segundo Thompson, em primeiro lugar, o critério de maior visibilidade do ato criminoso; em segundo, a adequação do agente ao estereótipo do criminoso construído pela ideologia prevalente; em terceiro, está a incapacidade de se valer de corrupção ou prevaricação dos órgãos encarregados de apurar delitos, ou seja, nem sempre o poder público consegue investigar os fatos de um crime adequadamente; em quarto, a vulnerabilidade quanto a ser submetido às violências e arbitrariedades.

Em relação ao primeiro fator destaca-se o perfil da classe média em alta à época, por terem como características o hábito de viverem a maior parte do tempo em locais seguros contra invasões; o apoio aos filhos nas construções do conhecimento em redes

privadas de educação; dentre outros fatores como frequência a clubes, restaurantes e casas noturnas de luxo.

Sobre os pobres permanecem a condição da precariedade das condições de habitação, locomoção, escolarização, além de serem considerados a grande massa de mão de obra nos coletivos das fábricas. De acordo com Thompson (2007), os territórios onde vivem os mais os pobres os colocam numa situação de maior visibilidade nos casos de cometimento do ato infracional ou de crimes, dando a falsa ideia de que são os mais pobres os culpados pela criminalidade. Quanto aos mais ricos, estes, apesar de estarem enclausurados em suas mansões, quanto cometem seus crimes estão cobertos pela estrutura do Estado que os favorecem por conta do poder econômico.

Quanto ao segundo fator, este apresenta a perspectiva da ideologia dominante sobre a imagem do criminoso. Essa imagem conecta crime e pobreza, delinquência e baixa escolarização, violência e cor da pele, indicando ser o negro ou mulato os responsáveis principais pela criminalidade. Sobre o terceiro fator, ele diz respeito à corrupção da polícia enquanto fator de fortalecimento da criminalidade. O quarto fator trata a confissão do criminoso como caminho principal de investigação, justificando a tortura como mecanismo por vezes necessário para a conclusão e aplicação penal.

Desse modo, para Bittar (2007) a criminologia teve também influência das teorias críticas, tornando-se crítico-radical e demonstrando o quanto a justiça penal está sujeita a violência, discriminação potencializada pela ideologia burguesa e positivista de ordenamento social. Segundo Bittar (2007), a criminologia não é autônoma por demandar a interdisciplinaridade do conhecimento científico presentes na medicina, na psicologia, no direito, na assistência social, dentre outros conhecimentos. Assim, o direito penal surge em muitos casos como substituto ou porta-voz do que pode ser considerado uma ciência do crime, ou seja, a criminologia.

A prisão aparece enquanto mecanismo de ajustamento social como forma de preservação da minoria em detrimento da maioria. O fator econômico também negou historicamente a possibilidade de produção material por parte do condenado (FOUCAULT, 1978). Esse impeditivo foi aliado, no século XVII, ao estímulo de trabalho nas prisões que, segundo Foucault (1978), fez da reclusão um elemento das políticas econômicas para evitar a ociosidade extrema do condenado, gerando um salto qualitativo da prisão.

Na reclusão ou, como no caso deste estudo, em medidas socioeducativas, a pacificação do indivíduo, de acordo com Foucault (1997, p. 125), se dá pela disciplinarização. Segundo o autor, somente ela seria o "método de controle minucioso do

corpo, sujeição constante que lhes impõe a docilidade". Para Baratta (1978), uma política criminal não pode ser uma política de substitutivos penais – que existe para substituir os direitos humanos, mas fatores de propiciação de igualdade social, democracia, mudanças da vida comunitária e civil.

Se assim for, o objetivo ressocializador das políticas criminais deve abarcar o coletivo de ações que envolvem a saúde, o trabalho, o meio ambiente, elementos econômicos, culturais e políticas. Portanto, é indispensável, segundo Baratta (1978), romper com a função predominantemente repressiva e vingativa da pena, tornando-a de fato um processo ressocializador, ou seja, permitir que a prisão se aproxime mais da escola do que do manicômio.

Então, de acordo com Baratta (1978), a criminologia crítica trouxe um novo modelo de ressocialização apontando os fenômenos sociais que afetam o equilíbrio do próprio homem, sendo que, dentre os principais fatores está a luta de classes e a necessidade de sobrevivência diante das contradições do capital. Sobre a “politização” da delinquência, esta tornou-se um elemento complicador da ressocialização mínima, pois afeta a cultura dos indivíduos quanto aos valores e atitudes na repressão dos conflitos sociais.

Desse modo, a criminologia Moderna prioriza a prevenção primária que são as causas dos delitos e a prevenção secundária que são os obstáculos do delito — elementos necessários para evitar a reincidência. Por isso, o Estado deve objetivar, por meio de suas instituições, a ressocialização e não apenas a punição pela privação de liberdade, uma vez que a personalidade do indivíduo não pode ser tratada com propostas isoladas de ação, como se o isolamento por si só resolvesse os elementos contraditórios que constitui a tessitura da sociedade.

De acordo com Wacquant (2001), quanto ao utilitarismo e assistencialismo, a destinação principal dos retidos em prisões era a formação para funções laborais simples, não exigindo maior preparação intelectual, nem tampouco um currículo voltado às humanidades clássicas, como de costume entre os séculos XVIII até a primeira metade do XX. Por isso que, nesse período fundamentalmente, ou seja, entre os séculos XVIII até a primeira metade do XX, o currículo da escola comum visava o aprendizado das primeiras letras, tornando o futuro dos “rejeitados”, geralmente os que não participavam das instituições escolares, um destino previsivelmente aguardado, ou seja, o atendimento de tarefas laborais simples.

Então, os séculos XIX e XX propuseram perfis específicos de escolarização que, quando público, não eram necessariamente gratuitos, afunilando para poucos o acesso ao

conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Assim, no entrelaçar dos perfis das instituições, inúmeros são os registros que revelam o lugar social das crianças órfãs, sempre sujeitas aos internatos, às ruas, à marginalização e violências que obstaram toda sorte de segurança jurídica – o que inclui o ingresso no mercado de trabalho formal.

No caso deste estudo que envolve o lugar social do menor infrator na socioeducação, o objetivo central é pesquisar os desdobramentos das políticas públicas educacionais que envolvem as medidas socioeducativas do Departamento Geral de Ações Socioeducativas/DEGASE/RJ, considerando a práxis pedagógica de docentes frente aos desafios e limites sociais cotidianos.

Desta forma, após revisão de literatura sobre o tema, o estudo foi organizado da seguinte forma: Nessa introdução foram problematizadas as perspectivas da socioeducação, a disciplinarização da juventude e o ordenamento social. No primeiro capítulo, intitulado “Dimensões historiográficas e educacionais da infância no Brasil: O tratamento dos menores que cometeram ato infracional”, foram analisados os aspectos sócio-históricos da escolarização no Brasil presentes nas Constituições de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988, assim como, a caracterização posterior daquilo que foi, anos mais tarde, denominado de Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), em suas contradições e desafios institucionais.

No segundo capítulo intitulado “Desdobramentos das políticas públicas de socioeducação na práxis pedagógica em unidades escolares do Degase” foram apresentadas as leis que regem os direitos e princípios da vida institucional do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo; Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente; Estatuto da Criança e Adolescente e como tais garantias são implementadas na práxis pedagógica.

No terceiro capítulo foram apresentadas as análises dos dados coletados durante as entrevistas com três professoras. O objetivo era entender como se dão os desdobramentos das políticas públicas de socioeducação/escolarização em escolas do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE).

Desse modo, considerando a especificidade, relevância e atualidade do tema, este estudo buscou contribuir com a problematização dos enfrentamentos pessoais que os adolescentes internados revelam em suas narrativas sobre as concepções de sociedade, educação, perspectivas de futuro, entendendo também, no coletivo das ações docentes, o lugar da escolarização para a formação do indivíduo; também buscou analisar, nas relações possíveis entre as narrativas dos entrevistados, o potencial do conhecimento

científico/escolar como elemento transformador da realidade dos adolescentes que estudam nas escolas pesquisadas, entendendo-as como instâncias sociais promotoras de momentos de resistência à alienação intelectual dos estudantes assistidos.

Assim, o estudo buscou problematizar os elementos culturais, linguísticos, políticos e atitudinais que transitam em torno do direito à educação durante o período de internação do adolescente, mapeando as violências simbólicas que envolvem a reificação do modelo didático-curricular que se impõe sobre as especificidades educacionais dessas escolas. Dessa maneira, como objetivo central pesquisar os desdobramentos das políticas públicas educacionais que envolvem as medidas sócio-educativas do Departamento Geral de Ações Sócio-educativas/DEGASE/RJ, considerando a práxis pedagógica de docentes frente aos desafios e limites sociais cotidianos.

Enquanto objetivos específicos, o estudo buscou caracterizar os enfrentamentos pessoais dos adolescentes internados, por meio das narrativas dos docentes, identificando as concepções de sociedade, educação, perspectivas de futuro, entendendo também, no coletivo das ações docentes, o lugar da escolarização para a formação do indivíduo; também buscou analisar, nas relações possíveis entre as narrativas dos docentes entrevistados, o potencial do conhecimento científico/escolar como elemento transformador da realidade dos adolescentes que estudam nas escolas pesquisadas, entendendo-as como instâncias sociais promotoras de momentos de resistência à alienação intelectual dos estudantes assistidos.

Assim, o estudo problematiza os elementos culturais, linguísticos, políticos e atitudinais que transitam em torno do direito à educação durante o período de internação do adolescente, mapeando as violências simbólicas que envolvem a reificação do modelo didático-curricular que se impõe sobre as especificidades educacionais dessas escolas.

1 DIMENSÕES HISTORIOGRÁFICAS E EDUCACIONAIS DA INFÂNCIA NO BRASIL: O TRATAMENTO DOS MENORES QUE COMETERAM ATO INFRACIONAL

Historicamente o direito à educação ganhou força política e social com o surgimento da modernidade e o estabelecimento das Constituições dos Estados Nações que nos séculos XIX e XX especialmente, estruturaram suas escolas. É mais evidente que o século XX trouxe inovadoras experiências de escolarização como direito público subjetivo, promovendo uma cultura de formação, especialmente aquela que adaptaria os indivíduos às demandas do mundo do trabalho e de ordenamento social.

1.1 Aspectos sócio-históricos da escolarização no Brasil

A sociedade, em suas propostas de organização, conduziu seus integrantes ao desejo e necessidade de formação para a construção de um ideal de cidadania. Se tal ordenamento social fosse rompido, o desregramento e a desordem utilizariam o aparato legal para o ajustamento necessário, o que resultou em inúmeros casos de marginalização, privação de liberdade e preconceito. Quando se fala em socioeducação, também se fala em uma conquista social por universalização do direito à educação, direitos humanos e a inúmeros resgates de indivíduos que foram, e têm sido, relegados à condição de invisibilidade social.

Para Moscovici (1978, p. 36), a perspectiva de inclusão social sempre fez parte da hierarquização e manifestação estratificada de poder em nome da “manutenção da ordem, do 'belo', do aceitável, que compôs, em sua maioria, a assepsia social”.

No caso brasileiro, o tardio acesso à escolarização pública e popular, somados aos inúmeros instrumentos de coerção pelo preconceito e estereótipos – vinculadas à condição econômica, cor, raça, etnia, classe social – produziram inúmeras negações, dentre elas, apropriações territoriais clandestinas, por exemplo, as favelas; os cortiços; funções laborais subalternas; e populações contínuas de crianças em situações de risco social.

Logo, para Santos (2004) e Volpi (2002), esses alunos invisibilizados e segregados, em todo o século XX, expuseram a não democratização de direitos humanos

constitucionalmente garantidos a partir de 1988, especialmente, pelo Estado Brasileiro, que afirmou a igualdade de direitos e justiça social. Essa não democratização revela um projeto de sociedade e seus propósitos, por adiar a resolução de melhores condições de vida para suas crianças e adolescentes.

1.1.1 A Educação nas Constituições de 1824 e 1891

O direito a educação associado a outros direitos humanos fundamentais, teve sua fundamentação a partir da Revolução Francesa ainda no século XVIII com a Convenção Nacional Francesa de 1793, artigo XXII, afirmado que, “A instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos”. A História sobre o direito à educação no Brasil percorreu diferentes momentos políticos e cabe considerar suas particularidades em cada época. O artigo 179 da Constituição de 1824, em seu § 32, garante *a instrução primária e gratuita aos cidadãos*. A responsabilidade dessa ação, na Constituição de 1824, ficou a cargo das famílias e da Igreja Católica. Essa legislação foi considerada marginalizante porque apenas alguns indivíduos eram considerados aptos ao ingresso na escola, somente os filhos de pais brasileiros ou estrangeiros naturalizados tinham direito ao ensino. Os negros e escravos, que constituíam grande parte da população, não tinham direito ao ensino.

A Constituição de 1891, já no cenário republicano, destacava em seu Artigo 35, o desenvolvimento das letras, artes e ciências; a criação de instituições de ensino superior e secundário nos Estados; e a instrução secundária no Distrito Federal. Uma característica fundamental dessa constituição transcorreu também com o fim da relação de dependência entre Estado e Igreja na administração do ensino. Sobre essa legislação, Venâncio (1999, p. 114) destaca que “Da análise sistemática que se faça do texto constitucional, depreender-se-á que, por omissão, uma vez que os poderes remanescentes pertencem aos Estados, a instrução primária será de responsabilidade deles”.

1.1.2 A Educação nas Constituições de 1934 e 1937

A terceira Carta Magna do Brasil foi também a mais curta, com apenas três anos de duração, de 1934 a 1937, durante a Era Vargas. Ela promoveu o rompimento com os ideais da Constituição anterior a ela, direcionando novos rumos e responsabilidades à educação brasileira. Rocha (2001) destacou na Constituição de 1934, os seguintes aspectos: a participação da União em todos os níveis de ensino; o direito a educação; a ação supletiva da União dos Estados e Municípios; a aplicação de recursos públicos em educação; o ensino religioso.

Dentre outros elementos, na Constituição de 1934, em seus artigos 05, 148 e 149 afirmam:

Art. 5º - Compete privativamente à União: (...)
XIV - traçar as diretrizes da educação nacional;

Art. 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1988).

Considerando os artigos citados, além dos deveres do Estado, a Constituição de 1934 atribuiu a família à transmissão da educação de seus membros. De igual modo, o artigo 150 ressalta a importância do ensino secundário e da ação supletiva. O parágrafo único desse mesmo artigo, destaca as normas do Plano Nacional de Educação. A primeira delas é o ensino primário integral gratuito e de frequência extensiva aos adultos. É o início da jornada da de processos de escolarização em nossas Constituintes. Por conseguinte, os conflitos políticos-ideológicos também marcaram essa fase, como os conflitos entre adeptos à educação privada (apoiados pela Igreja Católica) e os liberais, incluindo os defensores da Escola Nova. Grandes contribuições, na área educacional, surgiram com essa Constituinte. Uma das mais significativas foi o reconhecimento da educação como direito de todos.

Segundo Cury, Horta e Fávero (1996, p. 25):

A Constituição de 1934 inaugura, em âmbito nacional, a educação como um direito declarado. E, excetuados os casos em que a força se sobrepôs à lei e ao arbítrio ao direito (ainda que textualmente mantido em vários itens, como no caso da educação escolar primária), as constituições posteriores não fizeram mais

do que manter, ampliar ou recriar este direito declarado.

Outro fator de destaque ocorreu com a ampliação de matrículas e de professores nas escolas públicas. Cury, Horta e Fávero (1996, p. 25) afirmam que no período de 1932 a 1936 houve uma certa ampliação na organização escolar brasileira, mas insuficiente para sua transformação. Devido à realidade política vivida no país, essa constituinte teve curta duração, e deu lugar a Constituição de 1937, oriunda do golpe do Estado Novo, reforçando aspectos liberais de educação ao mesmo tempo que estruturou condições para o ensino elementar.

1.1.3 A Educação nas Constituições de 1946 e 1967

O texto constitucional de 1946 abarcou alguns direitos básicos, como a liberdade, a segurança jurídica do indivíduo e a propriedade privada, aspectos relevantes num contexto de nacional desenvolvimentismo industrial. Em paralelo, destaca-se o estabelecimento da democracia e eleições diretas como afirmação da representatividade da vontade popular. Desse modo, o direito ao voto expressou, durante o governo Vargas, movimentos sociais e ampliação de algumas garantias legais. Nesse mesmo período os movimentos sindicais em consonância com o Estado estabeleceram diretrizes para o mundo do trabalho e o modo de produção industrial/fabril.

Em se tratando da educação nacional, a interiorização das escolas em áreas públicas e em áreas rurais teve o apoio de movimentos eclesiais, à época importantes pela capilarização social da igreja católica romana. Cabe ressaltar o lugar social do ensino religioso nas escolas e sua manutenção, apesar de alguns movimentos sociais contrários. Nesses movimentos havia uma discussão acerca de uma possível ilegalidade quanto aos recursos públicos gastos no investimento com o ensino religioso, que segundo alguns pensadores da época, era um desperdício. No caso do ex-ministro do governo Vargas, Gustavo Capanema, sua opinião era favorável a manutenção estatal desse ensino, plenamente justificável pelo benefício do ensino religioso em sociedade.

Quanto a responsabilidade pela educação manteve-se a coparticipação entre Estado e Família. Em seu artigo 166, a Constituição garantia que: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. O mesmo aconteceu em relação aos princípios de liberdade quanto

aos métodos educacionais no ensino primário, sendo o ensino ginásial regido por disciplinas de especialização do conhecimento científico. De igual modo o financiamento da educação era subsidiário pela arrecadação de impostos numa perspectiva liberal burguesa. Assim, em meio a projetos educacionais, porém sem a existência de uma lei de diretrizes e bases, a educação brasileira se vê regida pelos ditames do coronelismo e formação própria de um Brasil estritamente rural.

Enquanto projeto de educação, apenas em 1948 surge o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases que seria votado treze anos depois em 1961. Nesse período, quando a juventude brasileira permanecia no analfabetismo, poucos acessavam a escolarização formal, especialmente os homens e a classe média urbana. A Constituição brasileira de 1967 foi determinada por um caráter de ordenamento social, autoritário, apesar de um discurso ideológico democrático. Além de determinar a eliminação de partidos políticos à época, a justificativa de caráter autoritário se deu em meio aos atos institucionais suspensivos de direitos políticos e interventor dos direitos fundamentais numa democracia.

É nesse ambiente sociopolítico que se estabelece a cultura da intolerância à liberdade de concepções pedagógicas e epistemológicas de ensino, apesar dos discursos de melhoria do aprimoramento da formação docente nos moldes do tecnicismo pedagógico. A educação de jovens em situação de vulnerabilidade social ou na socioeducação nesse período não foi prioridade do Estado, tanto que a Lei 5.692/1971 (BRASIL, 1971), não dedicou nenhum artigo para tratar do tema. O que se viu nesse período foram movimentos de alfabetização em massa nos padrões seriados das métricas militares e a falta de um plano nacional capaz de impulsionar a formação dos jovens brasileiros a patamares diferentes dos já postos até então. Nesse sentido imperou o reprodutivismo de práticas.

1.1.4 A Educação na Constituição de 1988

Quando tratamos da Constituição de 1988, vale destacar que inúmeros conceitos teóricos incorporaram o texto legal, porém, poucos aspectos trataram de embasar as condições necessárias para que a socioeducação tivesse mais espaço ou fosse tratada como uma modalidade educacional. Isso significa que a adequação de recursos estruturais, pedagógicos e curriculares, dentre outros aspectos, deixaram de ser postos na LDB/1996,

Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), tornando mais uma vez a socioeducação invisibilizada.

No entanto, nessa mesma lei, vários artigos discorreram a respeito da Educação de Jovens e Adultos/EJA em toda a educação básica; outros, sobre o ensino técnico e tecnológico profissionalizante. No caso da socioeducação, por não ser uma modalidade educacional, não entrou na LDB/1996 com um destaque específico. Após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, o ECA, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (GOVERNO DO BRASIL, 2021) surgiu para regulamentar o atendimento aos menores infratores.

Assim, é preciso considerar que a fragilidade da formação humana pensada para os adolescentes internados no sistema socioeducativo como reflexo da classificação dos indivíduos dentro de uma sociedade de classes. Por exemplo, torna-se visível como, sob a égide do capital, as condições socioeconômicas, culturais, territoriais, linguísticas, estéticas, dentre outras, reforçam os enquadramentos impostos aos mais pobres, moradores das favelas e, predominantemente, aos negros, para torná-los sujeitos à marginalização.

Tais enquadramentos se revelam na opressão econômica imposta aos mais pobres que, segundo Freire (1996), são oprimidos inclusive quando estão nas instituições que deveriam defendê-los como, por exemplo, a escola. Isso acontece, por exemplo, pela opressão ideológica veiculada pelas práticas e pelo currículo.

Outro aspecto está na garantia de 'acesso' e 'permanência' na escola, um elemento central na garantia da educação como direito público subjetivo (artigo 208 da Constituição de 1988). Esse elemento é cumprimento de tratados internacionais que o Brasil participa, como a declaração de Jomtien (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2021), num pacto de Educação para Todos. Porém, cabe ressaltar que, apesar da garantia do direito de acesso e permanência, não aparece na lei maior a garantia de 'sucesso' educacional, como se o Estado não pudesse garantir a terminalidade/qualidade da formação.

Na Constituição de 1988, artigo 205, identificamos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O estranhamento se deve ao fato de que, apesar da Constituição de 1988 garantir o direito à educação para “o exercício da cidadania e (...) qualificação para o trabalho”, isso não aparece vinculado à socioeducação, fazendo parecer que, para o caso do adolescente internado no sistema socioeducativo, compete a ele torna-se cidadão e, ao que parece, no período da internação, qualificar-se para o mundo do trabalho. Tais afirmativas são

possíveis, pois, a qualidade do oferecido no sistema socioeducativo demonstram tais realidades. Há, nessa perspectiva, uma responsabilização unilateral do adolescente internado pela incumbência de fazer com que sua trajetória alcance sucesso, mesmo quando este, muitas vezes, não têm o apoio efetivo do Estado e de sua família.

Conforme a Constituição de 1988, artigo 214:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Assim, como apresentado, ficou garantido a criação de uma Plano Nacional de Educação, incluindo nesse plano a 'universalização do atendimento escolar', para todos aqueles que, em idade escolar, venha demandá-la. Tal fundamento é relevante para que uma sociedade avance na redução das desigualdades sociais e regionais, o que inclui a redução da marginalidade social e a pobreza, porém, mais uma vez, a Constituição deixou de lado a especificidade da socioeducação.

Em se tratando de princípios, a Constituição no artigo 206 afirma:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1988).

Então, fica evidente que tais princípios dizem respeito a aspectos bem gerais, relevantes para o bom desenvolvimento do trabalho educacional, mas, quando o tema é a socioeducação, a Constituição não mencionou garantias

No caso da socioeducação, este tema ganhou destaque em um capítulo específico, Título IV do Estatuto da Criança e do Adolescente, Decreto nº. Lei 8.069 de 1990 (BRASIL, 1990a). Esse silenciamento durante décadas, intencional e desmedido, pode ser entendido como parte do grande fluxo da alienação dos mais pobres. Segundo Freire (1996, p. 17) “A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes [...] nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos [...].”

Conforme o autor, é pela *conscientização* do lugar que ocupam, nesse caso, os adolescentes sujeitos à medidas socioeducativas, que os oprimidos podem resistir às imposições dos silenciamentos sociais que, no capital, do mundo do trabalho e da cultura da marginalização, insistem em reiterar o lugar dos mais ricos e adaptados socialmente. Sendo assim, pode-se indagar que, como educadores, compete a nós avançarmos para além da lógica do capital, da mera adaptação social e econômica, no esforço esclarecido em promover em nossos estudantes, sejam em escolas regulares ou no sistema socioeducativo, a conscientização política, a autonomia, a emancipação. Enquanto caminhos pedagógicos, muito do produzido sobre interdisciplinaridade, dialogia e emancipação pode auxiliar enquanto referencial teórico-metodológico.

