

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA-UNIARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO**

**Elica Cristina Pratavieira Zanchim**

**Jovens em privação de liberdade e a representatividade na escola:  
sistematização de experiência**

ARARAQUARA-SP

2021

**Elica Cristina Pratavieira Zanchim**

**Jovens em privação de liberdade e a representatividade na escola:  
sistematização de experiência**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA– como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de Pesquisa: Processos de Ensino.

Orientadora:  
Prof.a Dra. Maria Lucia Suzigan Dragone

ARARAQUARA-SP

2021

## FICHA CATALOGRÁFICA

Z31j Zanchim, Elica Cristina Pratavieira

Jovens em privação de liberdade e representatividade na escola:  
sistematização de experiência/Elica Cristina Pratavieira Zanchim. –  
Araraquara:Universidade de Aararaquara, 2021.  
92f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos  
de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Maria Lúcia Oliveira Suzigan Dragone

1. Jovens em privação de Liberdade. 2. Representatividade na escola.  
3. Medida socioeducativa. 4. Socioeducação. I. Título.

CDU 370

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

ZANCHIM, E.C.P. **Jovens em privação de liberdade e a representatividade na escola: sistematização de experiência.** 2021. 92f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara – SP.

## ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

**NOME DO AUTOR:** Elica Cristina Pratavieira Zanchim

**TÍTULO DO TRABALHO:** **Jovens em privação de liberdade e a representatividade na escola: sistematização de experiência.**

**TIPO DO TRABALHO/ANO:** Dissertação / 2021.

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, a autora declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. A autora reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.

*Elica Pratavieira Zanchim*

Elica Cristina Pratavieira Zanchim

**Endereço:** Rua Francisco Correia Bueno, 1120 – Jardim Embaré

São Carlos – SP – CEP: 13.563-888 **e-mail:** [epratavieira@gmail.com](mailto:epratavieira@gmail.com)



**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA**  
Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

### FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DA AUTORA:

**Elica Cristina Pratavieira Zanchim**

TÍTULO DO TRABALHO:

**Jovens em privação de liberdade e a representatividade na escola: sistematização de experiência**

Assinatura das Examinadoras:

Conceito

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Lucia Suzigan Dragone  
(orientadora)  
Universidade de Araraquara - UNIARA

( X ) Aprovada ( ) Reprovada

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Betanea Platzer  
Universidade de Araraquara - UNIARA

( X ) Aprovada ( ) Reprovada

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Elenice Cammarosano Onofre  
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

( X ) Aprovada ( ) Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 02/02/2021.

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Lucia Suzigan Dragone (orientadora)

Dedico este trabalho a minha mãe, minha sogra e a todas as mulheres de referência da minha família. Aos meus sobrinhos e sobrinhas – que nunca desistam dos seus sonhos e que lutem para um mundo melhor.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu marido Eduardo (Dunga) pelo suporte, afeto, motivação, cafés e tantas cervejas que fizeram parte do processo de construção e conclusão dessa etapa tão importante em minha vida. A ele todo meu amor e respeito.

Agradeço aos meus pais, Cecília e Antonio, que pela falta de oportunidade e diante de outras prioridades não concluíram seus estudos, não permitindo que eu desistisse e me apoiando em todas as fases de minha vida acadêmica. Orgulhosamente fui a primeira filha, de seis, a concluir a graduação no ensino superior e pós-graduação em nível de mestrado.

Agradeço aos professores que conheci em especial a minha orientadora Maria Lucia Dragone – detentora de uma voz suave, que acolhe e que foi muito importante na execução desse trabalho. Um agradecimento especial às professoras Maria Betânia Platzer e Elenice Maria Cammarosano Onofre que fizeram parte da banca de qualificação e defesa que muito contribuíram para a finalização do trabalho.

Refletindo sobre a escola, além de todo conhecimento, ela foi palco de encontro com meus melhores amigos. Agradecimento especial aos meus amigos que acalmaram meu coração nessa etapa com trocas de experiências e risadas: André, Jorginha, Fer-prima, Manuzis, Lucas, Marizilds, Tufic, Luana, Leonardo, Madiana, Mari, Dóris, Rafael, Aron Danilo, Daiane, Thamara, Sérgio, Fabiana e tantos outros que tenho imenso amor. Agradecimento especial aos meus novos amigos mestres, Cristiano e Fernanda.