Outro aspecto a ser problematizado é a disparidade entre as exigências do mundo do trabalho e a formação possível oferecida no sistema socioeducativo. Esta não parece ser capaz de dar as condições necessárias para um processo de reinserção social pois, larga é a distância entre os ideais postulados e o real atendimento às demandas subjetivas dos adolescentes internados.

Por isso, os distanciamentos entre o necessário e o garantido na Lei de Diretrizes e Bases/LDB, Decreto Lei nº. 9394/96, são gritantes e persistem no reprodutivismo de práticas de violências simbólicas. Assim, as ações em prol da garantia do direito à educação em regimes socioeducativos, mesmo considerando as contradições sociais que envolvem sua implementação e resultados, ainda são objetos de lutas políticas, ideológicas e culturais.

Dessa maneira, considerando o arcabouço legal, pode-se afirmar que este, por si só, não é capaz de transformar a realidade desses adolescentes internados, mas, se envolvessem, com o rigor necessário a socioeducação, trariam as condições para que o direito a uma educação de qualidade surgisse.

1.2 Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) no Estado do Rio de Janeiro: Contradições e Desafios Institucionais

A socioeducação, pensada para os adolescentes e jovens em situação de privação de liberdade, surge como garantia legal de socialização do indivíduo e desenvolvimento de sua humanidade. Assim, as justificativas da existência da escola nesse regime surgem como instrumento institucional de ordenamento daqueles que se tornaram desviantes do projeto oficial de cidadania e condição para o mundo do trabalho. Dessa maneira a escola em ambiente socioeducativo busca restaurar os laços, pactos sociais e jurídicos quebrados pelo indivíduo marginalizado.

A educação reconhecida como direito humano e universal é extensiva aos adolescentes e jovens em ambiente socioeducativo. Esse reconhecimento teve início no 1º Congresso das Nações Unidas para a prevenção do crime e o tratamento dos delinquentes em Genebra no ano de 1955, com o título, *Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos* (BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS, 1955). O objetivo principal das regras mínimas era estabelecer bons princípios e práticas ao tratamento dos reclusos e à gestão dos estabelecimentos de detenção. Nesse documento a regra nº. 77, dispõe sobre a educação em dois itens, a saber:

1 - Deverão ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos que daí tirem proveito, incluindo a instrução religiosa nos países em que tal seja possível. A educação de analfabetos e jovens reclusos será obrigatória, e a administração deverá prestar-lhe especial atenção.

2 - Tanto quanto possível, a educação dos reclusos deverá estar integrada no sistema educativo do país, para que após a libertação possam prosseguir, sem dificuldades, a sua educação. (Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos nº77, 1955) (BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS, 1955).

No Brasil, o marco inicial que decretou o início aos direitos e deveres dos apenados foi a Lei de Execução Penal (LEP) (BRASIL, 2015), promulgada em 11 de julho de 1984. Ela destaca em seu artigo primeiro a sua principal finalidade que é de efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado. Composta de 204 (duzentos e quatro) artigos, a LEP determina normas, direitos e procedimentos a serem cumpridos pelo governo, através da figura de presídios/penitenciárias e de seus funcionários que representam a esfera governamental.

Posteriormente, enquanto desdobramento da Lei de Execução Penal (LEP) (BRASIL, 2015) em suas garantias, o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, (BRASIL, 1990a), e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), Lei nº 12.594, de 18 de Janeiro de 2012, possibilitaram ao sistema do Degase algumas condições para o avanço da socioeducação no Brasil. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) garantiu a assistência à educação escolar e obrigatoriedade no oferecimento da Educação Básica, além da formação profissional de nível médio, assegurando ao adolescente metodologia de ensino específica.

De acordo com o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), Brasil (1990a), as medidas socioeducativas são: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviço à comunidade; liberdade assistida; semiliberdade e internação. Assim, crianças e adolescentes, invisibilizados e segregados em todo o século XX, são exemplos expostos da não democratização de direitos humanos constitucionalmente garantidos pelo Estado Brasileiro que, apesar de garantir igualdade de direitos e justiça social, conforme Santos (2004) e Volpi (2002), adia as devidas resoluções políticas e educacionais.

De acordo com Libaneo (2012, p. 25):

(...) As políticas educacionais brasileiras dos últimos vinte anos pautaram-se no princípio da satisfação de necessidades *mínimas* de aprendizagem com vistas à promoção do desenvolvimento humano, em consonância com o conjunto das políticas sociais formuladas pelas agências internacionais para a redução da pobreza. Conforme anunciado, o que se produziu foi uma análise pedagógica das políticas do Banco Mundial, de forma a identificar os objetivos e as funções pretendidas para a escola em relação ao ensino e à aprendizagem. Constatou-se que o conceito de aprendizagem difundido nas reformas educativas neoliberais foi o de sua conotação instrumental.

De igual modo, segundo Alencar (2005), as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade foram, nas décadas de 1980 e 1990, especialmente, sujeitas a mecanismos diversos de acolhimento, desde orfanatos até internações coercitivas em instituições próprias, por exemplo, o *Serviço de Assistência ao Menor (SAM)*, *Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM)* e a *Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM)* - atualmente, em nível estadual, o *Departamento Geral de Ações Sócio-educativas (DEGASE)*. Vale destacar que, as concepções de infância e adolescência nessas instituições foram ganhando contornos diferentes, a depender das legislações vigentes em cada período, comandos político-educacionais, dentre outros fatores.

Nessas instituições, o lugar da educação nem sempre foi assumido com responsabilidade e as devidas abordagens culturais, sociológicas e de inclusão social, pois, a educação pensada reproduziu o *modus operandi* da exclusão já existente em sociedade,

longe da educação geral/regular, como legalmente proposto. Cabe ressaltar que, neste estudo, não há entendimento de que a socioeducação deva se assemelhar à educação geral/regular, como um modelo padrão ou ideal a ser seguido. Isso porque, tanto a educação geral/regular quanto a socioeducação devem ser entendidas como sujeitas à contradições próprias e públicos-alvo específicos. A crítica envolve, portanto, a incapacidade do Estado em oferecer uma qualidade mínima de educação em ambas, porém, na socioeducação o quadro é pior.

O que se pode constatar, segundo Patto (1999), é que a socioeducação têm elementos ainda mais gritantes, quando observados os padrões de hierarquização, ordenamento, disciplinarização, preconceito, estereotipização e coerção, cujas vozes de comando estão submetidas à negações históricas sofridas por esses adolescentes. São esses adolescentes que foram sujeitados a tantas outras negações – e o sentido de formação escolar para eles e suas relações com os próprios projetos de vida ameaçados, compõem parte dos desdobramentos da falta de políticas públicas educacionais sérias.

Logo, sobre as medidas sócio-educativas do DEGASE, estas têm relevância neste projeto, que, ao considerar o atual estágio civilizatório e organização da sociedade, problematiza o sentido de educação para esse público, os adolescentes internados em cumprimento de medidas sócio-educativas. Em muitos casos, pode-se dizer que há similaridades entre o sistema socioeducativo e o sistema prisional, o que carece de problematizações.

Segundo Foucault (1997, p. 235) “A prisão fabrica também delinquentes impondo aos detentos limitações violentas; ela se destina a praticar as leis, e a ensinar o respeito por elas; ora, todo o seu funcionamento se desenrola no sentido do abuso de poder.” Tendo como referência o autor, o caso brasileiro assume dimensões diversas a dos países desenvolvidos, por exemplo, por transformar, na prática, as instituições sócio-educativas em territórios prisionais que educam para o crime especializado, produzindo um grande ciclo de privação de liberdade em medidas sócio-educativas e, posteriormente, no sistema prisional. Assim, diante dos inúmeros enfrentamentos sócio-históricos, a educação de adolescentes na instituição DEGASE vem permeada por complexas demandas sociais e fragilidades que, pela pesquisa, podem ser evidenciadas para maior clareza e abordagens (IAMAMOTO, 1999).

Assim, essas abordagens específicas estão diretamente ligadas à qualidade de respostas que os adolescentes podem dar, por exemplo, a conscientização de sua própria condição na sociedade; suas compreensões sobre o futuro projeto de vida; a capacidade de

autonomia intelectual, mesmo sendo vitimizado pela cultura heterônoma sob a égide do capital; dentre tantas outras manifestações de esperança que podem ser construídas quando a educação alcança a omnilateralidade humana. Então, pode-se concluir que, pensar numa educação para a emancipação envolve a politização dos indivíduos pelo conhecimento teórico crítico, o que exige o questionar das condições materiais objetivas de trabalho docente e o próprio projeto de educação da instituição DEGASE.

Assim, diante das realidades diversas do regime institucional do DEGASE, é relevante analisar, a partir das narrativas dos docentes, suas compreensões sobre o conhecimento produzido nas escolas onde trabalham e suas experiências docentes, mapeando os elementos que não foram, ou ainda não são, capazes de transformar indivíduos e realidades.

Nesse ponto, intenciona-se apontar o potencial da educação para a transformação da sociedade em meio ao coletivo das ações educacionais, as histórias individuais dos adolescentes, a educação possível na atualidade, as relações familiares, o lugar ou o 'não-lugar' desses adolescentes durante e após o período da socioeducação.

Considerando as ações para a oferta de educação para adolescentes e jovens em situação de socioeducação, pode-se observar algumas questões como, por exemplo, o uso e abuso de drogas na adolescência, o abuso sexual, abandono da família, dentre inúmeras demandas que afetam consideravelmente o cotidiano desses alunos, não surgem como aspectos centrais a serem trabalhados no currículo dessas escolas, dando oficialmente a ideia de que tais questões não devam ser tratadas intencionalmente.

Dentre os desafios docentes, estão a centralidade da violência nesses espaços, as péssimas condições de saúde física e intelectual desses alunos, as limitações estruturais dessas escolas no sistema socioeducativo e a falta de um projeto/programa consistente de reinserção social. Somado a isso, é preciso considerar as histórias dos indivíduos, suas experiências de exclusão social e educacional.

Logo, se houvessem mais programas, diretrizes e projetos capazes de orientar a ação pedagógica no sentido de minimizar os traumas provocados pela violência, trazidos por esses alunos, o sistema socioeducativo poderia em muito auxiliar no rompimento com a indiferença, marginalização e preconceito sofrido em todo o tempo. Esses aspectos estão presentes principalmente quando as promessas de inclusão social não são cumpridas, pois, o que resta a esses são os restos dos recursos, punindo de diferentes formas os adolescentes mais vulneráveis. Conclui-se, portanto, que, há a necessidade de maior equidade nas ações e responsabilidade estatal no avanço das ações socioeducativas.

Porém, Julião (2013) afirma que, apesar dos documentos oficiais justificar sobre propostas pedagógicas, material didático e calendário letivo, na prática, são aspectos não implementados. Conforme o autor, em grande parte das escolas do sistema socioeducativo, o enfrentamento progressivo dos desafios sociais existentes na escolarização envolve o trabalho desempenhado por vários profissionais em suas especialidades, apesar dos desafios específicos, como as péssimas condições físicas e estruturais, recursos materiais e didáticos pouco adequadas às demandas humanas desses alunos, dentre outros aspectos.

Outro aspecto, conforme Julião (2013, p. 192), onde os diretores das escolas são subordinados à Secretaria de Estado de Educação, existem melhores possibilidades de realização de um trabalho integrado, o que facilita suas atividades. As narrativas dos profissionais que atuam com adolescentes indicam, conforme Julião (2013), o fato do Estado passar a ter a tutela da vida dos adolescentes, determinando-lhes todas as possibilidades de disciplina através da socioeducação, ou seja, o condicionamento do corpo e da consciência em nome da necessidade de uma reinserção.

Então, cabe ressaltar que, no caso do DEGASE, diante dos inúmeros enfrentamentos sócio-históricos, é possível compreender que, a educação nas escolas do sistema, vem permeada por complexas demandas sociais e fragilidades que, pela pesquisa, podem ser desveladas para maior clareza e abordagens (IAMAMOTO, 1999). Por isso, diante das realidades diversas dentro do sistema socioeducativo, é relevante analisar os objetivos propostos neste estudo.

De igual modo, a experiência docente analisada em entrevista revelou os desafios e fragilidades do Estado no cumprimento do dever constitucional em garantir a qualidade de ensino para todos, sendo relatos exponencialmente propulsores de reflexão sobre a própria sociedade, a marginalização, o preconceito e as violências sofridas por aqueles que foram e são subjugados à condição de marginalização cultural, econômica e de produção do que se pode ser compreendido como normalidade dentro dessa sociedade. Outro elemento importante encontra-se na possibilidade que este estudo traz sobre a formação docente e a possibilidade de práxis pedagógica nos múltiplos espaços e realidades. Isso porque, grande parte dos estudos científicos estão vinculados à produção de conhecimento em estabelecimentos formais e, no caso do sistema socioeducativo enquanto espaço não-formal, indica a relevância deste estudo em desdobramentos posteriores. Por isso, este estudo pode contribuir para análises posteriores, demonstrando potenciais existentes na socioeducação quando as condições humanas e estruturais são mais favoráveis.

2 DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SOCIOEDUCAÇÃO NO COTIDIANO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA EM UNIDADES ESCOLARES DO DEGASE

A política socioeducativa no Brasil, expressa no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é resultado de inúmeros preceitos na garantia de direitos fundamentais às crianças e adolescentes que têm profundas relações com os Direitos Humanos constituídos na Declaração dos Direitos Humanos da ONU.

De acordo com Costa (2000, p. 1):

O que rege o estatuto é a doutrina da proteção integral da criança e do adolescente criada pelas Nações Unidas. Ela não se dirige apenas aos menores abandonados e infratores, mas diz respeito a todos os direitos das crianças. A doutrina da situação irregular, que regia o Código de Menores, oscilava, como um pêndulo, entre duas vertentes: compaixão e repressão. **A compaixão era uma política assistencialista voltada aos carentes e abandonados, enquanto inadaptados e infratores mereciam repressão.** Quando o menino era pego na rua pela polícia, passava por uma triagem onde se fazia um laudo; depois, uma assistente social "rotulava" o menino como carente, abandonado, inadaptado ou infrator; e o caso era levado ao juiz, que aplicava uma sanção, frequentemente a internação. O modelo anterior podia funcionar assim porque não se dirigia ao conjunto da infância do país. O que o estatuto fez foi separar questões de indagação jurídica das que tinham fundo social. Estas passaram a ser direcionadas ao Conselho Tutelar, tirando dos juízes a função de 'assistentes sociais de toga', para a qual não foram preparados (COSTA, 2000, p. 1, grifo nosso).

A partir da perspectiva do autor, cabe apontar que, toda estereotipia e regulamento jurídico criado na tentativa de resolução da marginalidade de jovens e adolescentes em conflitos sociais, não apenas resulta dos modelos pré-determinados da sociedade, como também revela a incapacidade do poder público na implementação de medidas socioeducativas de internação, presentes no modelo da doutrina, favoráveis ao desenvolvimento de um processo de ressocialização adequadamente capaz de apoiá-los.

De acordo com Zamora (2005, p. 58):

Há 14 anos em vigor, o Estatuto não logrou produzir os efeitos buscados. Se há alguns anos era possível invocar a inércia das instituições e seus conhecidos instrumentos de resistência às mudanças para justificar as dificuldades de transformação, este argumento hoje soa falso e insuficiente; a verdade é que, atualmente, nos batemos, na melhor das hipóteses, com a predominância das tecnologias repressivas instaladas nas instituições sociais.

Sobre a intencionalidade da educação geral, Meksenas (2005, p. 30) afirma:

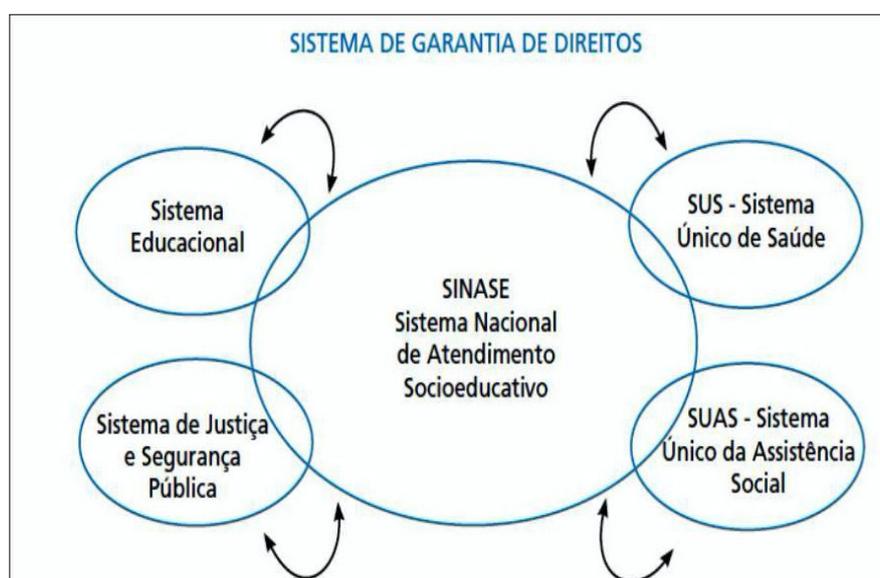
Será nesse contexto ideológico da nascente sociedade industrial que nasce uma nova instituição responsável por essa educação: a escola. Percebemos que uma das características da revolução ideológica capitalista foi transportar uma

educação que durante o feudalismo ocorria na família e na Igreja para a instituição da escola. Nasce assim a escola: uma instituição com normas específicas, agentes próprios (diretores, professores, alunos, orientadores pedagógicos etc.) e toda uma hierarquia. A escola se propõe o objetivo de preparar os indivíduos para a vida em sociedade ao mesmo tempo que desenvolve suas aptidões pessoais. Com isso, nasce também nova estrutura de ensino: muitas salas de aula, muitos alunos numa só sala, provas, notas, porcentagens de frequência, carteiras em filas, diplomas. Tudo com o objetivo de educar uma massa cada vez maior de indivíduos, tentando adapta-los aos valores dessa nova sociedade capitalista do século XVIII. A escola que conhecemos hoje é, portanto, produto dos séculos XVIII e XIX, período em que aparece a idéia da necessidade de educação pública e obrigatória para todas as pessoas.

Nesse sentido, os paradigmas estabelecidos para a educação geral também alcançam os processos socioeducativos e o modo como foram sendo estruturados enquanto medidas e políticas públicas. No caso específico estudado, por meio de regimentos de instituições socioeducacionais como no caso do Degase, essas medidas e políticas públicas podem ser encontradas no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), conforme figura 1.

Tais instituições, como no caso do Degase, atualizaram seus projetos políticos pedagógicos na busca e alcance de um desenvolvimento institucional que tornasse a própria instituição um lócus de escolarização em que, a formação educacional possível, atendesse às diferenças e especificidades desse público.

Figura 1 - O Sistema de Garantia de Direitos, conforme o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)



Fonte: Brasil, 2006.

De acordo com o Sistema nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, seus objetivos envolvem:

Art. 1º Esta Lei institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.

§ 1º Entende-se por Sinase o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei.

§ 2º Entendem-se por medidas socioeducativas as previstas no art. 112 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), as quais têm por objetivos:

I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;

II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei.

§ 3º Entendem-se por programa de atendimento a organização e o funcionamento, por unidade, das condições necessárias para o cumprimento das medidas socioeducativas.

§ 4º Entende-se por unidade a base física necessária para a organização e o funcionamento de programa de atendimento.

§ 5º Entendem-se por entidade de atendimento a pessoa jurídica de direito público ou privado que instala e mantém a unidade e os recursos humanos e materiais necessários ao desenvolvimento de programas de atendimento (BRASIL, 2012).

Assim, é nessa relação contraditória entre o previsto, o exigido e o praticado, que o Degase, enquanto instituição representativa das resoluções socioeducativas do Estado, teve que implementar uma práxis pedagógica também como uma práxis social. Cabe ressaltar que, a realidade dos adolescentes autores de atos infracionais merecem a devida discussão, não apenas partir da medida socioeducativa em si, como também na reflexão sobre o sentido de organização social estabelecido no capitalismo que exclui os mais frágeis, os negros, os mais pobres e aqueles que subalternamente mantêm relações com atos infracionais.

Objetivamente o Degase foi criado e, posteriormente, vinculado a escolas já existentes na tentativa de remodelar práticas e processos. As instituições vinculadas ou que constituem o próprio Degase são: Colégio Estadual Candeia, localizado na Escola João Luiz Alves; Colégio Estadual Padre Carlos Leôncio da Silva, no Centro de Socioeducação Dom Bosco; Colégio Estadual Luiza Mahin, no Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa; e Colégio Estadual Jornalista Barbosa Sobrinho, no CAI Belford Roxo. Segue algumas fotos das unidades:

Figura 2 – Unidade de internação masculina Escola João Luiz Alves – Colégio Estadual Candeia – Ilha do Governador



Fonte: Agência Pública (2016).

Figura 3 - Unidade de Internação Feminina Centro de Socioeducação Prof^o Antônio Carlos Gomes da Costa – Colégio Estadual Luiza Mahin – Ilha do Governador



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

As Unidades Dom Bosco e Prof. Antônio Carlos Gomes da Costa ficam localizadas na mesma rua, conforme foto a seguir.

Figura 4 - Unidade de Internação Provisória Masculina Dom Bosco - Colégio Estadual Padre Carlos Leônico - Ilha do Governador



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 5 - Unidade de Internação Masculina Centro de Atendimento Intensivo (CAI Baixada) - Colégio Estadual Jornalista Barbosa Sobrinho - Belford Roxo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Embora funcionem nas suas unidades de internação, não estão subordinadas a este

departamento, mas à Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (Diesp) do Rio de Janeiro. Portanto, ambos, Degase e Diesp fazem parte da Secretaria de Educação, sendo que as escolas são gerenciadas pela Diesp.

Nessa organização que compõe inúmeras unidades, o Degase representa, sem entrar no mérito de sua efetividade, o que existe de mais explícito no ordenamento social que busca a ressocialização de adolescentes em conflito com a lei e o estabelecimento de processos educativos que intencionam metodologicamente a determinação operativa de retorno desses adolescentes ao cotidiano e vínculos sociais.

Bauman (2013a, p. 52) afirma que:

De fato, os jovens não são plena e inequivocadamente dispensáveis. O que os salva da dispensabilidade total – embora por pouco – e lhes garante certo grau de atenção dos adultos é sua real e, mais ainda, potencial contribuição à demanda de consumo: a existência de sucessivos escalões de jovens significa o eterno suprimento de “terras virgens”, inexploradas e prontas para cultivo, sem a qual a simples reprodução da economia capitalista para não mencionar o crescimento econômico, seria quase inconcebível. Pensa-se sobre a juventude e logo se presta atenção a ela como “um novo mercado” a ser “comodificado” e explorado. Por meio da força educacional de uma cultura que comercializa todos os aspectos da vida das crianças, usando a internet e várias redes sociais, e novas tecnologias de mídia, como telefone celulares”, as instituições empresariais buscam “imersão os jovens num mundo de consumo em massa, de maneiras mais amplas e diretas que qualquer coisa que possamos ter visto no passado.

Assim, enquanto instituição envolvida com o processo de socioeducação, o Degase prometeu romper com traços historicamente consolidados e instituições que serviam como um espaço de negação de direitos, opressão e, quase “prisão de adolescentes menores infratores”. Contudo, o evidenciado em pesquisas como as de Zamora (2005), Julião (2003), Julião (2009), Julião (2013), Abdalla (2013), Raniere (2014) é que, conflitos e contradições estão presentes no Degase pela natureza de suas próprias estruturas e aquilo que lhes é consumido.

Considerando a historiografia das instituições que atendiam os menores infratores, destaca-se que, não apenas tais instituições, como também as legislações que regeram as práticas anteriores, reforçavam a negação de direitos. Destas, cabe tratar do Decreto Lei nº 3.799, de 05/11/1941, criando o serviço de assistência a menores, com o objetivo de amparo social e correção, por meio de internatos e casas de correção dos males sociais estabelecidos por esses menores infratores. Zamora (2005, p. 37) afirma que “o Estatuto trouxe uma mudança doutrinária: abandonou o paradigma da “situação irregular” que regia os antigos Códigos de Menores e passou a adotar a doutrina da “proteção integral”, expressa na Convenção das Nações Unidas sobre o Direito da Criança”.

Trazendo um pouco sobre a história, Zamora (2005, p. 15) destaca:

Até meados da década de 1920, os menores presos pela polícia do Rio de Janeiro

eram encaminhados aos estabelecimentos subordinados à 2ª Seção da Diretoria da Justiça do Ministério da Justiça e Negócios Interiores: a *Escola Premunitória Quinze de Novembro*(1899), a *Colônia Correicional de Dois Rios*(1902) e a *Escola de Menores Abandonados*(1907). As duas últimas, exclusivas para menores, foram criadas pelos chefes de polícia João Brasil Silvado e Alfredo Pinto Vieira de Melo. Menores encontrados na via pública eram caso de polícia, situação mantida ao longo das mudanças políticas e institucionais da assistência à infância. Juntam-se a elas outros dois possíveis destinos para os menores recolhidos, a Casa de Detenção e o Depósito de Presos. Ambos destinavam-se a indivíduos condenados por crimes ou contravenções, mas podiam receber também menores que respondessem a processo judiciário ou que simplesmente tivesse sido recolhidos e classificados como abandonados, vadios, etc. O recolhimento às instituições prisionais, como a *Colônia Correicional*, a *Casa de Detenção* e o *Depósito de Presos*, ocorria em número muito inferior às escolas ligadas à polícia, frequentemente superlotadas (ZAMORA, 2005, p. 15).

Também, Zamora (2005, p. 16) afirma:

O isolamento na Colônia era dos mais dolorosos, pois, sendo localizado na Ilha Grande, os internos permaneciam afastados de seus laços afetivos. A Ilha continuou recebendo menores após a criação dos estabelecimentos correccionais especialmente instalados para o recebimento de menores, como a Escola João Luis Alves (1926) e o Pavilhão Anchieta (1941), para onde eram encaminhados após participarem de motins e revoltas (ZAMORA, 2005, p. 16).

Posteriormente, a Lei nº 3.914, de 09/12/1941, alterou o artigo 71 do Código de Menores de 1927, determinando que a internação de adolescentes infratores, ou menores infratores, fosse em sessões especiais de instituições próprias.

Para Zamora (2005, p. 64):

(...) a doutrina da Proteção Integral não se relaciona com o direito do menor, com a Justiça, o Poder Judiciário e não cabe no Código de Menores. Não cabe ao direito do menor a prevenção, não obstante ser ela mais importante do que o tratamento (...). Direito do menor, Código de Menores, Juizados atuam nos efeitos, nos problemas já instalados, na chamada situação irregular do menor. Desde 1921, assim se posicionou o direito brasileiro; daí o Código de Menores referir-se à situação irregular, fórmula que abrange os estados de abandono (...), o perigo moral (...), o grave distúrbio de comportamento e a prática do ato infracional. O Estatuto da Criança e do Adolescente refere-se à situação de risco – fórmula que substitui a situação irregular. Assim, estão claramente indicados dois campos de problemas, situação de risco e situação irregular, de soluções, indicados pelo Estatuto e pelo Código de Menores (ZAMORA, 2005, p. 64).

No ano de 1943, por meio da Lei nº 6.026, de 24/11/1943, os fatos considerados infrações penais ganharam outras perspectivas, diferenciando menores infratores abaixo de 14 anos daqueles que estavam na faixa de 14 a 18 anos. É no ano de 1964, por meio da Lei nº 4.513, de 01/12/1964, que a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM, foi criada para fins de vigilância, ordenamento e toda sorte de repressão aos marginais.

Sobre a desigualdade social, Bauman (2013a, p. 74) contribui:

A desigualdade de oportunidades educacionais é uma questão que só pode ser confrontada em ampla escala por políticas de Estado. Até agora, porém, como já

vimos, as políticas de Estado parecem estar se afastando, e não se aproximando, de um enfrentamento sério da questão.

Sabe-se que, na historiografia acerca do tema que, a FUNABEM tornou-se um centro de formação de criminosos, marginalizados duplamente pela sociedade, quando, no interior dessas instituições, as condições de escolarização e ressocialização foram pouco respeitadas.

Também a Lei nº 5.258, de 10/04/1967, dispôs sobre medidas aplicáveis aos menores de 18 anos pela prática de atos infracionais, como resposta à indignação de juristas que, à época, viam nas medidas de internação muitas brechas jurídicas como, por exemplo, a prescrição de prazos para que a internação acontecesse dentro de regras pré-estabelecidas. Isso evitaria prazos indeterminados de internação. Em 1968, por meio da Lei nº 5.439, de 22/05/1968, que medidas aplicadas aos menores infratores foram associadas a critérios de periculosidade, uma vez que as perspectivas na resolução de casos provocados por menores infratores demandavam maior semelhança com o internamento jurídico penal brasileiro.

Todo esse movimento que esteve na transição entre a primeira metade e segunda metade do século XX são demonstrativos da intencionalidade na regulação dos marcos necessários aos processos de ressocialização de adolescentes delinquentes e o modo de operação de exigência de suas famílias em seus próprios processos educacionais.

Dada a estranheza e enfrentamento dos fatos, aos poucos e nas décadas de 1970, 1980 e 1990, foram fundamentais para o surgimento de legislações que apoiassem, de maneira mais complexa, crianças e adolescentes na garantia de direitos fundamentais. Como ápice desse movimento, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13/07/1990, foi promulgado após um longo caminho que representou disputas, implementações ideológicas e, a tentativa de vinculação entre o garantido a crianças e adolescentes no Brasil e os tratados internacionais em que o Brasil se tornou signatário.

Sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (BRASIL, 1990a), Zamora (2005, p. 40):

O Estatuto realiza dois movimentos. Primeiro, introduz, de maneira inédita na legislação específica os direitos de cidadania de crianças e jovens, antes tratados em outros dispositivos legais; com isso, contribui para construir no corpo social a visão da criança como cidadão a ser protegido, e não perigo a ser vigiado. Segundo, reafirma a aplicabilidade dos direitos constitucionais aos sujeitos específicos sobre os quais legisla, detalha esses direitos e as vias pelas quais eles se exercem; tornando mais consistente o próprio tecido jurídico e fortalece, para a infância e a juventude, a fundamentação do direito (ZAMORA, 2005, p. 40).

Segundo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), artigo 53 (BRASIL, 1990a):

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação

para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; - direito de organização e participação em entidades estudantis;

IV - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990a).

Quanto a isso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) surge como a gênese de uma construção e entendimento sobre a infância e adolescência que resultaria em leis posteriores.

Bandeira (2006, p. 26):

Nos termos do ECA, a responsabilidade juvenil, começa aos doze anos e se estende aos dezoito anos incompletos, assim, somente o adolescente – entre 12 e 18 anos incompletos – a quem for imputada a prática de algum ato infracional estará sujeito à imposição de quaisquer medidas socioeducativas e/ou protetivas, descritas nos Artigos 112 e 101 do ECA, aplicadas pela autoridade judiciária competente.

Também, sob a perspectiva do estabelecimento e adoção de direitos da criança e adolescentes, os princípios básicos da convenção sobre os direitos da criança existentes e a declaração dos direitos da criança da Organização das Nações Unidas (ONU), postulado em Genebra, em 26 de setembro de 1924, traz dez princípios fundamentais no intuito de permitir o desenvolvimento integral, saudável, condizente com preceitos de liberdade a dignidade humana e garantia de direitos democraticamente estabelecidos.

De acordo com Bandeira (2006, p. 203-204):

Na verdade, a descomunal desigualdade social, aprofundada pela má distribuição de rendas, e a cruel política econômica imposta ao país pelo capital estrangeiro fizeram nascer o submundo dos adolescentes infratores, meninos em meninas que perambulam pelas ruas, à margem da sociedade, vítimas da rejeição, do abandono e que, pelo fato de não pertencerem à sociedade de consumo criam suas próprias leis e reagem com agressividade, devolvendo à sociedade a violência de que foi vítima. Em recente estudo divulgado pela ONU, foi revelado que o Brasil possui cerca de 50 milhões de indigentes, ou seja, proporcionalmente, para quase cada três brasileiros, um sobrevive em estado de pobreza extrema, com renda inferior a R\$ 100,00 por mês.

Nesse sentido, a Constituição Cidadã, como ficou conhecida a Constituição Brasileira de 1988, trouxe elementos fundamentais para que os direitos da criança e do adolescente se desmembrassem em legislações posteriores. Como exemplo, dentre os avanços do Estatuto da Criança e do Adolescente, está seu artigo 2, que considerou criança a pessoa de até 12 anos de idade incompletos e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade. Essa definição foi importante para o estabelecimento daquilo que viria, posteriormente, acordado no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Outro aspecto de convergência de direitos e primazia à proteção integral da criança e do adolescente são os artigos que trouxeram a adequada atenção na prioridade de garantia do direito à vida, lazer, educação, saúde, liberdade de ir e vir e a substituição do estigmatizante termo “menor” que negava o estágio de desenvolvimento daquele indivíduo como criança e adolescente. Também, termos inapropriados em legislações anteriores como, por exemplo, “delinquente”, “criminoso”, “marginal”, foram substituídos para termos como “adolescente em conflito com a lei”, “jovem em conflito com a lei”, “acusado de ter cometido ato infracional”. Também, as expressões existentes “crime” e “pena”, foram substituídas para “ato infracional”, “infração”, “delito”, “medidas socioeducativas”.

Bauman (2013b, p. 72) destaca:

A ordem é feita sob medida para a maioria, de modo que aqueles que são relativamente poucos e não se dispõem a obedecê-la constituem uma minoria fácil de desvalorizar como um “desvio marginal” – e portanto fácil de identificar, localizar, desarmar e subjugar. Selecionar, identificar e excluir a “margem da anormalidade” é um resultado necessário do processo de construção da ordem e um custo inevitável de sua perpetuação.

Derivando do pensamento do autor é possível afirmar que, podem parecer detalhes, mas é no debate ideológico acerca do significado dos atos cometidos por adolescentes que, inúmeras narrativas trazem justificativas desumanizantes, preconceituosas e, em muito, romperam com a dignidade fundamental daqueles que, sobre a tutela do Estado e da família, deveriam estar em outras condições que não aquelas que foram encontradas.

Sobre a responsabilidade do Estado, Coelho (2000, p. 24-25) contribui:

Finalmente, cabe dizer alguma coisa sobre a responsabilidade da sociedade em geral, segundo a expressão do art. 4º do ECA [...] Atualmente, com base na observação dos fatos e utilizando conhecimentos científicos, pode-se afirmar que a vida em sociedade é uma exigência da natureza humana. Com efeito, o ser humano é um animal que, após o seu nascimento, por muitos anos não consegue obter sozinho os alimentos de que necessita para sobreviver. E, no mundo de hoje, com a maioria das pessoas vivendo nas cidades, são muito raros os que produzem os alimentos que consomem, sendo necessária toda uma rede de produtores, transportadores e distribuidores para evitar que muitos morram de fome. Outras 19 necessidades materiais, como um lugar de habitação e trabalho abrigado dos rigores da natureza, vestimentas protetoras, meios de locomoção, tudo isso faz parte das necessidades materiais, que só podem ser atendidas mediante uma troca de bens e de serviços.

Quanto à progressão e avanço do ECA, enquanto legislação representativa de direitos, ao substituir os antigos códigos de menores, trouxe consigo manifestações legais que representam resistências daquilo que foi gritante no período da Ditadura Militar e épocas anteriores — todas manifestadamente símbolos de barbárie.

Cabe destacar que essa relação do Estatuto da Criança e do Adolescente e o surgimento do Degase, enquanto instituição responsável pelos processos de socioeducação, se

vinculam pela natureza de tratamento à familiares, processos jurídicos, dimensões sociais e religiosas abordadas, iniciativas que envolvem a profissionalização desses adolescentes, além de dar fundamentos para que toda ação no interior da instituição contemplasse medidas jurídicas condizentes à peculiaridade da pessoa em desenvolvimento.

Outra relação possível está na obrigatoriedade de decisões que resultem na expresse fundamentada decisão jurídica, um juiz competente na defesa e garantia de direitos mediante ao adequado processo legal. Há também a dimensão que envolve a internação de apenas adolescentes autores de atos infracionais graves, rompendo com o histórico processo de internação de crianças que, diante da pobreza, não tinham outra condição senão a de serem alocadas em instituições internatos.

Com isso, toda legislação que rege o Degase tem seus fundamentos e objetiva a proteção integral sem qualquer forma de discriminação. Apesar do texto legal não reger o cotidiano, o fato da legislação já manifestar essa garantia é um avanço do ponto de vista teórico-prático e da obrigatoriedade antes não existente. Segundo Zamora (2005, p. 54):

Lutando contra a permanência da lógica repressiva, e à luz daquilo que prega o Estatuto, foi proposta em 1992 a criação no Rio de Janeiro do Departamento Geral de Ação Socioeducativa (DEGASE). No documento que fundamenta a proposta, o Degase teria por propósito reordenar o sistema de atendimento aos adolescentes a quem se atribuía a autoria do ato infracional no Estado do Rio de Janeiro, e articularia as ações de segurança e justiça, assim como das entidades destinadas à execução das medidas previstas em lei (ZAMORA, 2005, p. 54).

Constata-se que também ações que estão presentes à escolarização e profissionalização no ECA, dá subsídios para que toda medida de internação, conforme Costa (2001a, p. 99), não fosse associada a simples prisão, como aconteceu em épocas anteriores, mas ao estabelecimento de uma rotina condizente ao momento de formação destes estudantes.

Segundo Albergaria (1999, p. 202 - 203):

O menor privado de cuidados maternos sofrerá consequências e efeitos imediatos, como a frustração afetiva, estados depressivos, sentimentos de culpa, caracteres psicopáticos, delinquência juvenil. Sofre os efeitos irreversíveis de carência afetiva, ressalta que ocorre precisamente no primeiro ano de sua vida, porque é nesta época que se criam os primeiros vínculos afetivos da criança.

Assim, a instituição Degase teve que se preocupar com o desenvolvimento de habilidades necessárias ao processo de ressocialização como, por exemplo, construções em torno do bem e senso comum, da motivação, confiança, esforço pessoal, responsabilidade consigo e com os outros, perseverança e altruísmo nas ações, iniciativa na solução de problemas, dentre outras habilidades desenvolvidas em ambiente pedagógico.

Mesmo entendendo que, ao longo do processo de implementação do Estatuto da

Criança e do Adolescente (ECA), o Degase teve que enfrentar com o sucateamento das intuições educacionais como um todo. Tal referência pode ser feita às escolas regulares que, como um todo, tiveram negadas as possibilidades de uma educação de qualidade e nacionalmente responsável e guiada por um projeto educacional de uma nação consistentemente favorável a evitar que jovens e adolescentes acessassem o mundo do crime como válvula mestra diante da falta de projetos consistentes para esse público-alvo. Segundo Bauman (2013a, p. 52):

Vistos cada vez mais como outro encargo social, os jovens não estão mais incluídos no discurso sobre a promessa de um futuro melhor. Em lugar disso, agora são considerados parte de uma população dispensável, cuja presença ameaça evocar memórias coletivas reprimidas da responsabilidade dos adultos.

Segundo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), artigo 54, (BRASIL, 1990a):

Art.54. É dever de o Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - I - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1990, grifo nosso)

Quando relacionamos o Degase à LDB, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), os distanciamentos são gritantes. Isso porque a falta de visibilidade necessária na LDB sobre o processo socioeducativo tem uma intencionalidade certa, ou seja, a desvinculação dessa necessidade e regramento de uma sociedade supostamente normal, equilibrada e socialmente ordeira.

Talvez, seja por isso que não haja um capítulo específico na LDB que traga dimensões e garantias fundamentais aos adolescentes em regime socioeducativo, relegando a outras legislações esse papel. O mesmo aconteceu em relação ao Plano Nacional de Educação, 2001-2010, Lei nº 10.172/2001 e, posteriormente, ao segundo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. Com isso, as duas décadas regidas por Planos Nacionais de Educação também apontaram o silenciamento na garantia de direitos aos adolescentes internados e instituições destinadas a esse fim, como no caso do Degase.

Por meio do ordenamento normativo SINASE, Sistema Nacional de Atendimento

Socioeducativo, Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que a regulamentação da execução de medidas socioeducativas fez ascender responsabilidades da instituição e, também de seus servidores. Foi nesse contexto que, surgiu a Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006 que instituiu o CONANDA com princípios e regramento jurídico, político, pedagógico, administrativo e financeiro, na apuração de atos infracionais e medidas socioeducativas.

Nessa correlação entre SINASE e CONANDA, uma construção coletiva se deu na formulação de doutrinas de proteção integral. O CONANDA, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, também inovou ao estabelecer Planos Individuais de Atendimento (PIA), abordando atendimentos que alcançassem as dimensões particulares, apesar do coletivo existente e necessário.

Outro ponto relevante no Plano Individual de Atendimento (PIA) é sua condição enquanto “instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente que cumprir a medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade, ou de liberdade assistida, ou de semiliberdade ou de internação” como destaca Ramidoff (2012, p. 117).

Portanto, o SINASE promoveu, enquanto desdobramento do ECA, programas de atendimento individualizado, regimes diferenciados de semiliberdade ou internação, a obrigatoriedade de adequada estrutura física na unidade socioeducativa e a adoção de medidas de proteção, envolvendo a integralidade física, emocional, social e psicológica dos internos. O mesmo acontece quando o SINASE, em seu artigo 35, trazem garantias aos adolescentes internados acometidos de toda sorte de deficiências ou especificidades que demandem um atendimento diferenciado.

Outro decreto relevante é o de nº 42.715, de 23 de novembro de 2010, que instituiu o Plano de Atendimento Socioeducativo (PASE), do Estado do Rio de Janeiro. Esse Plano teve como objetivo o alinhamento conceitual, estratégico e operacional do SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) com o CONANDA. O Degase deveria estar vinculado ao PASE-RJ em seus preceitos estratégicos e fundamentos.

O PASE-RJ define as mudanças de conteúdo, método e gestão requeridas pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro com a finalidade de promover o alinhamento de sua política de execução das medidas socioeducativas, impostas pela Justiça da Infância e da Juventude aos adolescentes em conflito com a lei em razão do cometimento de ato infracional – relacionadas aos objetivos, estratégias e metas estabelecidos pelo SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo), formulado pelo Conanda (Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente) e com apoio do UNICEF (Fundo das Nações Unidas

Para a Infância) (DEPARTAMENTO GERAL DE AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS, 2013, p. 09).

Destaca-se que a implementação do PASE-RJ buscou subsidiar os preceitos do SINASE no Degase, permitindo o surgimento de diversas outras legislações como, por exemplo:

- Lei nº. 4802, que dispõe sobre a reestruturação do quadro de pessoal do departamento geral de ações socioeducativas - Degase, e dá outras providências;
- Lei nº. 5025, que dispõe sobre a implantação de ensino profissionalizante, nas unidades de internação e internação provisória do departamento geral de ações socioeducativas – Degase;
- Lei nº. 5933, que altera a Lei nº. 4802, de 29 de junho de 2006, que dispõe sobre a reestruturação do quadro de pessoal do Departamento Geral de Ações Socioeducativas – Degase, e dá outras providências;
- Lei nº. 5954, que institui o programa de inclusão no mercado de trabalho de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências.

Vale destacar que na Lei nº. 6834, que majora o vencimento-base das categorias funcionais que menciona e concede ajuda de custo para os professores integrantes do quadro do magistério da Seeduc regidos pela Lei nº. 1.614, de 24 de janeiro de 1990, quando em efetivo exercício da função gratificada de agente de acompanhamento de gestão escolar da Secretaria de Estado de Educação - Seeduc, e dá outras providências.

Na lei nº. 1.614, art. 2º, há as seguintes definições:

Art. 2º Para fiel cumprimento das disposições contidas no caput do art. 1º, a Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos poderá firmar parceria com a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia para implantação do ensino profissionalizante, através da Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETC ou qualquer outra que vier a ser criada, nas unidades previstas nesta Lei.

Art. 3º.- Fica o Poder Executivo autorizado a firmar convênio com instituições de ensino profissionalizante da administração pública federal ou municipal, bem como com instituições privadas (BRASIL, 1990b).

Também, cabe destacar, conforme Abdalla (2013, p. 104):

A socioeducação decorre de um pressuposto básico: o de que o desenvolvimento humano deve serrar de forma integral, contemplando as dimensões do ser. A opção por uma educação que vá além da escolar e profissional está intimamente ligada com uma nova forma de pensar e abordar o trabalho com o adolescente.

Por tais motivos, o Departamento Geral de Ações Educativas - Degase, enquanto

órgão do Governo do Estado do Rio de Janeiro, foi constituído no início da década de 1990 ao longo de profundas transformações do ponto de vista legal, social e político, mas que, diante das inúmeras responsabilidades que o sistema educativo compõe, fez com que o Degase obrigatoriamente se articulasse com a sociedade civil prestando conta às elas de suas ações.

Ao mesmo tempo, Abdalla (2013, p. 82) afirma:

Poucos são os registros oficiais da história do Degase nestes dezenove anos. Porém, através dos meios de comunicação e dos relatos orais, aparece uma história que nada tem de glamorosa: rebeliões, denúncias de maus tratos e o não cumprimento dos preceitos legais do Estatuto da Criança e do Adolescente, como a escolarização e a profissionalização.

Assim, a fragilidade no oferecimento de informações relativas à execução de medidas socioeducativas de internação e semiliberdade tem provocado pressão da sociedade e de meios de comunicações para que haja a prestação de contas e devido atendimento. Esse atendimento, composto por 25 instituições, tem 9 unidades de internação e 16 unidades de semiliberdade denominada de CRIAAD – Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente.

Cabe destacar que, 70% dos funcionários do Degase são compostos por agentes socioeducativos e que, os demais são servidores que atuam na manutenção estrutural da instituição. Desde a sua constituição, as unidades destinadas ao funcionamento do Degase precisaram de inúmeras reformas, e ainda necessitam, ficando gritante as circunstâncias e condições de trabalho pelo modo como o Rio de Janeiro envolve-se na destinação de tais recursos.

Trata-se da precariedade de repasse de verbas e contínuos atos de corrupção que impede que tais recursos alcancem o público-alvo fim. Atualmente, o Degase está vinculado à Secretaria de Estado de Educação, pela sua natureza complexa vem sendo marginalizado das próprias ações da Secretaria. Isso envolve o atendimento adequado dos servidores do eixo pedagógico e a própria constituição do sistema que, centralizadamente, nega a possibilidade de diálogo para o enfrentamento das contradições sociais e desafios postos no cotidiano.

Assim, estruturalmente, a organização do Degase é composta de diversas unidades, setores e coordenações que se envolvem na disponibilização de recursos e estratégias do processo socioeducativo dos estudantes, mas que todas demandam enfrentamento de questões centrais como, casos de superlotação, conflitos entre facções criminosas ali representadas, a falta de um planejamento coletivo no processo de ressocialização e profissionalização, a formação continuada dos profissionais que ali atuam, o baixo investimento de recursos na reestruturação e adaptação das unidades, a resignificação subjetiva por meio do Plano Individual de Atendimento (PIA), além de inúmeras questões que podem ser problematizadas

à luz de teorias críticas que, interdisciplinarmente, correlacionam aspectos antropológicos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos.

3 DIÁLOGOS COM PROFESSORES QUE ATUAM NA SOCIOEDUCAÇÃO (DEGASE/RJ): CONTRADIÇÕES SOCIAIS, DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Esse capítulo, que trata da análise dos dados coletados em entrevistas realizadas no período entre setembro e outubro de 2020, por meio eletrônico, utilizando o aplicativo *Google Meet*¹, compõe as dimensões que envolvem as narrativas e percepções de professores que, atualmente, trabalham em escolas do sistema da socioeducação do Estado do Rio de Janeiro.

Quadro 1 – Características das Professoras participantes da pesquisa.