Finalizo agradecendo aos meus filhos de 4 patas: Sophia, Brisa, Atrevido, Preta (in memorian), Dinguinha (in memorian) que entenderam a minha falta nos passeios, e que retribuíram com olhar doce e sincero.

- *Quem gosta de poesia?*
- *Ninguém senhor.*
- *Aí recitei Negro drama dos Racionais.*
- *Senhor, isso é poesia?*
- *É.*
- *Então nós gosta.*
- *É isso. Todo mundo gosta de poesia. Só não sabe que gosta.*

*Sergio Vaz*

ZANCHIM, E.C.P. **Jovens em privação de liberdade e a representatividade na escola: sistematização de experiência.** 2021. 92f. Dissertação [Mestrado] Área Educação. Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara, SP. 2021.

## Resumo

O presente trabalho tem como objetivo sistematizar a experiência da pesquisadora em sala de aula com jovens em medida socioeducativa em meio fechado localizado no interior do Estado de São Paulo, apresentando reflexões sobre as intercorrências relacionadas à representatividade na escola de jovens, anteriores a privação de liberdade. A opção por essa temática surgiu pela atuação da pesquisadora como professora em cursos profissionalizantes para jovens em uma instituição socioeducativa, entre os anos 2017 e 2020. Justifica-se essa abordagem porque ao mesmo tempo em que a escola é um local dito desinteressante pelos adolescentes, eles sabem que é nela que poderão adquirir condições melhores de trabalho, porém nem sempre conseguem ter relações significativas com a escola ou com os professores. Sendo assim, este estudo traz reflexões sobre a importância da representatividade do jovem na escola, a partir de práticas pedagógicas que promovam a visibilidade e representatividade na escola. O método escolhido foi sistematização de experiência em aulas para jovens em privação de liberdade, que propiciou a reflexão sobre a prática docente da pesquisadora, destacando aprendizados ocorridos durante o processo e possíveis estratégias capazes de promover uma educação verdadeiramente emancipadora. Historicamente a escola legitima um sistema de opressão, produz desigualdades e privilégios para determinados grupos sociais, sendo importante nos conscientizarmos desses processos para não reproduzi-los. O tema é complexo, porém essencial, sendo que ao partir de um ponto e questionar as nossas próprias ações no ambiente escolar, assumimos ações para a diminuição das opressões, buscando entender a condição do outro, por meio da escuta atenta ao que o jovem relata, permitindo escutar grupos historicamente silenciados. Ao reviver, pela sistematização da experiência, as aulas ministradas, seus desafios e aprendizados, foi possível estruturar uma proposta de formação para professores, coordenadores e gestores na área de educação, visando proporcionar reflexões sobre situações e contextos de vulnerabilidade, riscos e falta de representatividade escolar enfrentada por jovens no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Jovens em Privação de Liberdade; Representatividade na escola; Medida Socioeducativa; Socioeducação.

ZANCHIM, E.C.P. **Young people in deprivation of liberty and representativity at school: systematisation the experience.** 2021. 92f. Dissertation (Masters) – Postgraduate Program in Teaching, Management and Innovation Processes, University of Araraquara, Araraquara, SP. 2021.

### **ABSTRACT**

The present study aims to systematize the experience of the researcher in the classroom with young people in a socio-educational measure in a closed environment located in the interior of the State of São Paulo, presenting reflections on the interactions related to the representativeness in the school of young people, prior to the deprivation of freedom. The choice for this topic arose through the work of the researcher as a teacher in professional courses for young people in a socio-educational institution, between the years 2017 and 2020. This approach is justified because at the same time that school is a place said to be uninteresting by adolescents, they know that it is in it that they can acquire better working conditions, but they cannot always have meaningful relationships with school or teachers. Thus, this study brings reflections on the importance of young people's representativeness in school, based on pedagogical practices that promote visibility and representativeness in school. The method chosen was systematization of experience in classes for young people in deprivation of liberty, which encouraged reflection on the teaching practice of the researcher, highlighting learning that occurred during the process and possible strategies capable of promoting a truly emancipating education. Historically the school legitimizes a system of oppression, produces inequalities and privileges for certain social groups, it is important that we become aware of these processes so as not to reproduce them. The theme is complex, but essential, since from one point on and questioning our own actions in the school environment, we take actions to reduce oppressions, seeking to understand the condition of the other, by listening attentively to what the young person reports, allowing to listen to historically silenced groups. By reviving, through the systematization of the experience, the lectures given, their challenges and learning, it was possible to structure a training proposal for teachers, coordinators and managers in the area of education, aiming to provide reflections on situations and contexts of vulnerability, risks and lack of school representativeness faced by young people in the daily school.