Sujeitos participantes (Pseudônimos)	Área de atuação	Pós-Graduação Strictu Sensu	Pós-Graduação Lato Sensu	Tempo de atuação na área	Tempo de atuação na instituição	Carga horária de trabalho semanal	Gênero que trabalha	Dedicação exclusiva na instituição
Aymme	Educação	Educação	Não possui	11 anos	8 anos	16h	Masculino	Não
Bella	Educação	Educação	Linguística	20 anos	20 anos	20h no DEGASE e 16h na SME da Prefeitura RJ	Masculino	Não
Rosa	Educação	Não	Teorias da Linguagem Ensino	10 anos	2 anos	16h	Masculino	Não

Fonte: A autora, 2020.

3.1 Políticas públicas educacionais e medidas socioeducativas

Sendo assim, considerando os desdobramentos das políticas públicas educacionais, que envolvem as medidas socioeducativas, as entrevistas semiestruturadas envolveram questões organizadas em três eixos temáticos, ou seja: (1) Desdobramentos das Políticas Públicas de Socioeducação; (2) Formação docente e práticas pedagógicas; e (3) Ações de ressocialização.

Desse modo, as respostas dos eixos que se seguem, tiveram a colaboração espontânea dos entrevistados. Assim, dentro do eixo 1, “Desdobramentos das Políticas Públicas de Socioeducação”, os entrevistados foram questionados:

¹ Aplicativo de vídeo-chamadas: <https://meet.google.com>

Seguindo sua percepção e convivência com seus estudantes adolescentes, qual o percentual de adolescentes que estudava antes da internação? As respostas foram:

Alguns, já eram matriculados em escola mesmo [...]. Até mesmo quando a gente se inteira um pouco do processo de matrícula e tal, **muitos eram matriculados em outras escolas**, em outras unidades. Só que, o que acontece, é que a **vida vai meio que degradingando** e, assim, eles estão matriculados, mas são faltosos, (...), são repetentes... Essas coisas assim. - (informação verbal, grifo nosso)²

Alguns, já estudavam; alguns, já estavam, há algum tempo, fora da escola; outros, frequentavam a escola e estavam matriculados; outros, frequentavam pouco, mas não com regularidade; e outros, estudavam porque se eles **estavam estudando na rua**, eles têm que estudar dentro da escola (...) seria a prioridade. E os outros, vão sendo matriculados, posteriormente. Então, **a prioridade de matrícula, na escola, é pra quem já estava estudando na rua. E tem lista de espera para matrícula na escola quando têm muitos alunos.** Então, eu percebo que tem uma quantidade razoável de alunos que, pelo menos, estavam matriculados. **Não quer dizer que eles estavam frequentando a escola**, mas que, **pelo menos, estavam matriculados** antes de irem *pra* lá. (informação verbal, grifo nosso)³

Quando eles foram apreendidos [...]. Quem pode responder isso mais fácil, **são as pedagogas**, pois são **elas que fazem a matrícula e pegam a documentação** dos adolescentes [...]. Mas, assim, os alunos que vão pro CRA e transferidos de outra unidade, já estão estudando na outra unidade. **Mas, quem vem apreendido direto e vai pra lá [...], talvez em torno de 40%, já estivessem estudando.** É difícil porque eu não tenho uma turma grande, geralmente, dou aula para os alunos do Ensino Médio. Os alunos do Ensino Médio, que eu recebo, já estudavam, mas eu digo em relação à escola, de modo geral, **talvez, sejam 40%**. (informação verbal, grifo nosso)⁴

Lá nós temos: o Ensino Fundamental 1, que é do primeiro ano da Alfabetização até o quinto ano; temos o Fundamental 2; o Ensino Médio Modular, que vai até o quarto módulo. Eu estou dando aula *pro* quarto módulo do Ensino Médio. A gente, atualmente, **tem uma grande dificuldade de achar professores pro primeiro segmento** porque ficou a cargo do município, então, o **Estado não faz mais concurso pro primeiro segmento**, então, **fica dependendo de quem já está no sistema, fazer hora extra**, então, lá o contrato... **Lá no CRAS, a gente só tem uma única professora pro primeiro segmento.** (informação verbal, grifo nosso)⁵

Considerando as respostas de Aymee, a primeira pergunta da entrevista semiestruturada, conclui-se que boa parte desses estudantes que hoje estão na socioeducação estavam matriculados em outras escolas, antes do processo socioeducacional, e que, a

² Comunicação feita por Aymee [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

³ Comunicação feita por Bella [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

⁴ Comunicação feita por Rosa [Professora], em 30/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

⁵ Comunicação feita por Rosa [Professora], em 30/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

constatação de que elementos contraditórios durante a vida impedem a continuidade do processo educacional, como também a continuidade de tantos outros direitos humanos que são subalternizados quando as desigualdades sociais, profundamente históricas, impedem o avanço de inúmeros indivíduos em sociedade.

Sobre esse processo histórico de desigualdades sociais Dias (2011, p. 244) afirma que:

[...] o que nos leva a fazer as seguintes afirmações: a) não são todos igualmente educáveis porque não estão todos em iguais circunstâncias de existência; b) a educabilidade exige condições mínimas de equidade para que o fazer educativo socialmente definido para a fruição da dignidade humana, incluindo o direito à educação como direito humano fundamental, possa realizar-se para todos com êxito.

Também, quanto à resposta de Bella, observa-se que há relativa concordância com Aymee, porém, no que diz respeito à frequência, os relatos trazidos pelos estudantes indicavam que não havia, da parte deles, a regularidade adequada quando estavam estudando fora do regime socioeducativo. Com isso, na perspectiva de Bella, o fato de estarem matriculados não é indicativo direto de que havia um comprometimento com a educação.

Já na perspectiva de Rosa, na análise documental desses internos, quando apreendidos, demonstram que apenas 40% estavam estudando, e que, em sua maioria, ainda não haviam acessado o Ensino Médio, dado os atrasos escolares, evasão, repetência, por isso, a profunda dificuldade no processo de escolarização encontrada pelos funcionais do sistema socioeducativo durante o processo de formação desses estudantes. A fala de Bella também é relevante quando, ao afirmar que "o Estado não faz mais concurso pro primeiro segmento, (...) fica dependendo de quem já está no sistema".

De acordo com Mocelin (2015, p. 156):

Muito mais do que nas salas de aula comum, é preciso na socioeducação experimentar formas de uma prática educativa criativa, pois somados ao conhecimento formal estão também o compromisso com a qualidade de atendimento e com a qualidade de vida proporcionada ao interno com vistas a motivar a sua transformação o impulsionando para uma nova visão de mundo onde possa ser sujeito de sua própria construção histórica.

Assim, tais enfrentamentos relatados pelas profissionais são relevantes para indicar a incapacidade do Estado na resolução dos desafios e problemas, apresentados em sociedade, na resolução mais adequada dos processos marginais, que surgem na vida de adolescentes infratores. Portanto, tal incapacidade do poder público, ainda mais dentro do sistema socioeducativo, salta aos olhos desses profissionais e, pela pesquisa, a toda sociedade.

Qual é o perfil dos seus alunos em relação às informações demográficas básicas (idade; gênero; nível de escolaridade; cor ou raça; composição familiar)? As respostas

dadas foram:

Eles são **pretos e pardos, na maioria** [...]. É difícil pegar um aluno que já estivesse na rua, no Ensino Médio; geralmente, eles estão no **Fundamental e com uma certa defasagem idade/série. Eles têm entre 14 e 17 anos.** Pelo menos, foi o grupo que eu tive um pouco mais de contato. Geralmente, as **famílias não são nucleares: não costumam ser mãe, pai e filho. Às vezes, ou é a mãe e filho ou é alguma outra pessoa da família cuidando daquele adolescente: uma avó, uma tia, uma madrinha.** Mas, em tese, são poucos os que têm pai e mãe dentro da mesma casa. (informação verbal, grifo nosso)⁶

A maioria é negra, tem idade entre 16 e 18 anos. Eles têm 15 e 18 anos, mais ou menos, a maioria da Baixada Fluminense. Escolaridade, em sua maioria, as turmas mais cheias são as que correspondem ao **sexto e sétimo anos e são as mais cheias; e sempre com distorção em idade/série; sexto e sétimo anos,** porém com 16 e 17 anos. **A composição familiar, em sua maioria, ou só criado por mãe ou por vó; ausência paterna** [...]. A maioria dos adolescentes já tem filhos. (...) Também, as **“visitas são às quartas-feiras porque têm que ser quarta e sábado.** A gente vê as visitas nas quartas-feiras quando está indo embora, pois os adolescentes **nos chamam pra apresentar suas famílias,** seus filhos. **Alguns, têm tatuagem com nome dos filhos** e, às vezes, comentam *pra* gente, que é de língua portuguesa, aparecendo nos textos e narrativas, relatos sobre as famílias. Alguns textos que eles escrevem, falam dos filhos que visitam. (informação verbal, grifo nosso)⁷

É assim: **a maioria tá fora da idade de escolaridade, tá com defasagem, né, de escolarização... é entre 15,** a maioria, lá no CRAS, tem entre 15 e 16 anos. O meu aluno, este ano do Ensino Médio, já fez 18. É... Então, a gente só recebe adolescente do **sexomascuino; a maioria é negra.** (informação verbal, grifo nosso)⁸

Na perspectiva de Aymee, os negros são a grande maioria que se encontram no sistema socioeducativo e com concentração maior entre faixa etária de 14 a 17 anos. O sistema socioeducativo SINASE é definido, (BRASIL, 2012, p. 22):

O SINASE é o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa. Esse sistema nacional inclui os sistemas estaduais, e municipais, bem como todas as políticas, planos, e programas específicos de atenção a esse público. (...) O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo preconiza a consolidação de parcerias com órgãos executivos do sistema de ensino, visando o cumprimento do capítulo IV do ECA e, sobretudo, a garantia de regresso, sucesso e permanência dos adolescentes na rede formal de ensino. Dentre as políticas públicas de atendimento aos adolescentes privados de liberdade, está a garantia do direito à escolarização (BRASIL, 2012).

Para Aymee, as famílias não são nucleares e poucos são os pais presentes dentro da

6 Comunicação feita por Aymee [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

7 Comunicação feita por Bella [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

8 Comunicação feita por Rosa [Professora], em 30/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

mesma casa, indicando que, em sua maioria, são adolescentes criados pelas mães. Também, Bella afirma que a grande maioria é negra e que, a distorção idade-série é muito grande, concordando com Aymee quando afirma que a figura paterna constante nos relatos trazidos pelos estudantes sobre suas histórias pessoais.

Cabe destacar a fala de Bella "Alguns, têm tatuagem com nome dos filhos", que, segundo ela, revela traços muito fortes na direção de um sonho de uma família estabilizada - aspecto pouco identificado nas próprias histórias pessoais e familiares desses estudantes. Para Rosa, a grande maioria é negra e o sexo masculino, do mesmo modo, afirmando a defasagem no processo de escolarização.

Qual a relação entre totalidade e efetividade de frequência às aulas antes da quarentena pela COVID-19? Os entrevistados afirmaram:

Sim, havia, até por causa da necessidade *deles descer* [...]. Isso é importante para eles, pois fica registrado no relatório individual. **Têm alguns professores que eles, os alunos, expressam um vínculo maior; eles não têm tanta resistência para assistir a aula.** (informação verbal, grifo nosso)⁹

Antes da quarentena, havia boa frequência. Eu leciono no turno da tarde e acredito que, na escola que eu trabalho, o **turno da tarde tenham melhor frequência do que o turno da manhã.** (informação verbal, grifo nosso)¹⁰

Para Aymee, os vínculos afetivos são relevantes e a empatia gerada entre professor e aluno auxilia, em muito, no interesse pela frequência das aulas.

Ao se referir sobre o período da quarentena, provocado pela covid-19, Bella destaca que havia boa frequência anteriormente, mas que no turno da tarde essa frequência era melhor. Ao que parece, a frequência nos processos educacionais indica inúmeras histórias de aceitação desses estudantes auto vitimizandose e punindo a si mesmos quando deixam de frequentar o turno da manhã.

Há melhor frequência às aulas em algum turno específico?

Não sabemos se tem alguma coisa, se é uma questão *deles dormirem* mais tarde ou quererem ficar na cama até mais tarde, não sei [...]. **Mas, a gente percebe que tem uma melhor frequência no turno da tarde do que pela manhã.** (informação verbal, grifo nosso)¹¹

Sim. Eles tinham boa frequência e, mesmo agora, durante a pandemia. Pelo menos, é

⁹ Comunicação feita por Aymee [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

¹⁰ Comunicação feita por Bella [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

¹¹ Comunicação feita por Bella [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

o que a **diretora relata: é que eles têm descido para assistir às videoaulas. Às vezes, encontro os alunos também pelo Google Meet¹²; a gente faz reunião com eles.** Assim... Os meus alunos, sim, mas o turno da tarde, **quando tem visita na quarta-feira, a frequência cai; nos dias de segunda-feira, de manhã, a frequência também é menor. E, às vezes, depende também do número de agentes no grupo de apoio à escola porque a gente tem os agentes do plantão e têm os agentes do grupo de apoio à escola: são responsáveis por tirar os meninos do alojamento.** Então, às vezes, **fica mais complicado quando o plantão está reduzido pra colocar todo mundo na escola. Tem que ter um número mínimo de agentes, por isso, às vezes não podem descer todas as turmas.**” [grifo nosso] (informação verbal, grifo nosso)¹³

Dadas as circunstâncias de rotina, estes estudantes vêm, durante suas trajetórias, dormindo até mais tarde e, por isso, a explicação sobre o melhor rendimento escolar no período da tarde e não da manhã. Já a professora Rosa, contribui afirmando que muitos desses adolescentes tem participado das videoaulas e de encontros formativos/reuniões, pelo aplicativo Google Meet, durante a quarentena do Covid-19, porém, às quartas-feiras, a frequência diminui drasticamente, por conta das visitas que acontecem aos internos.

Você sabe se a instituição que você trabalha tem Projeto Político Pedagógico (PPP)? Eles responderam:

Sim, tem sim, e é discutido com os alunos; ou com os alunos e com os professores também [...]. **Geralmente, é jogado um tema e todos juntos verificam se será viável ou não** e de que maneira será trabalhado. Tem um pouquinho de cada um mesmo: um, dá a sugestão; outro, vê a possibilidade de formatação; outro, vê a possibilidade de trazer alguém; outro, já trabalha com a elaboração de mural; assim, as **tarefas são bem divididas.** Todo mundo participa um pouquinho. (informação verbal, grifo nosso)¹⁴

Então, **a forma de trabalho,** em relação à questão de projeto, é sempre **envolver um projeto multidisciplinar;** os **professores estarem envolvidos, ali,** de maneira a buscar maior frequência dos alunos também e maior movimento de conteúdo totalizante. Então, **tudo que a gente faz,** em termos de projeto, **tem esse ponto de vista: de tentar uma absorção do conteúdo totalizante.** Então, a gente busca **desenvolver alguns projetos, ao longo do semestre,** porque lá é semestral; a **progressão deles de série, é semestral.** Desenvolver projetos, em que a gente consiga fazer a coisa mais multidisciplinar, é possível *pra* absorção de um conteúdo totalizante. **Mas, cada professor, cada disciplina, tem a sua avaliação individual também.** A gente tem uma avaliação individual, **tem uma autonomia pra trabalharseu conteúdo** e tem o projeto com os temas integrados, **que integram as disciplinas.** (informação verbal, grifo nosso)¹⁵

¹² Aplicativo disponibilizado pela empresa americana Google para videoconferências. Disponível em: <<https://meet.google.com>>. Acesso em: 18/12/2020.

¹³ Comunicação feita por Rosa [Professora], em 30/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

¹⁴ Comunicação feita por Aymee [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

¹⁵ Comunicação feita por Bella [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta

Sim, sim. A **gente trabalha e, todo ano, ele é atualizado**. A gente faz **reunião, no início do ano**, naquela **semana**, que é destinada *proplanejamento*, *daí* a gente **relê o PPP ou acrescenta ou tira** alguma coisa.” (informação verbal, grifo nosso)¹⁶

De acordo com Aymee, a instituição tem um projeto político-pedagógico que é discutido com os alunos e também afirma que, para além do projeto político-pedagógico, a instituição trabalha com projetos coletivos, cuja temática é sempre negociada com os estudantes.

Para Bella, o trabalho coletivo, fazendo referência dos dobramentos do projeto político-pedagógico, alcança também projetos multidisciplinares desenvolvidos por diferentes profissionais e que, vem logrando êxito a cada semestre. Cabe destacar que “a progressão deles de série, é semestral.”. Quanto ao processo de avaliação, essa é na perspectiva individual e não coletiva.

Para Rosa, o PPP da instituição é atualizado anualmente e está presente nas práticas e planejamentos docentes.

A matriz curricular da instituição ou de sua disciplina contempla as prerrogativas teórico-metodológicas da atual Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) ou ainda não houve essa adaptação à BNCC? Os profissionais responderam que:

Sim, desde o momento da implantação da BNCC, houve algumas reuniões entre professores da Regional. **Houve discussões, também: cada um, na sua escola, ficava responsável por uma disciplina e ia passando aos demais [...].** E, até mesmo nesse período de quarentena, agora as atividades que a gente precisou elaborar [...], **pediram que fossem já nos moldes da BNCC.** (informação verbal, grifo nosso)¹⁷

Eu **atuo, desde 2018**, na socioeducação e, desde que cheguei, em 2018, **procuro por um currículo**. Não há um currículo... É sempre assim [...]. **O que a gente tem que trabalhar, é alguma coisa entre** o que foi o '**Programa Autonomia**' (BRASIL, 2015) e o que é o NEJA (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2015), mas nem é o '**Projeto Autonomia**' nem é o NEJA. Não é o NEJA porque eles são menores e não é o '**Programa Autonomia**' porque não existe **Programa Autonomia** mais. Então, é alguma coisa ali... Mas, **eu nunca vi um currículo da socioeducação**, então, *pra* mim, **ele é um mito**. Dessa forma, de um determinado tempo *pra* cá, **eu simplesmente parei de procurar por ele. Matriz curricular, é intuitivo [...].** Então, eu vou lá e **passo uma condensação do que eu consigo dar em seis meses e faço adaptação disso aos projetos da**

Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

¹⁶ Comunicação feita por Rosa [Professora], em 30/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

¹⁷ Comunicação feita por Aymee [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

escola. Mas, ter uma matriz curricular, saber qual é o currículo, eu não sei. Isso é, inclusive, algo que eu levo *pra* minha pesquisa também. (informação verbal, grifo nosso)¹⁸

Aymee destaca que a Base Nacional Comum Curricular influenciou o currículo da instituição e por isso, provocou o interesse/obrigação dos profissionais no seu atendimento.

Em entrevista à Michael Apple, Andrade (2017, p. 216) trouxe o destaque do autor sobre o currículo na socioeducação:

A nação de adolescentes pobres alienados é grande e eles mesmos se desrespeitam. Então a primeira coisa a estabelecer em uma comunidade, no caso o ambiente socioeducativo, é escutar cuidadosamente as reclamações e entender a realidade deles. É aí onde eu acho que o trabalho do Paulo Freire é muito importante, mas nós devemos trabalhar em dobro com jovens. Em uma sociedade que é profundamente desrespeitosa com pessoas jovens, basicamente os joga fora, porque não há empregos, ou os empregos que existem nós chamamos de “empregos ruins”, empregos sem respeito e pagamentos baixos. Neste tipo de sociedade, os jovens ficam traumatizados ou zangados.

No caso deste estudo, pelo fato de sua atuação ser recente, a partir de 2018, Bella destaca que há preocupações que, do seu ponto de vista não poderia ser deixado de lado, como, por exemplo, o programa Autonomia. Esse programa Autonomia envolve o currículo de uma maneira muito interessante que, conforme Bella, não encontrou correlações com o currículo trabalhado no interior das escolas em que atuou. Apesar da correlação recente, em sua opinião, a falta de um projeto atrelado à BNCC, no seu sentido mais amplo e prático, não interfere na qualidade do trabalho oferecido, pelo contrário.

A escolarização, ofertada na socioeducação, segue os padrões do ensino regular ou tem características próprias de uma modalidade educacional específica? As respostas seguem:

Então, a **escolarização** ofertada na socioeducação, **tem que ser aplicada em seis meses [...]** e tem **muita rotatividade**. **A progressão deles (os estudantes), é a cada três meses**. Eu me esqueci do nome que a gente dá quando essa progressão é semestral [...]; tem um nome específico *pra* isso, quando **a progressão é semestral**. Então, **há características de rede, não de ensino regular**. Isso porque o **ensino regular tem o conteúdo *pra* quatro bimestres e eu tenho que dar o conteúdo em dois bimestres**. Eles fazem a progressão de série semestralmente. Então, **não posso dizer que é regular, que não é regular**. **Regular, é se eu tivesse quatro bimestres**. Mas, eu não posso dizer que é NEJA porque NEJA é *pra* quem está acima de 18 anos. Então, eu não tenho um nome *pra* isso; eu **não tenho uma matriz curricular específica *pra* isso**; eu **não tenho um livro didático apropriado porque, se eu pego *pro* meu aluno com uma distorção idade/série tão gigantesca, um livro que é feito pela editora *pra* um sétimo ano, os textos são muito bobos, os textos são**

¹⁸ Comunicação feita por Bella [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

muito infantilizados. Então, eu *tô* tendo sempre que **providenciar meu próprio material** e, ao mesmo tempo, **eu não posso, oficialmente, me apropriar do material de NEJA** porque **não é feito *pra* menor** de idade; **é feito para jovens e adultos** [...]. Então, a gente está no meio do lugar: **nem é regular nem é jovens e adultos.** Eu não tenho sexto ou sétimo ano, e **o que eu tenho é**, como que a gente fala, **é módulo** [...] – essa era a palavra que eu *tava* tentando lembrar [...] – **trabalhamos com módulos**; ainda tem a rotatividade dos alunos. Por exemplo, o meu contato com eles, hoje, está extremamente restrito porque eles estão fazendo vídeo-chamadas em horários que são meus horários na escola particular, então, **eu não tenho participado das vídeo-chamadas. Eu mando algumas aulas, eles assistem aulas** em vídeos, **folhinhas** [...], essas coisas. **Eu não sei mais quem é minha turma porque eu não faço ideia.** Isso aí... **Uns saem, outros chegam no meio do bimestre...** Às vezes, **chega, faltando uma ou duas semanas para acabar o semestre e o estudantefica frequentando** as aulas, **mas já fica retido *pro* próximo semestre** [...]. O aluno entra no módulo 2, no módulo 3 [...]. Então, ele já sabe que está matriculado, que **no semestre que vem, ele volta para o módulo 2 e 3 de novo.** (informação verbal, grifo nosso)¹⁹

Iríamos começar esse processo de adaptação nesse ano **quando veio a pandemia**, então, nós **ainda não nos reunimos lá.** Eu também **não recebi a nova matriz da SEEDUC, baseada na BNCC.** Mas, eu acredito que vá chegar. Eu não recebi a nova matriz. (informação verbal, grifo nosso)²⁰

Ao afirmar que o processo de escolarização ofertada na socioeducação tem características pouco regulares, dada a rotatividade do sistema e da proposta, para Bella, a existência de uma modalidade poderia favorecer o trabalho. Ao destacar que o trabalho acontece em módulos e enfrenta os desafios de que muitos "chegam no meio do bimestre" dentre outros aspectos, daria elementos para que o poder público criasse uma modalidade para o atendimento a estas especificidades educacionais.

Sobre o processo educativo na socioeducação, de acordo com Costa (2001b, p. 45):

O processo educativo, em nossa concepção, estrutura-se segundo três níveis básicos de organização: 1) organização das bases materiais do processo; 2) organização das relações no interior do processo; 3) organização da representação do processo nas consciências do educador e do educando.

Para Rosa, o grupo de trabalho e profissionais iriam começar esse processo de adequação curricular antes do período pandêmico, visando adequação à Base Nacional Comum Curricular e, dentro das possibilidades, indicando a relação ensino-aprendizagem e a dinâmica da atuação docente como um trabalho que reforça a ideia de modalidade.

¹⁹ Comunicação feita por Bella [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

²⁰ Comunicação feita por Rosa [Professora], em 30/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

3.2 Formação docente e práticas pedagógicas

Posteriormente, para tratar das questões relacionadas à **“Formação docente e práticas pedagógicas”**, foram organizadas questões dentro de um segundo eixo, o Eixo 2. As perguntas e respostas, que se seguem, retratam mais um pouco das condições de trabalho dos profissionais que atuam na Socioeducação. Assim, foi perguntado:

Em sua formação acadêmica, inicial ou continuada, houve alguma disciplina que abordasse o tema sobre escolarização em espaço de privação de liberdade? As respostas foram:

Nenhuma. Nunca nem ouvi falar na academia. Agora, depois de cursar o mestrado, é que aumentou o meu interesse na pesquisa por trabalhar lá e, também, a minha pesquisa ser voltada para o espaço de privação de liberdade... É que eu fui buscando e encontrando informações dentro da academia. **Como o curso da UERJ, com outras professoras que também atuam em espaços de privação de liberdade, eu fui encontrando, por busca própria, disciplinas e cursos que pudessem me oferecer algo.** Eu soube, quando eu fiz o concurso, que **queria trabalhar em espaço de privação de liberdade;** só que, *pra* mim, só existia socioeducação e **não existia educação em prisão também.** E, *aí*, que eu fui entendendo. **Hoje, até têm alguns cursos extras e tudo mais, mas em termos de formação na faculdade, você não tem nada, nem pedagogia nem licenciatura, que contemple essa educação nesses espaços.** Fiz um curso ou outro, mas na faculdade, não. **Eu entrei, em 2005, e me formei na faculdade em 2009.** (informação verbal, grifo nosso)²¹

Não, não. Eu já me formei há muitos anos; nem se cogitava falar disso na universidade. Eu me formei em 1997. **Só no Degase, eu já estou há vinte anos.** Depois da *sua* formação acadêmica, **eu fiz mestrado em Linguística, na UFRJ,** depois, mais recentemente, eu fiz um curso de Especialização, na PUC, de Educação e Inclusão e fiz algumas formações pela Escola Paulo Freire, do Degase. (informação verbal, grifo nosso)²²

A negativa de Aymee, ao responder que nunca ouviu falar da academia de educação em espaços como o Degase, nem teve a formação adequada para isso, revela que a não especificidade da formação ou de uma disciplina não a impediu de avançar nos desafios propostos nesses espaços. Ao mesmo tempo, entendendo que atualmente há cursos que tratam do tema, apesar de simples abordagem, todo esforço da sociedade em pensar esse processo educacional, que não deixa de ser inclusivo, é importante.

Para Rosa, "nem se cogitava falar nisso da universidade", indicando que toda sua experiência, há mais de 20 anos no Degase, em si é profundamente formativa.

²¹ Comunicação feita por Aymee [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

²² Comunicação feita por Rosa [Professora], em 30/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

Quais os principais desafios e dificuldades de aprendizado que seus alunos trazem para a sala de aula? Segundo elas:

Dificuldade de leitura, dificuldades em estabelecer relação entre a leitura e o mundo. Não vou falar em conhecimentos gramaticais, pois não me atenho a esses temas com eles, mas leitura e interpretação; eu sinto mais dificuldade sobre questão da leitura e compreensão do texto." (informação verbal, grifo nosso)²³

A gente acaba vendo **déficit de atenção, dislexia**. Você vê isso e você vê, também, como **esses problemas acabam se tornando uma 'bola de neve'**. É, então, que, às vezes, num contexto como esse, que esse aluno **precisaria de uma atenção diferenciada**, de um **trabalho diferenciado**, que **envolvesse esse emocional...** Porque, **antes dele ser um adolescente problemático**, com muitas aspás, ele, **provavelmente, foi um aluno problema por causa dessa dificuldade de aprendizagem**, e, *aí*, a gente não sabe, também, até que ponto **uma coisa levou a outra**. Ou seja, **se foi esse insucesso na escola que levou a essa baixo auto-estima** que, de repente, **combinou com a criminalidade [...]**; a gente não consegue pontuar isso. Mas, o fato é que **são problemas, que uma atenção** um pouco mais **individualizada, uma turma com menos alunos**, você **consegue detectar** e o **aluno começa a perceber** que ele **tem uma potência**. E **isso é porque, muitas vezes, ele vai sair e pode vir a rescindir**, pode vir a **cometer o mesmo crime**. Mas, ele sai **entendendo que ele pode um pouco mais** pois, de certo modo, **colheu algum fruto com o crime**. Assim, nesse processo, eu acho que **a gente que trabalhou ou trabalho com a socioeducação** ou privação de liberdade, **precisa ter uma abordagem no âmbito da inteligência emocional**. Esse **olhar mais contextualizado**, tem que estar muito presente porque **não dá pra você chegar lá pra dar aula como se fosse um cursinho pré-vestibular** ou numa aula de literatura brasileira, **decidindo falar sobre**, por exemplo, **'Modernismo' e ponto**. Não pode ser assim, não dá *pra* ser assim! (informação verbal, grifo nosso)²⁴

Acho que **a dificuldade de concentração, muitas vezes, é falta de base para acompanhar os conteúdos e os conceitos daquele ano** de escolaridade em que eles estão **por muitas vezes estar um tempo afastado da escola**, então, essa é uma dificuldade. O que eu sinto, é que eles têm **duas dificuldades**: a **concentração**, mas isso **depende**, às vezes, **quando você tem alunos que são dependentes de drogas**, *aí*, eles têm uma **concentração menor**. Mas, **de um modo geral**, meus alunos, **do Ensino Médio**, conseguem **apresentar um bom rendimento**. Mas, **por contada carga horária ser mais reduzida**, eles, também, assim... **eles não podem levar o material pra estudar nos alojamentos**, isso **dificulta também o processo de aprendizagem** deles. Então, eu **acho que são essas quatro coisas**: a questão de estar **um tempo fora da escola**; a **falta de concentração**; a **falta de base** e que **há muitos conteúdos**. (informação verbal, grifo nosso)²⁵

Dentre os desafios indicados por Bella "dificuldade de leitura, dificuldades em estabelecer relação entre a leitura e o mundo" são aspectos que se somam ao profundo desconhecimento da própria língua, quem dirá no que tange à interpretação de textos.

²³ Comunicação feita por Bella [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

²⁴ Comunicação feita por Aymee [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

²⁵ Comunicação feita por Rosa [Professora], em 30/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

Segundo Aymee, o somatório de déficits sociais, intelectuais, emocionais, econômicos, dentre outros, aumentam as discrepâncias no processo dos adolescentes. É nesse sentido que a professora aponta os resultados e a incapacidade de, apenas pela educação, promover a inclusão e reinserção destes adolescentes na sociedade, uma vez que são abissais as diferenças entre aquilo que está no exigido na educação e as possibilidades da grande maioria desses adolescentes.

Sobre a reinserção destes adolescentes em sociedade Gomide (2006, p. 31) afirma:

Como se pode preparar para a reintegração a sociedade jovens que não têm direito à criatividade, à individualidade, ao questionamento de regras, à liberdade de escolha e que são forçados ao convívio com outros jovens da mesma origem – abandonados – que possuem as mesmas características físicas, quanto ao modo de vestir, de andar, de cheirar, de falar. Como reeducá-los, se ao ser institucionalizado enfatiza-se ainda mais o seu pertencimento a um grupo social, marginalizado, e não oferece alternativas viáveis para a sua inserção em outro grupo, não marginalizado, diferente deste.

Relacionando o pensamento do autor à constatação realista por parte da professora, pode-se concluir que ela mostra a necessidade de aproximação com as realidades socioeducacionais desses estudantes, nesta condição, é o caminho necessário para um aprendizado mais efetivo. Segundo Costa (2001b, p. 58), “como afirma Paulo Freire, a educação só é eficaz na medida em que reconhece e respeita seus limites e exercita suas possibilidades”.

Nessa mesma direção, Rosa fala da "dificuldade de concentração" e o fato de muitos deles serem "dependentes de drogas". Nesse sentido, o somatório de realidades e uso abusivo de drogas deteriora profundamente as condições de aprendizado e concentração/disponibilidade intelectual durante o período das aulas.

Há um elemento que vale destacar que, segundo Rosa, está na impossibilidade dos estudantes levarem os materiais didáticos para o alojamento por questões de segurança. Essa impossibilidade que, atendendo a uma lógica, impede a aproximação deste estudante com o conhecimento elaborado em sala de aula.

Seus alunos falam ou falavam sobre questões relativas ao uso de álcool, drogas, o ato infracional praticado e/ou envolvimento com o crime organizado?

Alguns alunos, sim. Dependendo da situação, eles ‘abrem’ porque eu trabalho com texto e o texto abre janelas... Então, quando eles *sentem-se* mais à vontade com o texto, eles vão abrindo as janelas e chegam a alguns lugares. Então, dependendo do texto, consigo atingir essas janelas, que é o objetivo da minha pesquisa também: trazer subjetividade à leitura. Então, de alguma forma, na minha própria mediação de leitura, eu provoco; provoco a espontaneidade deles chegarem a qualquer parte que eles queiram falar a partir do texto e não por

forçar uma condição ou por entrevista: o que fez ou que não fez em algum momento. Um ou outro adolescente diz alguma coisa, ou se na roda de leitura, depois, em algum momento: “Ah, a senhora falou do texto, me lembrou alguma coisa assim..., assim..., assim...”. Eles comentam.” (informação verbal, grifo nosso)²⁶

E, às vezes, igual a você estava me perguntando antes a respeito do uso de drogas, daquela coisa toda, se o aluno era uma pessoa que fazia o uso regular de determinada substância, quando ele chega na escola, quando ele chega na internação, ele vai ter uma abstinência, né? E a atenção dele vai ficar muito prejudicada em relação a isso, então, não posso falar: ‘Gente, abre o livro na página 15 e vamos fazer até a página 25.’ Não funciona assim, entendeu? É. Eu acho que a gente precisava de uma formação continuada que, não só nos enriquecesse enquanto profissionais de educação, mas que, também, eles otimizassem a nossa prática dentro desse sistema, entendeu? É porque, né, professora, é, assim, um dilema que vocês passam, até por essa questão, como você acabou de falar, né? **Tem que saber trabalhar a questão da abstinência, né?** Porque, por exemplo: se o aluno faz uso de algum entorpecente lá fora e, aí, ele fica sem esse uso lá dentro, e aí né, é o professor que tem que dar conta disso. Pois é (...) E a gente nunca teve um curso, por exemplo, disso. **Eu sei que existem esses cursos** (eu já fiz um por conta própria), **e esses cursos sobre drogas, a gente nunca fez. Você ouve muito falar do crack, você ouve muito falar da maconha,** você ouve muito falar da cocaína, mas, não são só essas; **e a gente precisa saber o que que isso faz na cabeça de um adolescente,** que danos pode trazer; **se são reversíveis, irreversíveis, aonde pode prejudicar o aprendizado,** entendeu? Isso a gente não sabe. (informação verbal, grifo nosso)²⁷

De acordo com Aymee, os impactos no processo de desenvolvimento dos estudantes são inúmeros quando estes, por conta do uso de drogas, tem afetada as suas condições de aprendizado. Nesse sentido, quando se trata também da formação docente sobre o assunto, ou seja, o uso e os impactos das drogas no aprendizado, a instituição não oferece informação adequada e, por isso, acaba acontecendo que os professores buscam informações por si mesmos.

Segundo Bella, o uso intencional de alguns temas e textos durante suas aulas abre portas para aproximação pessoal com suas realidades de vida nesse sentido, o aflorar da subjetividade, por meio da leitura, é em si um processo de mediação com o mundo e com a possibilidade do professor evocar elementos psicológicos trancados a sete chaves. Nesse sentido, o texto, ao alcançar contextos sociais, traz consigo muitas experiências.

Quais relatos de violência, trazidos por seus alunos, chamaram sua atenção? Isso afeta o desenvolvimento do seu trabalho?

Não, eu nunca entendi por intimidação. Nunca houve uma situação que fosse por intimidação. Em raros momentos, **havia desabafos de arrependimento, de**

²⁶ Comunicação feita por Bella [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

²⁷ Comunicação feita por Aymee [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

comentar que entristeceu a mãe (quando trabalhava com textos relativos à questão familiar) ou **uma nova interpretação do fato** (quando relatavam que foram mal-interpretados dentro de uma determinada situação) e, também, **sobre a relação que tinham com o tráfico, relacionada com a afetividade; justificar a ausência de afetividade de um lado pela relação de afetividade do outro**. Então, são mais relações assim: questões mais subjetivas. (...) **é uma coisa que eles elogiam, que faz com que eles se sintam melhor, é a atenção; eles dizem que, no sistema, eles têm mais atenção que aqui fora**. Geralmente, as turmas são mais cheias, eles são mais um, muitas vezes, conhecidos como os encenqueiros, os que arrumam problema e, lá na escola, dentro do socioeducativo, eles têm mais atenção porque as turmas são menores. **É uma coisa que eles comentam bastante**. (informação verbal, grifo nosso)²⁸

Comigo e com outros professores, eles **não costumam comentar sobre isso**. **Conversavam entre eles apenas; o que eles comentam é entre eles [...]**. A escola, talvez, fosse o único momento que tivessem para se encontrar porque ficam em galerias diferentes. Eles falam, geralmente, para colocar *status* em cima de uma outra facção... Dessa forma, eles tendem a comentar. Por isso, até mesmo, como defesa/autoafirmação/ 'quem eu sou'/'o que fiz'/'o que eu uso'... coisas desse tipo. Mas, com os Professores, só falam se tiver uma certa intimidade, se ele *tiver* precisando desabafar... Algo assim. (informação verbal, grifo nosso)²⁹

Espontaneamente, não. **Geralmente, eles não falam**. Às vezes, se escuta um **comentário entre eles**. Logo que eu comecei no Degase (eu acho que os adolescentes percebem isso), **eles falavam, comentavam esses assuntos, propositalmente, até para impor algum tipo de medo, para fazer você sentir medo**. Como eu já leciono, há muito tempo lá, acho que eles percebem, de alguma forma, que transmito alguma segurança *pra* eles e, **difícilmente, eles puxam** esses assuntos. Sou professora de português e, quando levo algum texto sobre drogas ou sobre álcool e pergunto, dessa forma, conseguimos, conversamos. Mas, geralmente, eles **não tocam** nesse assunto específico. Assim, as turmas que eu *pego*, como são Ensino Médio, elas também são bem **reduzidas**. No primeiro ano do Ensino Médio, geralmente, tem em torno de dez alunos; na turma de segundo ano, esse número já cai: às vezes, tem oito, sete alunos; já no terceiro ano, cai para quatro, às vezes, três; no quarto ano, que é o último ano do Ensino Médio, tem uns dois alunos e, geralmente, eles saem no meio do processo. Esse ano, tive um aluno que ficou de último ano. Quer dizer, assim... Aquilo, já é uma tendência de se esperar que os alunos que têm um maior nível de escolaridade, de alguma forma, não cometam delitos, não cometam atos infracionais. **Nós, professores, ficamos surpresos**; se eu for comparar desde quando eu comecei a trabalhar no Degase até os dias de hoje, encontramos até mais alunos no Ensino Médio. **Antes, era difícil termos aluno terminando o Ensino Médio, fazendo o Enem lá dentro**. E, já há dois anos, temos alunos que fazem a prova do Enem e, desses, dois conseguiram se classificar para cursar o Enem. (informação verbal, grifo nosso)³⁰

Sim. Já houve dias, por exemplo, de uma turma que eu considero uma boa turma, 'superfalante', que troca (...) E, naquele dia, eu nem ter nem como mandar eles calarem a boca porque eles não falaram nada; deu perguntar: "Gente, o que está acontecendo? (...) **E aí catucando aqui, catucando ali, entendi que tinha rolado alguma questão de violência (com um agente naquele dia) e isso afetou a rotina da aula porque não consegui nada. Tive que parar o objetivo da**

²⁸ Comunicação feita por Bella [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

²⁹ Comunicação feita por Aymee [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

³⁰ Comunicação feita por Rosa [Professora], em 30/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

minha aula pra fazer uma outra coisa, pra poder entender o que estava acontecendo. Tive que mudar a configuração, **tive que disfarçar e ir até a direção e pedir pra tirar o agente da minha porta para poder entender o que estava acontecendo. Os agentes ficam sentados ao lado da porta e os meninos não falavam de jeito nenhum.** Eu achei que era por causa do tema do texto, que eles estavam tímidos para falar porque tinha agente e, aí, eu pedi pra tirar o agente, um pouquinho, do local da porta pra ver se eles iam falar, comentar e, aí, quando o agente saiu, **eles foram deixando umas dicas de que alguma coisa, em termo de violência (...)** Eles perguntaram sobre direitos, perguntaram sobre encostar: **“Se alguém me encostar sem autorização, se alguém falar alguma coisa (...)”.** E, aí, eu fui percebendo que tinha acontecido alguma coisa, em termos de violência, em relação a eles. **Quando o aluno é castigado, ele é mandado pro que eles chamam de ‘lugar de castigo’.** Às vezes, ele não é chamado pra aula e, **aí, ele perde a aula; ele volta duas ou três aulas depois.** Ele ficou uma semana e, aí, ele fala: **“Ah, professora, desculpa, não me chamaram porque eu estava...”.** Esqueci até o nome que eles dão lá. (informação verbal, grifo nosso)³¹

Nem tanto, mas, em termos de violência, percebemos: primeiro lugar, a questão da moradia. **Muitas vezes, você morar num lugar sem saneamento básico, lugar insalubre, pequeno, úmido. Acredito que isso seja uma violência.** Fome é uma violência e são poucos, mas, você tem ali alunos que eram de rua mesmo. E, muitas vezes, **você não ter com quem contar no sentido de família ‘bonitinha’, (...) é uma violência. Às vezes, escutava o relato: “O meu pai foi bandido e morreu”.** Então, eu acho que essa perda abrupta, é uma violência também. Ou seja: a falta de saneamento básico, a fome e a falta de estrutura familiar, eu considero uma forma de violência. Também me pego a pensar: **semana passada, choveu à beça e, em minha casa, tem infiltração, mas bem ou mal, a minha casa é relativamente grande. Se eu me organizar, eu consigo fazer uma obra, eu deixo um paninho ali pra secar quando a goteira vem, mas se uma pessoa mora num cômodo, só vem a chuva com o vento, derruba telha, derruba tudo; essa mesma pessoa perde tudo.** Ou essa galera, que mora em lugar quente, igual ao pessoal de Guaratiba, que estava passando no jornal, a marca da água na parede da altura de uma pessoa, entendeu? Isso te causa um desgaste mesmo. **Eu acredito ser uma descrença na vida porque é muito difícil você ter força pra seguir em frente quando, todo ano, a chuva leva os teus pertences.** Então, eu acho que **isso é uma violência bem intensa, sim. Ela é simbólica,** entre aspas, porque é muito concreto e eu acho muito difícil você conseguir prosperar numa situação assim. Bate, bate. E, às vezes (eu não tenho filho), não sei como é que é, mas quem tem filho, sempre fala que tem filho, quer comprar seu barulho; que fica angustiada porque está vendo a sua mãe sofrer. **E isso deve bater assim em alguns deles, nesse sentido: “Cara, a minha mãe está ali, na luta, e não consegue sair do lugar”, outro dia um aluno disse.** Então, eu acho que isso deve ser bem intenso. (informação verbal, grifo nosso)³²

As três questões que identifico como as mais frequentes com os alunos, de modo geral: primeiro, é a questão do abandono. Eu acho que é uma grande violência que eles sofrem, principalmente, por causa da figura paterna, pois **alguns foram vítimas de violência sexual; o outro tipo de violência (eu acho),** eu não tenho muitos casos de alunos que apanharam, alguns falam de bebida, de algum pai que bebia quando aparece essa figura do pai ou, às vezes, até da mãe que bebia muito e aí acabava. É mais a questão do abandono mesmo do que apanhar. Pelo menos, os relatos que chegaram mais próximos a mim. **E um pouco que chegou até a mim, também, foi sobre a violência policial** que alguns relataram durante a abordagem policial, **no momento em que foram apreendidos.** (informação verbal, grifo

³¹ Comunicação feita por Bella [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

³² Comunicação feita por Aymee [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

nosso)³³

De acordo com Bella, entre "arrependimento" e "desabafos", as ressignificações sobre o mundo e as relações sociais em um outro sentido quando esses estudantes estão reclusos em situação de internação. É por meio da fala de Bela que se aproxima das realidades vividas por esses estudantes como, por exemplo, quando afirma que um estudante disse "Tem um que já não tem a mão porque perdeu a mão quando foi pego", indicando a marcante presença da violência nos múltiplos espaços, incluindo os territórios controlados pelo narcotráfico. Talvez por isso que Aymee destaca que "a escola, talvez, fosse o único momento que tivessem para se encontrar porque ficam em galerias diferentes" ao destacar a dinâmica e rotina destes estudantes e, conseqüentemente, o tempo em que tem para falar sobre suas histórias pessoais. Segundo ela, os desabafos e relatos sobre experiências anteriores acontece mais quando o estudante de fato precisa desabafar e, claro que, naquele instante ele não tem outra pessoa a não ser o profissional.

Para Rosa, "geralmente, eles não falam. Às vezes, se escuta um comentário entre eles". Nesse sentido, Rosa indica que pode haver algum tipo de medo quando há exposições, mas que, por lecionar há algum tempo, muitos desses alunos falam sobre suas experiências anteriores familiares, sobre o uso de drogas e sobre o próprio futuro.

De acordo com Bella, há dias e dias, ou seja, há momentos em que eles falam o tempo todo sobre suas histórias e há outros em que, o fato de ter ocorrido algum evento com um agente, do tipo, um ato de violência provocado contra um dos estudantes, provoca a retração e a não participação. Destaca-se que nesses casos ela busca uma solução e o esclarecimento sobre o fato. Para Bela "quando o aluno é castigado, ele é mandado para o que eles chamam de 'lugar de castigo', demonstrando o caráter punitivo da experiência de socioeducação no Brasil e espaços de privação de liberdade e privação Educacional a que estão submetidos muitas vezes, impedindo direitos, acesso ao conhecimento e restringindo a possibilidade de avanço daquele estudante pela concentração sobre si mesmo e não pelo reforço reprodutivista de um ato de violência.

Sobre a medida socioeducativa enquanto um direito, Dias (2011, p. 248-249) diz:

O adolescente a quem se atribui ato infracional, quando em cumprimento de qualquer medida socioeducativa, não está privado de seus direitos fundamentais, tampouco perde a condição de ser em peculiar situação de desenvolvimento, o que o mantém sob os princípios da "Doutrina de proteção integral". Isso é rigorosamente válido para as medidas socioeducativas de privação de liberdade. O que os distingue dos outros é a situação social em que se encontra, durante a qual deve receber, além

³³ Comunicação feita por Rosa [Professora], em 30/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

da educação formal exercida nas escolas, uma ação educativa pública e específica para uma experiência socializadora nesse momento singular de sua vida (DIAS, 2011, p. 248-249).

Para Aymee, a negação, além de histórica, é contínua e por todos os lados, pois, quando estes estudantes relatam sobre as condições de vida e de suas famílias, o local onde residiam, as condições humanas a que estavam submetidos como, por exemplo, falta de saneamento básico, alimentação, dentre outras condições de vida fundamentais, a professora entende ser mais um dos traços que simbolicamente violentam tais indivíduos. Quando afirma ter ouvido numa experiência " Cara, a minha mãe está ali, na luta, e não consegue sair do lugar", retrata o inconformismo desses estudantes frente à vida e, por isso, muitas vezes, justificando a violência por eles cometida

De acordo com Rosa, o abandono, a violência sexual e tantos outros tipos de violência como, por exemplo, violência policial a que suas regiões e famílias estão muitas vezes submetidas, precisam ser consideradas para além de toda estereotipização e negação de direitos. Um dos direitos que fica evidente na fala da professora é o direito a falar sobre si, uma vez que muitos deles são alvo de profundos atos de silenciamento social.

Você considera que o nível de escolarização dos estudantes vem se alterando com o tempo?