**Keywords:** Yong People in Deprivation of liberty, Representativity at School, Socio-Educational Measure; Socioeducation.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Quantidade Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente no estado de São Paulo.....	54
Tabela 2 Escolaridade dos Jovens em medida socioeducativa em agosto de 2020.....	55

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 Proposta de Formação de Curta Duração.....	85
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

OSs – Organização Social

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>Percurso profissional da pesquisadora .....</b>	<b>14</b>
<b>Mapeamento inicial de textos sobre a temática da dissertação.....</b>	<b>17</b>
<b>Objetivo geral .....</b>	<b>23</b>
<b>Objetivos Específicos.....</b>	<b>23</b>
<b>Hipótese .....</b>	<b>24</b>
<b>Justificativa.....</b>	<b>24</b>
<b>Estrutura da Dissertação.....</b>	<b>24</b>
<b>1. EMBASAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>25</b>
<b>1.1 Desigualdades sociais e culturais na escola .....</b>	<b>25</b>
<b>1.2 Mecanismos de exclusão e desigualdade social .....</b>	<b>31</b>
<b>1.3 Interações sociais nas escolas .....</b>	<b>37</b>
<b>1.4 Representatividade na Escola.....</b>	<b>42</b>
<b>2 SOCIOEDUCAÇÃO E DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE .....</b>	<b>48</b>
<b>2.1 Medida Socioeducativa de internação.....</b>	<b>48</b>
<b>2.2 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).....</b>	<b>56</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>59</b>
<b>3.1 Caracterizando o método: sistematização de experiência .....</b>	<b>60</b>
<b>3.2 O contexto da prática pedagógica da pesquisadora .....</b>	<b>62</b>
<b>4 A EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA EM CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO.....</b>	<b>65</b>
<b>4.1 O impacto inicial.....</b>	<b>66</b>
<b>4.2 Planos de aula iniciais.....</b>	<b>69</b>
<b>4.3 A mudança nos planos de aula .....</b>	<b>72</b>
<b>4.4 As perspectivas profissionais.....</b>	<b>75</b>
<b>4.5 A representatividade na escola.....</b>	<b>77</b>
<b>4.6 Os entraves para frequentar cursos profissionalizantes gratuitos.....</b>	<b>79</b>
<b>4.7 Reuniões com equipe docente.....</b>	<b>81</b>
<b>5. PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>83</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>88</b>

## INTRODUÇÃO

### **Percurso profissional da pesquisadora**

Minha vida profissional iniciou-se desde muito jovem. Com 15 anos fui para o mercado de trabalho durante o dia e à noite estudava. Sou graduada em Administração de Empresas e concluí duas especializações: MBA em Finanças e Controladoria pela Universidade Central Paulista (Unicep) em São Carlos (2010) e Pós-Graduação em Engenharia de Produção pela Universidade de São Paulo (USP) São Carlos (2016). Meus pais sempre incentivaram os estudos, embora eles não tenham tido a oportunidade de concluir uma faculdade. Em casa não tínhamos acervo de livros, mas o que mais marcou minha adolescência foi quando minha mãe comprou uma enciclopédia...livros que ficaram por muito tempo com a família, um troféu! Lembro que a minha relação inicial com a escola era resultado de muito esforço e dedicação. Cheguei na primeira série sem saber ler direito, lembro que nos primeiros anos eu estava atrasada nas leituras. Sempre fui de muitos amigos e embora não lembre o momento exato que concluía as tarefas, tenho certeza que muitos desses amigos me ajudaram. Na minha turma era “feio” pertencer aos jovens repetentes, indisciplinados ou com notas ruins. O “feio” daquela época, depois da escrita dessa dissertação foi substituído pela palavra “discriminação”. No decorrer das séries sempre fui muito dedicada e fui seguindo as regras do ambiente escolar. Estava entre os jovens que tinham mais desenvoltura, bom relacionamento com toda comunidade escolar, ajudava meus amigos a estudarem, tinha boas notas, mas nunca gostei de provas.