Sim e, também, por conta da mudança do ensino, aqui fora, de ter diminuído a reprovação, então, você acaba recebendo alunos também, lá, de níveis mais altos de escolarização, que antes não ocorria. (informação verbal, grifo nosso)³⁴

Para Rosa, o fato de a sociedade ir mudando e, com isso, incluindo mais crianças e adolescentes na escola, além de diminuir os aspectos de reprovação e evasão escolar, vem aumentando os níveis de escolarização que antes não ocorria. Ao mesmo tempo, na correlação com a fala das outras professoras, tais experiências presentes em sociedade não são acessíveis à grande parte dos estudantes pobres, negros e favelados que, por conta da sua alternidade e marginalização social, muitas vezes, acabam chegando nas instituições socioeducativas por motivos diversos.

Os alunos falam sobre a importância da escola na vida deles e sobre a diferença entre as escolas que já frequentaram e a da instituição em que cumprem a medida socioeducativa?

³⁴ Comunicação feita por Rosa [Professora], em 30/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

Às vezes, eles comentam, sim. No geral, quando eles comentam sobre a escola da rua (perdão), é mais, sim. **Poucos falam da questão ‘importância da escola’ ou que vão permanecer estudando;** a maioria. E existe uma frequência, que é a seguinte: **é, quando eles estão conseguindo fazer os exercícios, eles ficam de boa; se você começa a dificultar o exercício e eles não conseguem realizar a atividade, eles jogam pro alto. “Ah, pra que que eu vou fazer isso? Eu não vou nem continuar estudando mesmo; isso aqui não serve pra nada.”** Então, tem a ver com o nível da dificuldade: se eles estão conseguindo realizar a tarefa, eles vão ficando felizes com aquilo e eles até pensam na escola como uma possibilidade; se a tarefa começa a ficar difícil, eles introduzem; eles aceitam o discurso de que a escola não é pra eles. É como se *tivesse* aquilo projetado: ‘a escola não é pra vocês’. Então, depende disso, entendeu? De quanto eles estão conseguindo realizar a tarefa e as atividades. Então, por isso também, eu procuro ter um nível de complexidade maior na atividade oral, que eles conseguem falar, *tipo: apresentar, típotiro* apresentar um texto e, na hora da atividade escrita, eu baixo o nível de complexidade pra ele se sentir apto à realização da tarefa. (informação verbal)³⁵

Sobre violência física, eles falam que, dentro do próprio tráfico, apanharam; que saíram e que perderam e apanharam por isso. Eles contam um do outro porque eles se conhecem (alguns): “Ah, fulano apanhou pra caramba.” ou “**Tem um que já não tem a mão porque perdeu a mão quando foi pego.**” Enfim (...) Mas, uma que foi mais marcante, assim, foi um aluno dizer que não sabia o que era a palavra amor; **ele não conhecia o significado da palavra amor porque ele não tinha amor.** Eu considerei isso um ato de violência. **Se uma pessoa não sabe o que é amor, então, porque a realidade dela é de extrema violência.** E entramos em detalhe nessa questão específica, de qual era o contrário de amor, e conversamos um pouco sobre a questão de não conhecer o amor, em um determinado trecho do texto que estávamos trabalhando. (informação verbal, grifo nosso)³⁶

Deles praticarem na rua, assim, como se fosse a vida deles, o trabalho deles, com muitas aspas (...) É isso que você quer dizer? [...]. Nunca, nunca, nunca, nunca falaram, pelo menos, comigo. Nunca comentaram. Assim, **por exemplo: “Meu pai me batia, minha mãe me batia...”** Nunca comentaram.” [grifo nosso] (informação verbal, grifo nosso)³⁷

Lá, na escola, **costumamos dar muita ênfase à questão das habilidades socioemocionais,** muitas vezes, **até mais do que aos conteúdos formais,** vamos dizer assim, que devemos ensinar, exatamente por conta disso e eles apresentam uma grande carência afetiva e, às vezes, há necessidade de falar e, muitas vezes, **isso acontece fora da sala de aula quando desenvolvemos algum projeto** (lá, os professores trabalham através de projetos). Então, **muitas vezes, encontramos os alunos fora da sala de aula, seja no teatro** (eu já fiz peça com eles) ou, então, **quando eles vão até à sala de leitura,** ou como eu edito o jornal da escola, geralmente, são os alunos do Ensino Médio e do nono ano que participam da oficina comigo; **então, nesses espaços, aí, eles acabam falando mais do que no espaço de sala de aula.** (informação verbal, grifo nosso)³⁸

³⁵ Comunicação feita por Bella [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

³⁶ Comunicação feita por Bella [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

³⁷ Comunicação feita por Aymee [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

³⁸ Comunicação feita por Rosa [Professora], em 30/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

Bella destaca que “poucos falam sobre a importância da escola” pois muitos deles entendem que, ao sair do sistema socioeducacional não continuarão estudando e, por isso, aplicarem um esforço, no período de internação, na educação, pode parecer um desperdício de tempo e, por isso, a motivação do desânimo. Feita essa concentração, Bela afirma que traz para as aulas níveis baixos de complexidade e dificuldade escolar, para que haja maior participação no coletivo da atividade.

A constatação de que a atividade ilícita é um tipo de trabalho, apesar de Aymee dizer que se trata de trabalho entre aspas, pode-se afirmar que é um tipo de trabalho sim, apesar de alienante, de negar os direitos fundamentais e a própria humanidade. Trata-se de um trabalho alienante e, apesar disso, objeto muitas vezes de desejo e identificação psicológica com padrões identitários que se apresentam como figura de autoridade.

Rosa traz a experiência de ter já realizado peças de teatro com esses estudantes que, além de promover a descontração, criatividade, auxilia na identificação da humanidade existente entre todos e, por isso, fala de uma educação para além do espaço da sala de aula.

Sobre o conceito de educabilidade, segundo Dias (2011, p. 245):

A educabilidade, que em última instância se realiza no indivíduo, é o resultado de uma articulação entre Estado, sociedade civil e família. As relações entre estas esferas de nossa existência contemporânea condicionam a potencialidade do ser em ser educado, assim como as relações de poder presentes na formação social condicionam e determinam as relações entre essas três esferas político-sociais. Qualquer deterioração numa dessas esferas e/ou na articulação entre elas acarreta uma deterioração na educabilidade. Os indicadores socioeconômicos, após décadas de políticas concentradoras de renda, não deixam dúvida sobre o processo crescente de deterioração naquelas relações. Portanto, a **não educabilidade** expressa um desajuste institucional no qual aquelas esferas não realizam ou são incapazes de realizar as responsabilidades que delas exige o fazer educativo para alcançar os objetivos que a sociedade para ele definiu como comum a todos (DIAS, 2011, p. 245, grifo nosso).

Correlacionando o pensamento do autor com a fala da professora Rosa, ao propor tais atividades, é significativa, emancipatória que promove a autonomia intelectual por meio de um aprendizado que causa interesse. Pode-se falar, nesse sentido, de uma práxis educacional que não se funda em si mesma.

Desse modo, pode-se fazer uma relação entre essa dimensão da práxis, que encontra estratégias criativas e a formação humana, como destaca Costa (2001b, p. 171):

A educação está desafiada a encarar e vencer esses novos desafios. Ela já não pode mais reduzir-se apenas à transmissão de conhecimentos, habilidades e destrezas. Mais do que nunca – como diz Paulo Freire – é preciso que a pedagogia seja entendida como a teoria que implique os fins e os meios da ação educativa.

Assim, apesar de toda a falta de recursos econômicos e investimento no processo

socioeducativo, as pequenas turmas permitem um diálogo constante, um atendimento mais individualizado e uma aproximação com os estudantes, denotando possibilidades e os traços contraditórios presentes na própria socioeducação.

Quais recursos e estratégias pedagógicas, você acha que são relevantes para seu trabalho? Dê exemplos.

Fazemos de um tudo e não podemos repetir nada por muito tempo; precisamos alternar. Eu faço diversas coisas e não posso pensar assim: ‘Hum, isso aqui funcionou, vou fazer de novo.’ Porque repetir uma atividade que deu muito certo por várias vezes, pode não *dá* mais certo. **O melhor é sempre alternar.** Então, tudo que eu sei que funciona, alternadamente, é o fundamental: **é menos quadro e mais folha porque língua portuguesa tem texto, então, copiar texto para uma pessoa que lê mal, é um problema muito grave.** Eu trabalho com muita folha impressa; preciso ter folha impressa. Passo outra atividade porque eles precisam escrever, mas eu não posso ter uma aula inteira no quadro até porque eu dou quatro tempos; às vezes, quatro ou três tempos seguidos, por isso, não é cabível usar atividades de escrita por longo período [...]. Então, **a folha impressa é um recurso que preciso ter, praticamente, em todas as aulas. Construção deles de material: eles produzirem o próprio cartaz; eles produzirem uma coisa bem construtivista mesmo [...]. Vai ser tudo do jeito que eles fazem e, às vezes, fica até melhor do que quando eu faço porque têm vários artistas ali dentro.** Então, têm esses recursos da produção deles: eles produzindo e refletindo sobre o aprendizado. Algumas avaliações, por escrito, que eu uso como estratégia, é não pontuar efeito, teste, prova, *tipo assim*: acertou, ganhou tal ponto; errou, perdeu ponto. **Uso a estratégia de ‘vamos fazer e vamos corrigir todos juntos’ e, aí, eles geram uma competição entre eles *pra* ver quem acertou mais, quem errou mais na hora da correção. Enfim, a gente vai fazendo assim. Depois, eu faço uma pontuação por quem fez e entregou o quantitativo.** Se ao longo do bimestre, eu dei seis, o aluno fez as seis e entregou as seis... Depende do que acertou e errou, até porque eu corrijo no quadro; ele tem X pontuação por ter feito aquilo ali e, *aí*, depois, em um dia específico, eu dou uma avaliação de certo ou errado, tipo prova; *mas, muito* essas de perguntinhas e respostas porque eles tentam responder e, *ai*, competem entre eles *pra* ver quem acertou e quem errou mais... Eles gostam, também, de fazer isso. E, *aí*, dentro dos projetos maiores da escola... Ah, eles gostam muito de fazer leitura de poemas e interpretação de poema, linha a linha, *tá*, entendendo o que o poeta diz também... Então, a leitura, essa coisa da poesia, que faz parte do meu trabalho, eu consegui introduzir neles, pelo menos, as turmas que estavam comigo, antes da pandemia, gostavam bastante; e escrever, alguns, eu consigo fazer a produção de *rap*. (informação verbal, grifo nosso)³⁹

Um exemplo de projeto: **Eu já fiz outras coisas maiores, mais diversificadas.** Nós temos um colega e Professor de Artes. Eu, com os alunos e esse professor, **já fizemos um filme juntos.** Fizemos, também, **ensaio fotográfico de beleza negra com os meninos de modelo;** fizemos algumas coisas mais amplas e diversificadas, voltadas para projetos maiores. Porém, no dia a dia, são projetos de construção de cartaz, mural, folhinha. **A parte mais difícil do ensaio de fotos foi convencê-los de que eles eram negros porque era um ensaio de beleza negra e quase ninguém se identificava como negro; eles não se viam negros. Então, acho que a parte mais difícil, foi fazer um trabalho de conscientização do ser negro e eu sou mulher branca, então, eu precisei do apoio de outros colegas *pra* fazerem isso, *pra* poderem dar o lugar de fala *pra* outras pessoas, para os colegas negros, *pra* poderem fazer essa conscientização porque não ia ser eu, mulher branca, que**

³⁹ Comunicação feita por Bella [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

dizer aqui, quem era negro ou quem não era.Então, a gente fez um trabalho, em conjunto, *pra* eles se identificarem, **pra eles entenderem (até eu com o meu cabelo cacheado)**, falar um pouco da questão da mescla e tudo mais, pra eles irem pra foto. No começo da foto, eles ficaram um pouco tímidos com a minha presença, que aí eu era a figura feminina, né? **Eles precisavam trocar de figurino e tal, mas, aí, eu fui, ali, me misturando no meio deles, brincando, zuando,** dirigindo as fotos, com meus outros dois colegas da arte, e, por fim, a gente tirava, assim, **às vezes, dois, três tempos pra fazer e os meninos até esqueciam que eles estavam dentro do Degase;** assim. Brincavam, brincavam, brincavam e, na hora de botar o uniforme pra subir, assim, eles: ‘E, cara, tem que botar essa roupa, agora, e subir’. **Porque a gente se divertiu muito fazendo os ensaios. A parte mais difícil mesmo foi conscientizá-los da negritude, fazê-los entender que eles eram negros.** (informação verbal, grifo nosso)⁴⁰

Se analisarmos, **no contexto das escolas do Estado,** as escolas socioeducativas **acabam tendo até um pouco mais de recursos que as escolas da rua.** As turmas **são menores;** o trabalho pode ser um pouco mais amplo; mesmo em condições adversas, **temos liberdade de trabalho maior ao dividir** a realização de projetos com os outros professores (...) **Temos a falta de recurso por causa da crise no Estado,** mas, em termos de escola, **ela está bem aparelhada: tem televisão (passar um filme);** não tem **laboratório de informática,** por motivos óbvios [...], embora dentro do Degase, tenha esse recurso. É uma escola com recursos para se trabalhar. (informação verbal, grifo nosso)⁴¹

Então, **como eu sou professora de Português e a gente tem um acervo bem satisfatório, lá, de sala de leitura,** então, eu levo livros pra sala de aula, também vídeos. Geralmente, **a gente trabalha ou com textos de livro ou impresso e com vídeos que a gente grava no pendrive** e aí passa pra eles. (informação verbal, grifo nosso)⁴²

A Professora Bella fala da necessidade de alternância das estratégias e recursos pedagógicos, demonstrando que se assim não for, a experiência educacional não será atrativa e resultante no aprendizado. Nesse sentido, sua abordagem um tanto construtivista envolve a participação de todos, trazendo qualidade ao processo coletivo de participação, aprendizado e avaliação. Também, afirma que "eles gostam muito de fazer leitura de poemas e interpretação de poema, linha a linha, tá, entendendo o que o poeta diz também...", ao demonstrar que a poesia promove uma aproximação de modo diferente. Pode ser que pelo fato da poesia falar de temas existenciais, pouco observáveis por aquele que está na rotina do narcotráfico, das drogas, do ato infracional, seja importante, naquele espaço-tempo, para reavivar uma infância e subjetividade perdidas.

A professora Rosa também destaca práticas diversificadas como, por exemplo, “ensaio fotográfico de beleza negra com os meninos”, apontando o resgate da identidade negra por

⁴⁰ Comunicação feita por Rosa [Professora], em 30/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

⁴¹ Comunicação feita por Aymee [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

⁴² Comunicação feita por Bella [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

meio, não apenas, de sua ancestralidade, como também da conscientização sobre o que significa ser negro numa sociedade dominada por brancos e, dentre os temas abordados, aqueles que envolvem o preconceito e a estereotipização. No decorrer da experiência, a professora fala de que ia se “misturando no meio deles, brincando, zuando, dirigindo as fotos” numa proximidade muito interessante que não se confunde com aquilo que, em outras experiências fora desse sistema se vê, como por exemplo, uma certa assepsia aos estudantes mais pobres, negros, sujeitos à criminalidade, entre outras condições de marginalização.

Sobre o trabalho com adolescentes em dificuldades Costa (2001b, p. 77) afirma que “quando se considera a importância da presença do educador para o adolescente em dificuldade, tornamo-nos sensíveis a certas deficiências das pessoas e instituições sobre as quais vale a pena chamar a atenção” (...) como, por exemplo, as dimensões que envolvem o trabalho educativo.

Segundo Costa (2001b, p. 77):

O trabalho educativo, preocupado apenas em readaptar o adolescente em dificuldade, tende sempre a ignorar o estado de solidão e abandono a que ele foi relegado antes de, pela manifestação de condutas não-aceitas, a sociedade preocupar-se com ele. Insistir, de forma continuada, em chamar a atenção do jovem para a gravidade social dos seus atos é um expediente que, além de inútil, frequentemente contribui para o fracasso da ação educativa. O educando centraliza-se todo no mal de que sofre e procura prioritariamente qualquer coisa que possa trazer-lhe um pouco de alívio e satisfação (COSTA, 2001b, p. 77).

Em consonância com o autor, Aymee afirma que as escolas do sistema socioeducacional têm recursos diferentes das “escolas da rua” como, por exemplo, a possibilidade de trabalho com turmas menores e a liberdade no exercício docente. Apesar da falta de recursos, na visão de Aymee, diferente das outras professoras, a instituição tem recursos como televisões, laboratório de informática e que, para ela, são suficientes para um trabalho efetivo. Segundo Bella, a possibilidade de se trabalhar em sala de aula com vídeos e textos impressos e, a própria arte, é profundamente gratificante e possibilita outros caminhos diferente de outras instituições não institucionais.

Na instituição, tem sala de leitura ou biblioteca?

Algumas questões, são ruins, assim: algumas salas precisam de reformas; têm algumas salas que têm vazamento, têm infiltração, né? São muito quentes... Então, esses são os tipos de recursos... A gente têm salas muito quentes e, às vezes, só funciona um ventilador. Mas, todos os outros recursos que a gente precisa em termos de material didático – caneta, papel, lápis –, de todo o tipo, a gente tem. É, mas a questão de estrutura física mesmo, que é um problema. (informação verbal, grifo nosso)⁴³

⁴³ Comunicação feita por Bella [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta

Tem, tem. Você pode pegar livro; tem, sim. E os alunos usam com frequência. Pra começar, assim, e fora desse contexto de Covid, tô falando do contexto presencial mesmo (...) Formação continuada, pra começar, que a gente deveria ter e não tem, né? **Assim, eu não digo formação continuada no sentido de me oferecerem um mestrado e, conseqüentemente, um doutorado (seria maravilhoso isso), mas eu tô falando, por exemplo: um curso de extensão em Produção Textual ou um curso de extensão em Alfabetização;** um curso de extensão em Projetos Pedagógicos, **um curso de extensão em (...) sei lá (...) Jogos.** Alguma coisa, assim, pra gente poder melhorar a nossa aula com eles porque – igual a gente tava falando antes – não dá pra ter uma aula convencional; é muito difícil, né? (informação verbal, grifo nosso)⁴⁴

Segundo a professora Aymee, há sim a possibilidade de ser pego livros na biblioteca e isso acontece com frequência; segundo Bella, os ambientes são quentes, pouco arejados e, em alguns casos só funciona um ventilador.

Segundo Padovani e Ristum (2013, p. 976):

Não se pode chamar de projeto pedagógico um fazer que inclua a imposição das aulas, nas quais o educador seja apenas depositário de conteúdo no aluno e cujas atividades estejam em desacordo com a situação de vida do educando. Além disso, não se trata de um projeto pedagógico aquele em que a segurança seja privilegiada em detrimento de ações educativas, com a proibição de leitura no interior dos alojamentos ou o impedimento do acesso a materiais didáticos dos pesquisados complementou que a segurança está acima da escolaridade, evidenciando o caráter punitivo do sistema socioeducativo.

Assim como destacado pelas autoras, no caso estudado, apesar de existirem vários recursos como material didático, os profissionais problematizam as condições da estrutura física e acesso ao conhecimento.

Você considera que as condições de trabalho, na escola que você atua, são adequadas ou falta algum tipo de recurso?

Desde a estrutura do prédio de apresentar vazamentos, mofo, pouca ventilação até, assim, a falta de internet. A internet não chega até todas as salas; falta de equipamentos (...) Você também não tem *Datashow* em todas as salas; **laptop também não**, ou, às vezes, **você quer passar um filme e a televisão também não tem em todas as salas**, o que **dificulta o trabalho**. (informação verbal, grifo nosso)⁴⁵

É uma adaptação; pelo menos, **lá no CRAS, não construíram a escola: eles adaptaram salas que já tinham**. Assim, desde que eu estou lá, já é o terceiro lugar que nós estamos. **A escola funcionava em algumas salas onde, hoje, funcionam as salas das técnicas, a sala da direção**, aí depois, mudamos, **fomos pro lugar**

Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

⁴⁴ Comunicação feita por Aymee [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

⁴⁵ Comunicação feita por Bella [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

onde funcionavam as oficinas e, agora, a gente tá **nesse lugar da escola, que já sofreu algumas reformas** por conta, até, de verba própria da Secretaria de Educação. Mas, como **essas salas ficam embaixo dos alojamentos dos adolescentes, vazamentos (...)** essas questões todas, são de cima pra baixo. **Por serem reclusas, a gente já teve turma com ratos também, lá.** Então. Mas, **sempre que chega verba, procura-se pintura, colocar ladrilho na parede pra tentar conter o mofo;** a direção sempre tenta fazer (...) E ventiladores na sala, sempre que possível, **a verba é utilizada pra melhorias na sala. Mas, o ideal mesmo seria construir um prédio próprio pra escola.** Já trabalhei em outra unidade, que já até fechou: foi o Educandário Santo Expedito; eu trabalhei três anos no Educandário Santo Expedito. (informação verbal, grifo nosso)⁴⁶

Segundo Bella, há sim impacto direto no aprendizado por conta da falta de conservação estrutural do prédio escolar. Isso inclui também a falta de recursos como laptops, Datashow, internet adequada e televisão em todas as salas. Na mesma direção, Bella também afirma que a não construção intencional de uma escola lá na instituição, provoca muitos problemas. Isso porque, se houvesse um projeto específico tanto em estrutura como também condições de trabalho para o modelo e a modalidade de ensino socioeducativo, os resultados seriam bastante diferentes que, segundo ela, não aconteceu.

De acordo com Costa (2001b, p. 77-78):

Algumas vezes, o jovem em dificuldade percebe-se de que não ocupa/um lugar importante nas preocupações de seu educador. Que possibilidade teria de comunicarlhe o que o está atormentando? Quando esta situação se prolonga, o que ocorre é o afastamento e a incompatibilidade entre o educador e o educando, gerando uma barreira difícil de se transpor.

Isso pode ser identificado quando afirma que as salas foram adaptadas com pequenas reformas e os ambientes têm vazamentos, mofo, presença de ratos, insetos, falta ventiladores, dentre outras dificuldades. Há de se dizer que, não apenas modelo educacional na socioeducação como, na educação geral regular, a educação no Brasil não é prioridade para um sistema em que reifica modelos, negligência a prioridade da educação para seu povo e nega o potencial emancipatório do processo educacional como caminho para o progresso da própria nação.

Os alunos falam sobre a importância da escola na vida deles e sobre a diferença entre as escolas que já frequentaram e da instituição em que cumprem a medida socioeducativa?