De tanto esforço, insistência, dedicação, amigos e boas oportunidades, hoje minha relação com os estudos é outra. Meus pais diziam que a escola me traria um bom emprego e na caminhada fui descobrindo que a escola foi além: motivou-me a entender a sociedade e a ser crítica! Atualmente adoro ler, escrever e sou encantada pela profissão docente. Sou a caçula de seis irmãs e atualmente sou a primeira da família a concluir a faculdade e chegar ao mestrado.

Anteriormente ao exercício da docência, trabalhei em grandes empresas, entre elas Banco Santander e TAM Linhas Aéreas desempenhando atividades administrativas. Em 2010, para complementar minha renda, me inscrevi no processo seletivo para docente no Serviço Nacional do Comércio (SENAC) e Centro Paula Souza. Durante o período matutino eu trabalhava na empresa TAM e à noite trabalhava como professora nas duas Instituições de ensino. A docência era um complemento de renda que eu pensava que logo teria um fim. Com

o passar dos dias me encantei com a rotina e com a carreira docente e desde 2013 dedico-me exclusivamente as aulas e a carreira acadêmica. Na docência, trabalho há 11 anos diretamente com as Organizações sem fins lucrativos, executando um trabalho intenso e ampliando o número de atendimentos em parceiros, fortalecendo o trabalho com a comunidade.

Em 2015, o Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente do Estado de São Paulo e SENAC São Paulo estabeleceram uma parceria oferecendo cursos profissionalizantes aos jovens que cumprem as medidas socioeducativas em regime fechado. Nessa parceria, além dos cursos profissionalizantes que ocorrem dentro desses Centros, o SENAC oferece a todos os jovens que cumpriram a medida e inscritos nas atividades educacionais, um curso gratuito profissionalizante dentre os sugeridos no portfólio da Instituição e, desde que tenham a idade e escolaridade exigidas na grade do curso de interesse.

Por meio dessa parceria no ano de 2017 iniciei minha experiência como professora de cursos profissionalizantes nas dependências de um Centro de Atendimento Socioeducativo para jovens em privação de liberdade no interior de São Paulo. Em minhas aulas, os jovens relatavam que não gostavam de estudar, que a escola os sufocava, mas, ao mesmo tempo entendiam que a escola seria importante para um futuro melhor e uma garantia de condições melhores de trabalho.

No decorrer das aulas, embora abordando questões profissionalizantes que ofereceriam chances futuras de inserção profissional, os jovens mantinham posturas desinteressadas, desmotivados e relembavam em suas falas experiências que tiveram durante o ensino médio ou fundamental que me chamaram a atenção. Se em alguns momentos referiam que a escola parecia ser a melhor opção para sair da criminalidade e dar melhores condições de vida, também era nesse espaço que os jovens sofriam violência, não desejariam estar, sentiam-se presos e desmotivados. Alguns jovens diziam que a escola os excluía, que os professores não os compreendiam ou que não tinham a paciência para explicar os conteúdos. Havia relatos que alguns professores e diretores os queriam longe daquele espaço. Diziam que eles não contribuíam com a dinâmica das aulas e as expulsões eram comuns na vida desses jovens.

Percebia-se entre os jovens um desconforto grande com a frequência à escola, onde normalmente se revelam o repertório intelectual e cultural dos jovens, e quando esse não é compreendido pelo professor, os jovens tendem a se afastar da escola. Por outro lado, tinham relatos de jovens que adoravam determinadas aulas, determinados professores e se sentiam aceitos dentro daquele ambiente.