Sim. No geral, eles comentam sobre a escola da rua. Poucos falam sobre a importância da escola ou que vão permanecer estudando, a maioria (...) E existe

⁴⁶ Comunicação feita por Bella [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

uma frequência, que é a seguinte: é quando eles estão conseguindo fazer os exercícios eles ficam de boa; **se você começa a dificultar o exercício e eles não conseguem realizar a atividade, eles jogam pro alto.** ‘Ah, pra que que eu vou fazer isso? **Eu não vou nem continuar estudando mesmo; isso aqui não serve pra nada.**’ Então, tem a ver com o nível da dificuldade: se eles estão conseguindo realizar a tarefa, **eles vão ficando felizes com aquilo e eles até pensam na escola como uma possibilidade;** se a tarefa começa a ficar difícil, eles introduzem, eles aceitam o discurso de que a escola não é pra eles. **É como se tivesse aquilo projetado: ‘A escola não é pra vocês’.** Então, depende disso, entendeu? De quanto eles estão conseguindo realizar a tarefa e as atividades. Então, por isso também, **eu procuro ter um nível de complexidade maior na atividade oral que eles conseguem falar, tipo: apresentar;** tipo tiro apresentar um texto e, na hora da atividade escrita, eu baixo o nível de complexidade pra ele se sentir apto à realização da tarefa. (informação verbal, grifo nosso)⁴⁷

É, às vezes, eles comentam, sim. **No geral, quando eles comentam sobre a escola da rua, perdão, é mais aquela coisa do quanto eles aprontavam, né?** Porque alguns aprontavam. **Eles ficavam direitinho até a série X e, daí em diante, degringolou a situação.** Aí, falavam o que faziam na escola; como era; como era isso; como era aquilo; outro assim. **E, às vezes, eles agradecem pelo cotidiano da aula, da escola prisional,** porque, aí, **por exemplo, tem uma apresentação de dança, ele dança; e aí tem o lanche,** aí, ele come. Essas coisas são importantes pra eles. O falar, **o assistir ao filme X com o professor Y, entendeu?** Isso, eles gostam. (informação verbal, grifo nosso)⁴⁸

Não. Como, geralmente, eu dou aula para o Ensino Médio, os alunos do Ensino Médio costumam ser mais focados. **Como eles já estão nessa virada de fazer 18 anos, então, muitos já param pra pensar no que vão fazer quando forem maiores de idade,** então, geralmente, aquela fase de que: ‘Ah, não dá mais pra ficar indo e voltando para o Degase porque, se eu fizer alguma coisa agora, eu vou ser preso, né?’ Eu vou para o sistema prisional.’ Então, os alunos do Ensino Médio dão mais importância a essa questão, assim, da escolaridade, de querer fazer um curso quando saírem de lá. **Os meninos que estão no nono ano, quando a gente faz a formatura todo ano, no meio do ano e no final do ano, há formatura, o familiar vai.** Então, isso dá a eles (...) E eles podem convidar dois colegas da unidade do alojamento pra poder assistir. Aí, **a família leva roupa e a gente faz toda essa oralidade de formatura** mesmo: com cabelo, bolo, entrega do canudo, juramento (...) Então, esse evento na escola, faz muita diferença. (informação verbal, grifo nosso)⁴⁹

Para Bella, poucos falam sobre a importância da escola e de continuar estudando como caminho para o progresso e qualidade de vida. Nesse sentido, o desencantamento com a escola e com a educação fica evidente como uma possibilidade dentro de uma sociedade que demanda indivíduos adaptados. Ao mesmo tempo, quando afirma “a escola não é pra vocês” enquanto projeção social sobre estes estudantes, tal constatação revela a incapacidade da sociedade em tornar clara e comunicável o interesse por aqueles que, por algum motivo,

⁴⁷ Comunicação feita por Bella [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

⁴⁸ Comunicação feita por Aymee [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

⁴⁹ Comunicação feita por Bella [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

mesmo na juventude, se desviaram de padrões morais que regem a sociedade que temos.

Segundo Dias (2011, p. 243):

Mas quando entramos no direito a ser educado, na sociedade brasileira o consenso dá lugar ao dissenso. Pode-se garantir o direito à educação universalizando a fase do ensino obrigatório e público, de forma que nenhuma criança esteja fora das escolas, ao menos nas estatísticas das matrículas, e assim garantido o direito à educação restringindo-se à educação escolar. Mas isso não quer dizer que se estará garantindo o direito a ser educado usufruindo de tudo o que já conseguiu construir como dignidade humana. [...] Isso inclui os valores que tornam possível o desenvolvimento pessoal numa convivência pacífica apoiada na igualdade e liberdade, sem as quais não é possível falarmos em democracia ou justiça. Tais condições e ações, que se expressam como cuidar e educar para e no mundo, são de responsabilidade de todos e devem se realizar o tempo todo da existência dos seres a que se destinam.

Nesse sentido, o estigma gerado sobre tais indivíduos acaba fortalecendo o retorno à atividades ilícitas, por exemplo. Talvez seja por isso que a professora Bella indica que suas atividades educacionais buscam resgatar as narrativas e falas desses indivíduos sobre o que pensam sobre si mesmos e sobre o que pensam sobre a própria sociedade.

De acordo com Costa (2001b, p. 77-78):

As intervenções disciplinares malconduzidas constituem outro problema da maior gravidade. Há erros que implicam e há erros que não implicam uma sanção. Quando a utilidade da sanção é evidente, ela deve ser levada a efeito de tal modo que os sentimentos íntimos do atingido não sejam lesados. As sanções que surgem do desejo de dominar o rebelde ou de servir de exemplo para os demais são particularmente condenáveis. O educador deve ser exigente. Não deve nunca, porém, colocar a exigência antes da compreensão.

Derivando do pensamento do autor, pode-se concluir que a administração de alguns programas socioeducativos oficiais é, muitas vezes, outra fonte de problemas muito graves. O atendimento burocrático ao adolescente em dificuldade faz com que ele se sinta como um papel tramitando de repartição em repartição, de forma impessoal, e descuidada. Este comportamento reforça o caráter abstrato da relação educativa e destrói no jovem qualquer esperança de atenção, de solicitude, de acolhimento da qual ele pudesse ter sido portador ao chegar ali.

Também, Aymee diz que, em algumas ocasiões o cotidiano possibilita a possibilidade para que eles falem sobre o lugar da escola em suas experiências. Nesse sentido, as apresentações que ela vem realizando na área de dança e espetáculos trazem um ensino mais participativo e, por conseguinte, capaz de dar oportunidade para o exercício de suas subjetividades, suas humanidades.

Segundo Bella, muitos estudantes, após se conscientizarem sobre o que significa a maioria, a vida adulta, conclui a necessidade de uma mudança de vida. Cabe destaque do

fato relatado que a escola realiza uma formatura para os estudantes no nono ano do ensino fundamental, o que demonstra o interesse e o ritual em torno dessa formação e da valorização do esforço dos estudantes nesta etapa.

Os estudantes falam sobre a relação deles com os outros professores?

Sim, comentavam. Eles falam mesmo. **Tem professor que eles afirmam ser muito carrasco, mas eles gostam porque o professor é engraçado ou a professora X conversa com eles**, dá ideia; aí, professora Y é engraçada também, fica contando piada. Enfim, **eles reconhecem e estabelecem um certo afeto, sim**. Assim, **como também estabelecem a falta de afeto, pois os alunos entendem quem tá meio que do lado deles e quem tem aquela visão um pouco diferente**. Eles sabem; eles sentem isso! (informação verbal, grifo nosso)⁵⁰

Aymee diz que há momentos em que busca maior afetividade com os estudantes que, no processo de proximidade natural, ganha a confiança e estabelece processos de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre esse tema, Costa (2001b, p. 129) afirma que:

Definidos, do ponto de vista conceitual, os pressupostos e características básicas da relação de ajuda, passaremos a nos dedicar, até o final do curso, à formulação de uma estratégia específica para atuação das pessoas que atuam nos programas socioeducativos dirigidos a adolescentes em dificuldade, entendendo a relação educador/educando como esforço cooperativo desenvolvido por todos os membros da equipe do programa, os quais têm nos educandos seus interlocutores e parceiros básicos e primordiais.

Em outro momento, Costa (2001b, p. 32), afirma que “o trabalho do educador não se fecha no momento em que acontece; ao contrário, ele se desdobra numa linha de tempo. Não foi por outra razão que o educador italiano Lucio Lombardo Radice afirmou que “a educação de hoje deve ser pensada no futuro”.”

Como você compreende o trabalho dos outros profissionais que atuam na instituição?

A maioria dos professores do colégio que leciono são muito comprometidos, muito dedicados, em ficar. Geralmente, **quem não se identifica com o trabalho, acaba abandonando** ou sai do sistema e pede pra dar aula em outro local. O que eu vejo, é o comprometimento dos professores. (informação verbal, grifo nosso)⁵¹

A didática, as particularidades, por exemplo. É (...) **Embora, lá na prisional, também, a gente faça o trabalho, aí, o material está todo ali na escola; o lápis está na escola; o caderno tá na escola; eu não fico com tanto medo de, por exemplo, um atacar o outro com o lápis, entendeu? Na socioeducativa, esse medo**

⁵⁰ Comunicação feita por Aymee [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

⁵¹ Comunicação feita por Bella [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

já surge. Sabe, essas coisas, assim? Então, **eu acho que a maturidade permite um trabalho melhor.** Embora o socioeducativo seja muito mais importante porque você, de alguma forma, **com o trabalho bem-feito, bem-articulado, você permite que esse adolescente chegue à vida adulta, com a cabeça diferenciada.** (informação verbal, grifo nosso)⁵²

No prisional, é um pouco mais tranquilo porque existe a divisão por facção. Na socioeducativa, em tese, não existe: **eles ficam em galerias diferentes, mas, na hora da escola, todo mundo desce.** O adulto consegue se controlar; já o adolescente, não. **Eles estão sempre com os nervos à flor da pele.** No prisional, também, **você pega o cara que está preso há cinco anos; na socioeducativa, o pai entrou mês passado [...].** Dessa forma, a questão comportamental, no prisional, é muito mais tranquila; é muito mais tranquila do que na socioeducação, mas, os professores são os mesmos: participam da mesma Regional, que é a Diesp; trabalham da mesma forma. **Só que, na minha visão, dar aula no prisional, é mais tranquilo.** (informação verbal, grifo nosso)⁵³

É um trabalho muito bom; a equipe, lá, é muito boa; é **uma equipe muito integrada** e, normalmente, não é um trabalho que sobrecarrega. A galera abraça e trabalha juntos. Então, é um trabalho muito bem-feito; **os projetos são bem executados; é uma equipe que trabalha bem, junta.** (informação verbal, grifo nosso)⁵⁴

Bella afirma que "são muito comprometidos, muito dedicados" e que, ao mesmo tempo, há aqueles que, tendo ingressado na instituição e, não havendo uma identificação com o trabalho, saem do sistema para outras atividades, mas que, os que ficam estão comprometidos.

Aymee ressalta que muitos professores podem ficar com receio dos alunos, das suas origens e as atividades ilícitas que realizavam, mas que, na sua experiência pessoal, há uma outra relação com os estudantes e que o trabalho é realizado com articulação e diferenciação necessária para o público-alvo.

Sobre o trabalho e perfil dos profissionais que trabalham na socioeducação, Costa (2001b, p. 129) destaca que:

Para implementar a estruturação e o funcionamento das oportunidades educativas nesta linha, faz-se necessário enfatizar, na atuação da equipe, os aspectos relacionados às habilidades interpessoais, por meio da adoção de um paradigma comum de ação que possibilite a criação de uma ambiência favorável ao desenvolvimento pleno das relações interpessoais. Isso implica mobilizar e integrar os esforços de equipe no sentido de tornar o programa, como um todo, um contexto facilitador do crescimento do adolescente, no sentido da superação de seus impasses e dificuldades, por intermédio de relações que lhe possibilitem a aprendizagem significativa de novas atitudes e habilidades.

⁵² Comunicação feita por Aymee [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

⁵³ Comunicação feita por Aymee [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

⁵⁴ Comunicação feita por Bella [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

Também, diz que, no sistema prisional, diferente do socioeducacional, o trabalho "é um pouco mais tranquilo porque existe a divisão por facção", demonstrando que essa relação externa das facções do narcotráfico acabam gerenciando os agrupamentos no sistema socioeducativo também, e não apenas no prisional, porém, reafirma o compromisso de conscientizar seus estudantes de que, apesar do que viviam lá fora, dentro da socioeducação e do Degase precisam entender que estão na mesma condição e portanto precisam caminhar com objetivo coletivo.

Em seu estudo, Costa (2001b, p. 77-78) afirma que "certas concepções de sua função impedem o educador de assumir o papel fundamental que se espera na vida do educando: ajudá-lo a encontrar-se a si mesmo e aos outros. Qualquer ideia demasiado abstrata e formal de seu papel tende a desmoronar-se diante dos fatos do dia-a-dia". Por isso, cabe destacar a fala da professora Bella, quando diz que o trabalho é muito bom e a "equipe muito integrada" e que o fato de trabalharem com projetos numa correlação conjunta auxilia muito o trabalho, indicando sua concordância com as outras professoras.

A maioria dos professores que atuam na instituição são concursados ou contratados (temporários)?

Os professores **fazem concurso para Diesp, que é o departamento que cuida das escolas no prisional e no socioeducativo. Por isso, quando eles fazem o concurso, é um concurso regionalizado; eles podem escolher uma outra metropolitana ou a Diesp.** Então, quem vai pra lá, escolheu a Diesp. O que acontece, às vezes, é que o professor fazer complementação da sua carga horária dentro da unidade. **Depois de um certo tempo, aí ele entra num concurso de remoção, vamos dizer assim, pede para ser removido.** Têm alguns critérios, que eu não sei bem, por que (...) Eu não sou concursada da Secretaria de Educação; **eu fiz um concurso específico pra ser professora do Degase, então, o meu cargo, é um cargo em extinção dentro da estrutura do Degase; não sou subordinada à Secretaria de educação:** sou subordinada ao Degase. (informação verbal, grifo nosso)⁵⁵

Fica evidente que, a contribuição de Aymee, ao ressaltar que, o sucateamento da estrutura educacional no Degase, pela falta de realização de concurso público específico para o atendimento as escolas no sistema socioeducativo, não apenas impacta a qualidade da educação como, também, fica à mercê do interesse de professores que trabalham em instituições regulares solicitarem a migração para o socioeducativo.

Segundo Mocelin (2015, p. 85), ao tratar da estrutura oferecida no sistema socioeducativo, ressalta:

De modo geral, nas unidades de internação, ainda se nota o viés segregacionista no

⁵⁵ Comunicação feita por Aymee [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

atendimento aos adolescentes, que permanecem por tempo excessivo nos alojamentos, os quais se assemelham a celas, onde realizam até mesmo as refeições, ainda que haja refeitório na unidade. Em grande parte das unidades não há servidores em número suficiente para que aos adolescentes internados seja proporcionada profissionalização. [...] Algumas unidades mais antigas ainda apresentam concepção arquitetônica prisional em desacordo com os padrões previstos no SINASE. [...] Foi observado que o número de técnicos (psicólogos, assistentes sociais e pedagogos) é insuficiente em diversas unidades visitadas, fato que, sem dúvida, prejudica e leva a demora no atendimento socioeducativo.

Nesse sentido, a falta de um concurso específico, como é o caso da professora, provoca uma quebra no processo de gestão direta com a direção da instituição do Degase, impedindo autonomia e descumprindo os processos de gestão democrática como prevê a LDB de 1996.

Como você percebe a obrigatoriedade do ensino em instituição de privação de liberdade? Você considera que os seus alunos a entendem como um direito ou punição?

Acho essencial garantir esse direito a eles; para mim, isso é essencial, indiscutível. Agora, **o grande desafio da escola, é conseguir fazer com que esses alunos percebam que**, apesar da escola fazer parte da medida socioeducativa, **ela está muito além do dever, do ter que ir** (esse é um dos grandes desafios da escola). **Os adolescentes chegam lá com esta percepção:** de que é um dever, de que é uma obrigação: **“Poxa, não estava estudando lá fora, agora, eu tenho que acordar cedo, eu tenho que ir pra escola”**. A maioria chega com essa percepção: ver a escola como uma parte da medida, mas, mesmo assim, **60% dos alunos, eu poderia dizer, que começam a frequentar a escola**, que se envolvem com os projetos da escola, **sentem a sua falta durante o recesso de julho. Muitas vezes, falta água e os professores estão lá, mas, eles não veem. Eles dizem: “Poxa não vai chamar hoje? Não teve aula. A professora faltou na semana passada; o que aconteceu?” Temos conseguido**, de alguma maneira, a atenção dos alunos; **o desejo de estar na escola, como um espaço, não só de castigo**, mas também, um espaço onde eles podem dialogar, crescer e aprender algumas coisas. Agora, **temos, também, uma situação que dificulta para alguns grupos, que é o diferencial que acontece no Crae**, que vão pras salas de aula: **os alunos de diferentes facções estudam na mesma sala; duas facções diferentes, o que, geralmente, não acontece em outras unidades do Degase**. Então, **esse é um diferencial de lá**. Às vezes, **isso dificulta porque, muitas vezes, cria-se um ambiente de rivalidade na sala**; o professor tem que ficar muito mais atento. Às vezes, tem algum aluno que se sente mais oprimido; se ele, sozinho, é de uma determinada facção na sala de aula, aí, às vezes, ele não quer ir para a escola. A direção chama, **professor chama, conversa**, tenta achar uma outra turma que tem, pelo menos, **um outro aluno da mesma facção para ficarem em dupla e não se sentirem tão oprimidos**. Trabalhamos, dessa forma, lá, com essa questão do respeito. **Independente do lugar onde eles moram, da facção que eles estão submetidos, eles possam, na sala de aula, conviver mesmo que não deem as mãos nem se abracem: eles têm que conviver naquele espaço.** (informação verbal, grifo nosso)⁵⁶

Sim. Os textos que trabalho, em sala de aula, inseridos no projeto da escola e **a relação professora-aluno que estabeleço, permitem que os alunos exponham as suas ideias e sentimentos** e possamos dialogar a partir disso. **Acompanhei, durante um tempo, as postagens de quatro alunos no Facebook e interagi no**

⁵⁶ Comunicação feita por Rosa [Professora], em 30/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

Messenger. Um, ingressou na faculdade; outro, terminou o Ensino Médio e os outros dois pararam de estudar, mas estavam trabalhando. Havia uma oficina de serigrafia e de elétrica, mas funcionava com dificuldades por conta da falta de materiais. Já houve, também, oficinas de banho e tosa, grafite e informática/montagem e desmontagem de computadores. Atualmente, não sei o que ainda está funcionando. (informação verbal, grifo nosso)⁵⁷

Eu acho que a maioria entende como direito. Um ou outro, entende que é uma questão punitiva, mas a maioria não; até porque existe uma conscientização, por parte da escola, de fazê-los entender que a rotina escolar é um direito. Dessa forma, **eles entendem como um direito, eles gostam da escola.** Você olhar o todo da casa e você olhar a escola, você consegue compreender porque eles **gostam da escola em termos de ambiente**, de salubridade, de espaço onde ele pode olhar um outro adulto nos olhos e conversar. Eles gostam da escola (...) (informação verbal, grifo nosso)⁵⁸

Eles não entendem como punição, não. Nenhum deles. Pelo menos, os que tiveram contato comigo, **eles entendem mais como uma obrigação onde têm que acordar e ir para escola; é algo como se fosse o quartel** ou algo parecido: **ter que acordar cedo e fazer isso, isso e isso.** Eu acho que é uma obrigação mesmo; **é uma rotina, mas punição, não.** Nenhum deles chegou a cogitar essa palavra assim. (informação verbal, grifo nosso)⁵⁹

Segundo a professora Rosa, o desafio não envolve os processos de obrigatoriedade ou não, mas, de um envolvimento, de um convencimento autônomo que, no coletivo das práticas, em muito contribui para a realização do trabalho e, também, para a emancipação e ressocialização desses estudantes. Segundo ela, muitos estudantes que, antes de entrarem na socioeducação, mesmo estando matriculados nas escolas regulares, não as frequentavam por não entenderem a escola como um espaço legítimo deles.

Nesse sentido, o trabalho diferenciado e o diálogo contínuo em muito pode apoiar o trabalho docente. Também, ao afirmar que "os alunos de diferentes facções estudam na mesma sala; duas facções diferentes, o que, geralmente, não acontece em outras unidades do Degase. Então, esse é um diferencial de lá", demonstra a capacidade de controle, por parte dos docentes, do ambiente escolar que ultrapassa a dinâmica de pertencimento a alguma facção criminosa. Também, a professora Rosa traz dados interessantes sobre o acompanhamento, pós internação, destes estudantes. Ela afirma que, durante um tempo, acompanhou as postagens em redes sociais de alguns ex-internos e que, os relatos foram diversos, mas, ao mesmo tempo, animadores, uma vez que indicavam que alguns desses estudantes puderam ingressar em atividades laborais e exercerem com autonomia o direito ao trabalho.

Para Bella, a educação aparece como um direito para alguns e para outros, uma

⁵⁷ Comunicação feita por Rosa [Professora], em 30/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

⁵⁸ Comunicação feita por Bella [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

⁵⁹ Comunicação feita por Aymee [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

"questão punitiva", tal relação têm significados históricos sobre o papel da educação e o aprendizado quando, não significativo, surge como uma demanda social que não gera, no indivíduo, um sentido concreto de exercício de sua subjetividade no mundo, ou seja, uma relação de trabalho enquanto princípio antropológico de formação.

Para a professora Aymee, eles não entendem a escola como punição, mas, "como uma obrigação onde têm que acordar e ir para escola", e que nesses traços punitivos, a rotina que não tinham fora do sistema do Degase, ao ingressarem, além de pesada pode ser entendida como um elemento punitivo para alguns.

3.3 Ações de ressocialização

Posteriormente, para tratar das questões relacionadas à “**Ações de ressocialização**”, foram organizadas questões dentro de um terceiro eixo, o Eixo 3. As perguntas e respostas, que se seguem, retratam sobre aspectos que envolvem as ações e práticas de ressocialização. Assim, foi perguntado:

Você acha que sua atuação profissional tem ajudado os alunos a repensarem suas trajetórias de vida?

Sim. Como eu estou lá há pouco tempo, então, não são tantos alunos assim, mas alguns, que já saíram, eu já tive retorno de como eles estão agora; de qual situação. **Eu tive retorno de poucos e, vamos dizer que alguns que eu tive, foram, vamos dizer, bem ruins: de alunos que perderam a vida e outros, que prosseguiram, que continuaram (...)** Assim, **de seis que eu tive a resposta, dois continuaram, um não continuou;** eu não sei bem se continuou a estudar, mas, eu sei que está trabalhando; mas, eu não tenho nenhum retorno de estudo e outros, que perderam a vida. [...] **É uma prepotência, assim, achar que a minha atuação profissional... Mas, eu acho que contribuí; eu, pelo menos, eu faço, da melhor forma possível, pra contribuir com isso.** Então, é o que eu procuro fazer em termos, até, de trabalho com a literatura, de fazê-los repensar, não sei [se] consigo, se atinjo, mas, que é um objetivo, é. (informação verbal, grifo nosso)⁶⁰

“Sim, ainda que eles, **por serem adolescentes, eles não têm muita paciência para essa reflexão, né, fica meio sermão de mãe ou de pai** (risos da entrevistadora). Mas, **quando você passa um filme com uma determinada temática** e, depois, você conversa com eles, isso flui melhor, aí, eles entendem, **pensam a respeito da própria vida;** se leva uma música, aí, eles gostam mais. É melhor do que eu chegar ali e meio querer dar lição de moral, sabe? É diferente.(informação verbal, grifo nosso)⁶¹

⁶⁰ Comunicação feita por Bella [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

⁶¹ Comunicação feita por Aymee [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta

Segundo Bella, há sim uma relação direta entre seu esforço em proporcionar reflexões durante o período das aulas e o entendimento do que significa um projeto de vida que, enquanto proposta que permeia a práxis docente, se funde ao objetivo da socioeducação, que é o da reinserção social de modo integral. Há também, na sua fala, o descontentamento e tristeza por ter vivenciado algumas perdas, jovens que, ao reingressarem em sociedade, fizeram escolhas ruins e perderam as suas próprias vidas.

Conforme Costa (2001b, p. 58):

A capacidade de fazer-se presente, de forma construtiva, na realidade do educando não é – como muitos preferem pensar – um dom, uma característica pessoal intransferível de certos indivíduos, algo de profundo e incommunicável. Ao contrário, é uma aptidão possível de ser aprendida, desde que haja, da parte de quem se propõe a aprender, a disposição interior (abertura, sensibilidade, compromisso) para tanto. Efetivamente, a presença não é alguma coisa que se possa apreender apenas no nível da pura exterioridade. É uma tarefa do alto nível de exigência, essa aprendizagem requer a implicação inteira do educador no ato de educar.

Ainda, expondo sobre as adequadas relações entre educador e educando, Costa (2001b, p. 58) afirma que:

No caso da relação educador/educando, esta maneira de entender e agir implica a adoção de uma estrita disciplina de contenção e despojamento que corresponde, no plano conceitual, uma dialética proximidade-distanciamento. Pela proximidade, o educador acerca-se ao máximo de educando, procurando identificar-se com a sua problemática, de forma calorosa, empática e significativa, buscando uma relação realmente de qualidade.

Talvez seja por isso que, para a professora Aymee, apesar da pouca "paciência para essa reflexão", se referindo às reflexões promovidas em ambiente escolar sobre a própria vida, suas estratégias didático-curriculares como, no uso da música, em muito contribuem para um repensar das perspectivas e possibilidades éticas de exercício da cidadania e da vida.

Você já pôde acompanhar algum de seus alunos após o término da medida socioeducativa?