Os relatos trazidos pelos jovens em privação de liberdade fazem parte dos problemas presentes do cotidiano escolar. Muitas vezes, por não encontrarem motivação, sentido no que estão aprendendo, falta de diálogo, os jovens se afastam da escola. Eu sentia a necessidade de compreender por quê esse movimento acontece, e qual deveria ser o meu papel como professora e o papel da escola na vida desses jovens antes da privação de liberdade. Meu foco de interesse passou a ser sobre o que acontece na escola a partir da experiência com jovens em privação de liberdade, compreendendo que a escola é um dos espaços de socialização e inserção das pessoas, porém não é o único que socializa ou que educa, mas é fundamental essa compreensão para enfatizar de onde estamos falando. Importante também compreender o que é a escola e para quem foi estruturada.

Durante meu trabalho no Centro de Atendimento Socioeducativo, tive a oportunidade de participar de grupos de estudos com outros professores, que me possibilitou trocar experiências, sucessos e insucessos envolvidos nesse trabalho. Diante de tantos questionamentos e interesse em me aprofundar mais sobre o contexto social desses adolescentes, no primeiro semestre de 2018 participei como aluna especial no programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – disciplina do professor Dr. Gabriel Feltran “Sociologia Urbana”. Essa disciplina trazia debates fundamentais sobre os conflitos urbanos utilizando a música como instrumento e análise cronológica dos principais movimentos sociais de 1940 aos dias atuais. Procurei pelo professor Gabriel Feltran por ele trazer vários estudos com jovens em conflitos com a lei. Ter cursado essa disciplina contribuiu para reflexões sobre como entender a formação e exclusão de grupos, sobre a importância do diálogo, da humanização com e entre as pessoas. Hoje escuto músicas de RAP e visualizo o território descrito pelos jovens em privação de liberdade; nas músicas de Jorge Aragão consigo refletir sobre as fases do movimento negro, ou ainda, o processo de migração e regionalização presentes nas músicas de Gonzaguinha e Adoniran Barbosa. Nessa disciplina pude refletir também sobre como a música traz histórias e representava o lugar social de determinados grupos.

Nesse contexto interessei-me em pesquisar no campo da educação o papel da escola para jovens antes a privação de liberdade. Em 2019 ingressei no Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação oferecido pela Universidade de Araraquara buscando dar continuidade à carreira acadêmica aprofundando-me nas questões educacionais, para ampliar minha formação, aprimorar minha atuação como professora e para estudar a temática educação com jovens em conflito com a lei.

Minhas inquietações iniciaram com reflexões pela dualidade desses jovens em privação de liberdade ao referirem que escola era importante, mas, muitos deles diziam que não gostavam de estudar e que se sentiam rejeitados em sala de aula e também pelos diretores, e muitas vezes finalizavam seus estudos sem saber ler ou escrever. Interessei-me em pesquisar na literatura e analisar qual é o papel da escola, bem como, sistematizar minha prática pedagógica, pautando-me na possibilidade de pensar e agir para que os jovens se sentissem representados no ambiente escolar antes da privação de liberdade.

A minha aproximação com esse tema diz respeito ao meu próprio desenvolvimento profissional, pois como professora, busco melhorar minha prática pedagógica, me aproximar mais dos jovens e fazer com que esses também tenham melhor desempenho escolar. Se quando pergunto em minhas aulas no Centro de Atendimento Socioeducativo sobre a importância da escola e os jovens respondem positivamente, quais são as barreiras que esses jovens enfrentam em seu cotidiano em relação à escola? Será que no ambiente escolar esses jovens são ouvidos, compreendidos? Ou será que para esses jovens o ambiente escolar exclui, discrimina ou não é um espaço para diálogo? Questionei-me também qual é o meu papel docente? Antes e ou durante o trabalho com os conteúdos da grade curricular, quais outros assuntos pedagógicos são importantes conhecer? Quais são as barreiras que eles enfrentam? Decidi que esses seriam os questionamentos que norteariam meus estudos no mestrado.

### **Mapeamento inicial de textos sobre a temática da dissertação**

No mestrado profissional da UNIARA, antes de conhecermos o orientador e tema, frequentamos a disciplina: “Bases para Elaboração de Projeto de Pesquisa”, que tem como objetivo conduzir os jovens a pesquisarem nos principais bancos de teses e dissertações assuntos de interesse e apresentar um prévio mapeamento bibliográfico dos estudos encontrados. Selecionei os principais bancos de teses e dissertações publicadas no período de 2010 a 2019, considerando a área de conhecimento Educação e primeiramente três palavras chaves: Centro de Atendimento Socioeducativo, Privação de Liberdade, e Ato Infracional. Ao ler as pesquisas identifiquei lacunas e indagações sobre o tema representatividade na escola, em específico aos adolescentes que estavam ou passaram pela privação de liberdade. A busca foi realizada nos seguintes *sites*:

- <http://repositorio.unicamp.br>–UNICAMP, no qual foram localizadas três teses com a palavra-chave “Centro de Atendimento Socioeducativo” e nenhum trabalho com as demais palavras-chaves;

- <https://www.athena.biblioteca.unesp.br> –UNESP, e não foram localizadas teses ou dissertações relacionadas ao tema pesquisado;
- <http://www.pucsp.br> – PUC, sendo localizados dois trabalhos, relacionados ao tema pesquisado.
- <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc>; e <https://repositorio.ufscar.br> - UFSCar, no qual foram localizados cinco trabalhos, sendo uma pesquisa de educação dentro do regime fechado;
- <http://www4.fe.usp.br> - USP FE, tendo dois trabalhos relacionados ao tema de pesquisa;
- <http://catalogodeteses.capes.gov.br/caatalogo-teses> - CAPES, cujos textos localizados foram teses e dissertações que já haviam aparecido na busca dos bancos de dados citados anteriormente.

Nessa pesquisa inicial entre dissertações e teses publicadas no período entre 2010 e 2019, contemplando as palavras-chaves Centro de Atendimento Socioeducativo, Privação de Liberdade, e Ato Infracional, poucos textos traziam dados sobre a importância e relações de significação com a escola para jovens antes da privação de liberdade. No entanto, obteve-se 12 teses e dissertações que trouxeram reflexões, vivências e relatos sobre a escola e o processo educacional de jovens que passaram pelo Centro de Atendimento Socioeducativo, os quais mesmo que algumas vezes mais distanciados do foco desta pesquisa, puderam contribuir com reflexões importantes sobre o tema, conforme exposto nas próximas linhas.

O artigo de Aline Fávaro Dias (2013) foi o que mais se aproximou da problemática da significação da escola e dos professores, intitulado “Entre sociabilidade e movimentos de resistência: O significado da educação escolar para jovens autores de ato infracional”, embora tenha sido realizado com jovens que cumpriram medidas socioeducativas em espaços abertos, e não com privação de liberdade. O artigo consiste em compreender o significado que esses jovens atribuem à escola, buscando identificar aspectos que facilitam ou dificultam sua permanência nesses espaços. O estudo de natureza qualitativa utilizou como instrumentos de coleta de dados, entrevistas com seis jovens em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida. Verificou-se que as trajetórias escolares dos participantes foram marcadas por constantes mudanças de escolas, expulsões e repetências. Revelou-se a percepção dos jovens sobre a escola ser um espaço ambíguo, pois ao mesmo tempo em que rotula e é palco de conflitos, favorece a sociabilidade e as relações de amizade.

A tese de Cauê Nogueira de Lima (2010), intitulado “O fim da era FEBEM novas perspectivas para o atendimento socioeducativo no estado de São Paulo” contribuíram para a compreensão de como é a relação educacional dentro do Centro de Atendimento Socioeducativo em comparação com a extinta FEBEM. O estudo concluiu que a mudança de FEBEM para o Centro de Atendimento Socioeducativo trouxe novas parcerias se adequando aos princípios de proteção ao adolescente, trazidos pela Constituição Federal e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como trouxe reflexões sobre o papel que a escola formal tem ou poderia ter antes da imposição da medida socioeducativa para o adolescente. Para o autor, a falta de um ambiente familiar acolhedor e seguro fazem com que o adolescente procure nos amigos ou na escola essa ausência, mas por sua vez, a escola não tem estrutura para suprir eventuais ausências ou problemas familiares e ainda se discutia ser esse o papel da escola.