Nunca. **Após o término da medida socioeducativa, não tive mais acesso a algum deles.** Às vezes, **fico sabendo de um e outro** que tinham contato com algum outro professor, mas eu em si, nunca. (informação verbal, grifo nosso)⁶²

Para Aymee, há sim a falta de correlação e conexão entre o período em que enquanto o

Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

⁶² Comunicação feita por Aymee [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

professor tem acesso aos estudantes e, após a saída do sistema socioeducativo. A falta dessa conexão, seja por questões de segurança ou propósitos do próprio sistema, demonstra a desconexão entre o que significa o processo de reinserção e a dimensão educativa da própria instituição e do Estado como gestor de uma sociedade.

De acordo com Costa (2001b, p. 179):

O termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. O termo Protagonismo Juvenil vem do grego, *Proto* quer dizer o primeiro, o principal. *Agon* significa luta. Agonista, lutador. Protagonista, literalmente, quer dizer o lutador principal. No teatro, o termo passou a designar os atores que conduzem a trama, os principais atores. O mesmo ocorrendo também com os personagens de um romance. No nosso caso, ou seja, no campo da educação, o termo Protagonismo Juvenil designa a atuação dos jovens como personagens principais de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a **participação ativa e construtiva do jovem** na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla.

Ao que tudo indica, a falta de promoção do protagonismo, como destacado pelo autor, no caso do sistema socioeducativo indica desintegração entre as políticas públicas de socioeducação e a formação como um todo, demonstrando a incapacidade do Estado em gerenciar um processo contínuo de acompanhamento desses estudantes quando saem do próprio sistema.

Onde você atua, há alguma orientação/capacitação profissional para que os alunos internos tenham uma reinserção adequada no mercado de trabalho?

Então, eu sou muito crua em relação à atuação do resto da casa porque eu entrei em 2018, e eu trabalho em muitos lugares. Então, normalmente, eu chego correndo no meu horário de trabalho e saio correndo no meu horário de trabalho. Então, eu me relaciono muito pouco com o restante da casa. Eu sei que existiam muitas oficinas, anteriormente, e que, hoje, essas oficinas estão, na maioria delas, sem funcionamento; já estavam, antes da quarentena, por falta de material. Algumas, estavam funcionando com material de ajuda das próprias pessoas, mas, sem investimento de ninguém de fora, entende? **Então, a gente não contava, tendo oficinas regulares que ajudariam, posteriormente, à reinserção desse aluno** no mercado como profissional. A gente tem alguns projetos, como projeto de robótica do Degase. Então, **eles mexem um pouquinho com robótica, mas eu não sei se isso chega a ser uma capacitação profissional pro mercado de trabalho.** Então, não sei se isso conta. **Eu sei que eles têm atendimento de psicólogo, de assistente social, mas, eu não sei até que ponto isso chega a ser um preparo para o mercado de trabalho.** (informação verbal, grifo nosso)⁶³

“Através do Degase, sim; com a SEEDUC, não. O Degase oferece alguns projetos legais, que funcionam na Escola Paulo Freire [...]”. Se não me engano,

⁶³ Comunicação feita por Rosa [Professora], em 30/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

por lá, **os alunos têm acesso à orientação profissional**. Já a **capacitação profissional, é mais voltada para o Degase mesmo**, não é tanto com os professores. (informação verbal, grifo nosso)⁶⁴

Apesar de estar sempre envolvida com muito trabalho, em diferentes instituições, a professora Rosa afirma que não há uma proposta concreta de capacitação/orientação profissional para os estudantes no sistema socioeducativo.

Para Padovani e Ristum (2013, p. 982):

Vale ressaltar que a escola faz parte de um todo, que é a própria medida socioeducativa, a qual tem como objetivo maior evitar a recidiva do adolescente em novos atos infracionais. Mas o que se percebe é uma escola que pouco contribui para o seu objetivo principal: o retorno do adolescente para o convívio social. A escola, nesse contexto, pode tornar-se uma oportunidade de inclusão. É importante que sua estrutura, sua ação e sua metodologia garantam uma educação social que busque desenvolver atitudes e habilidades, preparando os adolescentes para o convívio, para atuar como pessoas e futuros profissionais, visando ao protagonismo juvenil.

O que se vê, são alguns projetos pontuais, mas todos sem uma proposta séria de envolvimento formativo para o mundo do trabalho. Nesse sentido, a formação, num sentido politécnico, não alcança esses estudantes, mesmo sendo um dos caminhos necessários ao processo de reinserção social.

Sobre a reinserção social, para Costa (2001b, p. 55):

É crescente, entre nós, o número de adolescentes que necessitam de uma efetiva ajuda pessoal e social para a **superação dos obstáculos** ao seu pleno desenvolvimento como pessoas e como cidadãos. O primeiro e mais decisivo passo para vencer as dificuldades pessoais é a reconciliação do jovem consigo mesmo e com os outros. Esta é uma condição necessária de **mudança de sua forma de inserção na sociedade**.

Sobre a reinserção social, para Aymee, não há essa preocupação do Degase, e se em alguma unidade existe esse tipo de correlação entre socioeducação e reinserção no mundo do trabalho, esta parece não estar visível, publicável para a professora, indicando a fragilidade do sistema nesse aspecto.

3.4 Considerações sobre os eixos analisados

Dentre inúmeras conclusões possíveis, a partir da análise das questões abordadas nos 3

⁶⁴ Comunicação feita por Aymee [Professora], em 28/09/2020, [em resposta à] entrevista [que compõe esta Dissertação de Mestrado], Rio de Janeiro.

eixos discutido, Eixo (1) 'Desdobramentos das Políticas Públicas de Socioeducação', Eixo (2) 'Formação docente e práticas pedagógicas' e Eixo (3) 'Ações de ressocialização', entendeu-se que, no Eixo (1) 'Desdobramentos das Políticas Públicas de Socioeducação', este estudo contribuiu para os seguintes entendimentos:

1 - O estudo pôde demonstrar a relevância das percepções e análises a partir das narrativas dos profissionais entrevistados, identificando a dinâmica cotidiana do trabalho desses profissionais nas escolas do sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro. Dentre os fatores relevantes, ficou claro a fragilidade do Poder Público no oferecimento da educação desde a primeira infância e, no coletivo do oferecimento de recursos e garantia de direitos humanos, a educação têm papel importante no processo formativo e humanizatório dos indivíduos em sociedade e que, quando tais direitos são negados, as violências a que estão submetidos os indivíduos reverberam de diferentes maneiras no imaginário, no cotidiano e concretude da vida de jovens e adolescentes de comunidades/favelas.

2 - Cabe ressaltar que boa parte dos adolescentes que estão internados no sistema socioeducativo não estavam comprometidos com a escola antes de ingressarem no sistema socioeducacional.

3 - Os enfrentamentos relatados pelos profissionais que trabalham na socioeducação indicam fragilidades e, em alguns casos, a incompetência do Estado na resolução de problemas e contradições sociais. Essa incapacidade está presente também na formação de profissionais que atuam na socioeducação enquanto sistema.

4 - Considerando o perfil dos adolescentes internos no sistema socioeducativo, grande maioria é negra, oriundas de famílias muito pobres e poucas são as famílias em que ambos os pais estão presentes. A desconfiguração e múltiplos perfis familiares são indicativos da pluralidade de histórias, dilemas e enfrentamentos vividos por estes adolescentes.

5 - O período da quarentena provocado pela Covid-19, especialmente no ano de 2020, gerou impactos à coleta de dados durante este estudo, porém, não significativamente capaz de impedir a análise e problematização dos eixos e categorias pensadas/desenvolvidas nas entrevistas.

6 - A falta de interação entre os adolescentes internos no sistema socioeducativo e seus familiares, durante o período de internação, provoca sérios resultados à qualidade do desenvolvimento e ressocialização deste estudante após sua reinserção em sociedade.

7 - O projeto político pedagógico das instituições socioeducativas nem sempre considera a multiplicidade de questões e disparidades trazidas no histórico de vida destes alunos internos que, ao ingressarem, têm na educação a grande possibilidade de repensarem suas histórias e

práticas infracionais.

8 - O currículo do sistema socioeducativo apresentado pelos profissionais durante a coleta de dados quase nunca é pensado sob bases teóricas criticamente pensadas, ou seja, envolvendo uma estruturação que considera elementos sócio-históricos, antropológicos, psicológicos, sociológicos e filosóficos favoráveis ao enfrentamento das demandas que surgem nas experiências da socioeducação. Se o contrário fosse, os dobramentos pós-internações seriam traduzidos com o tempo em plena reinserção social e adequada correlação entre internação e mudanças de vida.

9 - O que se viu na práxis docente é o esforço em promover desenvolvimento de um currículo mais próximo das realidades dos estudantes e que, dado esse esforço, há maior proximidade entre os interesses intelectuais, sócio-emocionais e psicológicos dos estudantes pela escolarização. Ao contrário, a falta de políticas públicas curriculares para essa modalidade educacional indica o descomprometimento do Estado em seu oferecimento qualitativamente falando.

10 - A perspectiva de reinserção social via ingresso no mundo do trabalho, pouco é abordada numa perspectiva emancipatória, indicando que o perfil penal tem mais peso ou, transparece com mais evidência, do que o perfil socioeducativo das escolas analisadas pelas narrativas dos estudantes.

No Eixo (2), 'Formação docente e práticas pedagógicas', das questões implementadas, as narrativas puderam em muito contribuir para as seguintes conclusões:

1 - Não se tem, segundo as conclusões possíveis, a partir das narrativas dos entrevistados, uma intencionalidade de formação docente capaz de ampliar as compreensões destes profissionais sobre a própria prática pedagógica e sobre quem são no contexto em que atuam. Nesse sentido, a formação possível a estes profissionais acontece em âmbito privado, resultado da busca e do interesse particular e, quando no muito, resultante da continuação de estudos por meio da pós-graduação stricto e lato-sensu.

2 - Por mais dedicação que os profissionais tenham, dada a fragilidade da formação, em muitos casos, isso pode afetar diretamente a qualidade do trabalho implementado, como, por exemplo, a capacidade de compreensão da totalidade social e de uma visão político-educacional capaz de problematizar o somatório dos déficits sociais, emocionais, intelectuais, econômicos e históricos a que estão violentamente submetidos os adolescentes internados.

3 - Ao aproximar-se das realidades socioeducacionais vividas por estes estudantes/internos, os relatos docentes indicam melhor rendimento educacional e formativo, o que demonstra o potencial do diálogo e de uma práxis dialética no desenvolvimento e reinserção social destes

adolescentes.

4 - Dentre as problemáticas apontadas, mesmo sendo por questões de segurança pessoal, a impossibilidade de trânsito de materiais didáticos para os alojamentos impacta diretamente o desenvolvimento intelectual destes estudantes e reforço do conteúdo aprendido em sala de aula após o horário escolar.

5 - Sobre o impacto educacional gerado pelo uso abusivo de drogas, os profissionais indicam que veladamente tais questões são trazidas, mas que, pela falta de pesquisas que avancem sobre o tema, todas as observações apontadas foram obtidas pela experiência prática que se dá cotidianamente. Pela conclusão dos profissionais, há sim um impacto direto no rendimento educacional quando houve o uso abusivo de drogas lícitas e ilícitas.

6 - Em relação às violências sofridas por esses adolescentes, “discursos naturalizantes” dos atos de violência vividos desde a infância, em diferentes ambientes e instituições, em alguns casos, gera nos próprios adolescentes uma postura de autculpabilização, geralmente produzida pela incapacidade de entendimento sobre o significado da violência em sociedade e suas raízes históricas, além dos tabus gerados em torno do tema.

7 - Não ficou claro como as violências sofridas dentro do próprio sistema socioeducacional vem ocorrendo ou se os adolescentes têm clareza sobre o que significa violência, quando esta é velada e reproduzida sob diversas dimensões como, por exemplo, a violência linguística, a violência moral, institucional, de gênero, dentre tantas outras modalidades que, nem sempre, estão em evidência ou são entendidas como atos de violência.

8 - Foi possível identificar no estudo que, os adolescentes internados são parte de um emaranhado histórico e sociológico de preconceito, negação de direitos, marginalização territorial, violências econômicas, a imposição do subemprego, da terceirização, da meritocracia em sociedade e da hierarquização de comandos — todos, aspectos que carecem de novas problematizações em estudos posteriores.

9 - De maneira recorrente, o reprodutivismo das violências sofridas pelos adolescentes ganha exponência quando se trata de adolescentes pobres, negros e favelados, indicando que a responsabilidade do sistema socioeducacional ultrapassa uma rotina escolar comum. Nesse sentido a educação nesses espaços demanda maior compreensão do sistema social.

10 - A preocupação de algumas professoras em desenvolver práticas pedagógicas criativas, envolvendo as artes e o teatro, além de revelar a competência destes profissionais no avanço pedagógico para além do currículo oficial, demonstra a sensibilidade destes ao tratarem os adolescentes com humanidade. Nesse sentido houve grande aproximação dos adolescentes com estes profissionais.

11 - Quanto aos recursos e estratégias pedagógicas, foi possível demonstrar que a falta de condições materiais objetivas de trabalho e estrutura ainda é um entrave ao avanço do sistema socioeducativo no Brasil. Apesar disso, os funcionários relatam, comparativamente, que o descaso com a educação em geral ainda é maior, se comparados ao sistema socioeducativo. Em relação ao espaço da biblioteca e experiências de leitura, os profissionais indicaram que alguns estudantes se veem cativados quando acessam o espaço da biblioteca e, com isso, retomam certo padrão de normalidade vivido em escolas regulares, fora o sistema socioeducativo.

12 - Em relação às condições de trabalho, várias denúncias foram feitas relatando a precariedade de alguns espaços e salas de estudo, pouco condizentes com uma condição favorável de escolarização.

13 - Ao tratar da importância da escola para eles, os adolescentes trouxeram vários relatos de experiências que negam institucionalmente a eles a possibilidade de identificação com a instituição escolar, com o direito educacional e com a possibilidade de, pela educação, alcançarem mudanças concretas em suas experiências de vida.

14 - É interessante ressaltar como a formatura realizada para estes estudantes, promovida pelos profissionais que com eles atuam, mudou a visão que eles tinham em relação à educação e a escola dentro do sistema socioeducativo, uma vez que foram tratados, em pé de igualdade, como estudantes fora desse sistema.

15 - Numa avaliação sobre o que pensam acerca dos profissionais que atuam em todo o sistema socioeducativo, há nos relatos, traços sobre o comprometimento da grande maioria dos servidores que, apesar de todas as contradições por eles vividas, se interessam por concretizarem ações favoráveis à transformação social e integração do sistema socioeducativo à práticas de reinserção desses estudantes à sociedade.

16 - Dentre as inúmeras percepções dos estudantes, em sua maioria, há o entendimento de que a escolarização não surge como uma punição, mas como um direito, ultrapassando identificações com facções criminosas, com atos infracionais cometidos e com a própria intencionalidade, em alguns casos, de regressarem ao mundo do crime.

Sobre as questões relacionadas ao Eixo (3), “Ações de ressocialização”, as respostas permitiram as seguintes conclusões:

1 - Na visão dos adolescentes, o desencantamento com a educação é o mesmo que acontece em relação à sociedade, especialmente pela autocompreensão de si mesmos enquanto sujeitos não adaptados às demandas que a sociedade impõe por meio da escola. Nesse sentido, a reinserção enfrenta, como uma das grandes dificuldades e dilemas, o fato de a autoimagem

produzida por estes adolescentes perdurar toda suas vidas. Quanto ao acompanhamento dos servidores em relação ao processo de reinserção destes adolescentes em sociedade, poucos relatos indicaram que há este tipo de acompanhamento por parte do próprio sistema socioeducativo. Isso indica que o sistema socioeducativo surge como uma etapa desconexa e descomprometida com o todo do processo de reinserção social.

2 - Ficou claro de que não há, no sistema socioeducativo, propostas de capacitação profissional dos adolescentes durante e após o período de internação. Essa fragilidade demonstra a incompetência do Estado no oferecimento de ações concretas que viabilizem um reingresso mais saudável em equidade e igualdade de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os desdobramentos de produção do conhecimento a partir deste estudo, pode-se afirmar a relevância do tema para o desenvolvimento da educação em seus níveis e modalidades. Também, os traços deste estudo demonstram que, mais uma vez, o Estado não cumpre com o seu papel no oferecimento de direitos fundamentais a todos os indivíduos.

Sobre o sistema socioeducacional, o estudo apontou o papel dos profissionais que lá atuam em seus protagonismos, insistências e a capacidade de resistência aos comandos verticalmente impostos pelos órgãos centrais de educação e, também nesse caso, de segurança pública. Tais aspectos podem ser identificados quando, apesar do cronograma didático-curricular disponível, solicitado e, em alguns casos, imposto, a consciência educacional e emancipada dos profissionais os instrui a ultrapassar a lógica curricular comum, trazendo práticas alternativas e mais humanizatórias.

Desse modo, dentre as inúmeras possibilidades que este estudo trouxe, estão aquelas que impulsionam a realização de tantos outros estudos sobre o tema, porém, em outros espaços socioeducativos. Assim, com base no referencial teórico utilizado, a metodologia aplicada durante as entrevistas semiestruturadas, em muito favoreceu a produção de conhecimento inovador, transformador de práticas, e impulsionador de metodologias.

Sobre novas metodologias, entende-se que, este estudo, pode sugerir ações teórico-práticas que visam o renovar do sistema socioeducacional no Brasil, especialmente nos que foram estudados no Estado do Rio de Janeiro. Dessa maneira, pela natureza dos objetivos alcançados durante a realização do estudo, entende-se relevante a continuação deles como tese de doutorado futuramente. Logo, enquanto pesquisadora, compreendo que pude ampliar meus horizontes, experiências e concepções epistemológicas, além de permitir que, pela pesquisa, minha formação acadêmica se tornasse mais humana, sensível, e voltada aos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, J. F. S. **Aprisionando para educar adolescentes em conflito com a lei:** memória, paradoxos e perspectivas. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

AGÊNCIA PÚBLICA. **O Estado devolveu meu filho morto.** 2016. Disponível em: <https://apublica.org/2016/12/o-estado-devolveu-meu-filho-morto/> Acesso em: 10 out. 2021.

ALBERGARIA, J. **Direito penitenciário e direito do menor.** Belo Horizonte: Mandamentos, 1999.

ALENCAR, M. M. T. Transformações econômicas e sociais no Brasil dos anos 1990 e seu impacto no âmbito da família. In: SALES, M. A.; MATTOS, M. C.; LEAL, M. C. (Orgs.). **Política social, família e juventude:** uma questão de direitos. São Paulo: Cortez, 2008. p. 61 – 78.

ALGEBAIL, E. B. **Escola pública e pobreza no Brasil:** a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ANDRADE, M. M. R. **Produção de sentido das práticas pedagógicas na socioeducação.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

BANDEIRA, M. **Atos infracionais e medidas socioeducativas:** uma leitura dogmática, crítica e constitucional. Ilhéus: Editus, 2006.

BARATTA, A. **Criminologia crítica e política penal alternativa.** Rio de Janeiro: Editora Forense, 1978.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude:** conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013a.

BAUMAN, Z. **Vigilância líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013b.

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS. **Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos – 1955.** 1955. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-na-Administra%C3%A7%C3%A3o-da-Justi%C3%A7a.-Prote%C3%A7%C3%A3o-dos-Prisioneiros-e-Detidos.-Prote%C3%A7%C3%A3o-contra-a-Tortura-Maus-tratos-e-Desaparecimento/regras-minimas-para-o-tratamento-dos-reclusos.html> Acesso em: 10 out. 2021.

BITTAR, W. B. **A Criminologia no século XXI.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 1.614 de 24 de janeiro de 1990. Dispõe sobre o plano de carreira do magistério público estadual. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 1990. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/91064/lei-1614-90> Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190> Acesso em: 10 outubro 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Lei n. 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; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Lei nº. 13.163, de 09 de setembro de 2015. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 set. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113163.htm Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE**. Brasília, DF: CONANDA, 2006. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf> Acesso em: 10 out. 2021.

COELHO, J. G. I. Fundamentos internacionais e constitucionais. In: **Estatuto da criança e do adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2000. p. 24-25.

COSTA. **Temos de defender os jovens**. 133 ed. 2000. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/974/temos-dedefender-os-jovens> - Acesso em: 10 out. 2021.

COSTA, A. C. G. **A presença da pedagogia: métodos e técnicas de ação socioeducativa**. São Paulo: Global, 2001a.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil: o que é e como praticá-lo**. 2001b. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf Acesso em: 10 out. 2021.

COUTINHO, C. N. Notas sobre cidadania e modernidade. Revista de Estudos de Política e Teoria Social. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 145 – 165, 1997. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/227058503/Notas-Sobre-Cidadania-e-Modernidade-Carlos-Nelson-Coutinho> Acesso em: 10 out. 2021.

CURY, C. R. J.; HORTA, J. S. B.; FÁVERO, O. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, O. (org.) **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 25.

DEPARTAMENTO GERAL DE AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS (DEGASE). **Socioeducação: legislações, normativas e diretrizes nacionais e internacionais**. v. 1. Rio de Janeiro: Novo Degase, 2013.

DIAS, F. Os direitos humanos, o direito a ser educado e as medidas socioeducativas. In: SCHILLING, F. (Org.). **Direitos humanos e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 243-249.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FOUCAULT, M. **História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE. P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2001.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 10 outubro 2021.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

GOMIDE, P. I. C. **Inventário de estilos parentais: modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação**. Petrópolis: Vozes, 2006.

GOVERNO DO BRASIL. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - SINASE**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/acoes-e-programas/atendimento-socioeducativo> Acesso em: 10 out. 2021.

IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e a formação profissional**. São Paulo: Cortez, 1999.

JULIÃO, E. F. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação e Ciências Sociais, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

JULIÃO, E. F. **Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade: questões, avanços e perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

JULIÃO, E. F. **Política pública de educação penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n.1, p. 13-28, mar. 2012. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 outubro 2021.

MEKSENAS, P. **Sociologia da Educação: Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. São Paulo. Edições Loyola, 2005.

MELO, M. P. **Brasil neoliberal: dos anos Lula ao golpe 2016**. Rio de Janeiro: Consequência, 2017.

MOCELIN, M. R. **O adolescente em conflito com a lei e a socioeducação**. Curitiba: Instituto Memória, 2015.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ORLANDI, P. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 2001.

PADOVANI, A. S.; RISTUM, M. School as both a social and educational path for incarcerated adolescents. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 969-984, Oct./Dec. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v39n04/en_v39n04a10.pdf Acesso em: 10 out. 2021.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RAMIDOFF, M. L. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativa – SINASE**. São Paulo: Saraiva Jur, 2012.

RANIERE, É. **A invenção das medidas socioeducativas**. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ROCHA, M. B. M. Tradição e Modernidade na Educação: o processo constituinte de 1933-1934. In: FÁVERO, O. (org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 119 – 138.

SANTOS, M. A. C. S. **No olho do furacão**: a representação da escola no sistema sócio-educativo do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Ciências Pedagógicas) – Instituto Superior de Estudos Pedagógicos, 2004.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEEDUC). **Projeto SEEDUC**. 2015. Disponível em: <http://projetoeduc.cecierj.edu.br/> Acesso em: 10 outubro 2021.

THOMPSON, A. **O futuro da criminologia**. In: BITTAR, W. B. *A criminologia no século XXI*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

VALLADARES, L. A gênese da favela carioca. A produção anterior às ciências sociais. **Rev. bras. ciênc. soc.**, São Paulo, v. 15, n. 44, p. 5-34. out. 2000. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092000000300001> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/pfKy4Gf3jHtVr7XqxLQjRZR/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 10 outubro 2021.

VENÂNCIO, R. P. **Famílias abandonadas**: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador - séculos XVIII e XIX. Campinas: Papirus, 1999.

VOLPI, M. **O adolescente e o ato infracional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

WACQUANT, L. **As prisões da miséria**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ZAFFARONI, E. R.; PIERANGELI, J. H. **Manual de direito penal brasileiro**: parte geral. 11. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

ZAMORA, M. H. **Para além das grades**: elementos para a transformação do sistema socioeducativo. São Paulo: Loyola, 2005.