Na publicação de Futata (2010) intitulada “O Imaginário da Passagem: imagens e símbolos no encontro com jovens em privação de liberdade na Fundação CASA (SP)” realizou oficinas semanais de outubro de 2008 a janeiro de 2010 que resultou relatos de experiência de quem passa pela privação de liberdade. Sobre a escola, Futata (2010) diz que muitos dos jovens que estão em privação de liberdade, para conquistar a liberdade do Centro de Atendimento Socioeducativo relatam a vontade de abandonar o crime e reconhecem a escola o seu novo lugar, mas quando em liberdade voltam a infracionar e não retornam à escola.

Roberta Vanessa Pereira Aranha de Souza (2012) é educadora em uma unidade do Centro de Atendimento Socioeducativo e o objetivo do estudo é entender o processo de escolarização que acontece dentro desses espaços. Pesquisou-se sobre “O ensino formal da Fundação CASA (SP) e a interdisciplinaridade como busca de sentido para um novo currículo”. Utilizando como metodologia qualitativa com levantamento bibliográfico, a pesquisadora comparou o Plano Político Pedagógico do Centro de Atendimento Socioeducativo ao de uma escola vinculada e analisou demais documentos que abarquem a educação de jovem em medida socioeducativa, identificando o que é garantido em conformidade entre eles. Esse estudo apresentou que é necessário ousar na busca de subsídios que fomentem ações capazes de articular a missão do Centro de Atendimento Socioeducativo, a educação humanizadora e a proposta curricular do local de pesquisa. Para a pesquisadora, tornar o jovem protagonista de sua história requer um trabalho coerente, rigoroso e interdisciplinar. A pesquisadora complementa que o papel do educador é de promover condições para que seus educandos se sintam competentes em sua singularidade e deve

utilizar linguagem adequada e apresentar conhecimentos contextualizados, de acordo com as situações que acontecem dentro e fora da escola. Concluiu que as exigências de modelos conteudista e tradicionais dificultam o trabalho por competências.

No estudo de Liandra Maris Gregoracci (2012) intitulado “O programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto: Vozes e Vivências de adolescentes em conflito com a Lei” tem o objetivo de analisar como os adolescentes significam o Programa de Medidas Socioeducativas. O estudo de natureza qualitativa, com inserções semanais e coleta de dados utilizou recursos, como conversas informais, observação participante e análise documental. Participaram da investigação oito adolescentes do sexo masculino, com idade entre doze e dezoito anos. Os dados revelaram que cada adolescente tem compreensão própria do significado das aprendizagens que ocorrem no Programa e que os educadores devem criar formas de diálogo que desenvolvam a voz aos adolescentes, para que signifiquem suas percepções das instituições que executam Medida Socioeducativa, uma vez que podem ter sido silenciados de diferentes maneiras, mas nesse espaço, podem ressignificar e construir seus projetos de vida.

Professor da rede pública estadual e municipal e do Centro de Atendimento Socioeducativo, Marcio Alexandre Masella (2014) pesquisou sobre a rede de proteção e sua importância para a inclusão do adolescente em conflito com a lei – “A inclusão do adolescente autor de ato infracional e a rede de proteção: um olhar interdisciplinar”. Em pesquisa qualitativa do tipo revisão bibliográfica, o pesquisador relata suas experiências profissionais e desenvolveu temas relativos a vida familiar, escolar, cultural e serviços públicos que o adolescente em conflito com a lei tem acesso. No resultado, o pesquisador observou violação de direitos por todos da rede, conflitos entre escola e família, denúncia contra a escola, desnutrição, envolvimento com tráfico, e ainda que a rede pesquisada sofria ausências das políticas sociais de governo. Em relação a escola, a pesquisa destaca que além da falta do olhar do governo aos adolescentes de regiões periféricas, as escolas possuem características elitista, quase sempre com a ausência de ações voltadas ao atendimento das demandas do jovem infrator. O pesquisador afirma que a escola é um espaço para discussões e reflexões, mas que colaboram muitas vezes com a reprodução da exclusão. Conclui dizendo que o investimento em educação reduz gastos com outros serviços públicos e prevenção na entrada desses jovens nos Centro de Atendimento Socioeducativo.

A professora (arte-educadora) de Teatro em uma unidade do Centro de Atendimento Socioeducativo e pesquisadora Fernanda Roberta Lemos Silva (2014), intitulado “O trabalho do arte-educador de teatro na Fundação CASA - SP”, buscou compreender qual sentido

atribuído ao trabalho do arte-educador, bem como analisar aspectos dos trabalhos desenvolvidos nesses espaços. Por meio de entrevistas com jovens egressos, relatos do desenvolvimento de oficinas teatrais desenvolvidos pela pesquisadora, bem como, registros fotográficos e relato de ex-jovens referente à participação na oficina de teatro, evidenciou que o trabalho do arte-educador com o jovem em conflito com a lei cria subsídios para que arte ressignifique o trabalho dos centros socioeducativos. Ao descrever os processos teatrais desenvolvidos com os internos, a pesquisadora identificou o impacto da vivência teatral, refletido no comportamento e no depoimento dos jovens que reconheceram as suas habilidades, enfrentaram as suas limitações e em certa medida compreenderam o outro em suas relações. A pesquisa concluiu também que o teatro cria condições para que o adolescente se sinta responsável por algo e a “responsabilização” é alvo central da ação socioeducativa e tanto a pedagogia do teatro como a arte-educação têm uma enorme contribuição nesses espaços.

No estudo de Aline Campos (2015) “Educação, escola e prisão: o espaço de voz de educandos do Centro de Ressocialização de Rio Claro/SP”, tem como objetivo ampliar as discussões em relação a educação escolar em espaços de privação e restrição de liberdade. A pesquisa procurou identificar quais os significados que as pessoas adultas privação de liberdade atribuem à educação, à escola e à prisão. A metodologia adotada foi de roda de conversa, com reuniões uma vez por semana, durante dez encontros realizados em um centro de detenção no interior de São Paulo. Os resultados apresentaram que a estrutura física da escola interfere na relação aluno-aprendizagem. Os participantes da pesquisa relataram a escola como espaço de repetição, poucas inovações, excessiva rotina e atratividade. Apontam também que nem sempre o jovem é ouvido em suas necessidades e professores muitas vezes não estão abertos para compartilhar escolhas metodológicas assumidas. Estabelecem uma relação em que muitas vezes as partes não se entendem, diminuindo as chances de realizarem um bom processo de aprendizagem.

A tese de doutorado de Willian Lazaretti Conceição (2017) intitulado “Histórias de vida que se unem: a professora, o professor e os elos com os jovens infratores” procurou compreender histórias de vidas de professores, para identificar fragmentos que aproximam ou os distanciam dos adolescentes em conflito com a lei, apontando como resultado que as histórias de vida dos jovens marginalizados da nossa sociedade é marcada por abandono familiar, falta de bons exemplos e que apesar de professores desta pesquisa também sofrerem com dificuldades na infância, tiveram pessoas que serviram de apoio e base que contribuiram para que pudessem se sustentar e construir uma vida digna.

Um segundo texto de Willian Lazaretti Conceição (2012) sua dissertação de mestrado intitulada: “Lazer e adolescentes em privação de liberdade: um diálogo possível?”, apresentou o estudo de natureza qualitativa que buscou compreender os processos educativos decorrentes da prática social do lazer que acontecem dentro do Centro de Atendimento Socioeducativo. Participaram cinco jovens que cumpriam medida socioeducativa de internação ao longo do ano de 2011 com coleta dos dados por observação participante, entrevistas semiestruturada e registros de imagens. O estudo resultou que os adolescentes compreendem vivências de lazer e que essas podem constituir em possibilidade de reflexão educacional desde que aliada ao diálogo. Essa pesquisa apresentou que adotando um olhar atento e uma escuta sensível as falas dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, pode favorecer a compreensão dos atos cometidos antes e durante a privação.

A pesquisa “História oral de vida de Arte Educadores da Fundação CASA - SP: A Arte como Resistência” de Daniel Elias de Carvalho (2017), visa compreender como garantir com qualidade a realização das atividades de arte e cultura propiciando processos de resistência na trajetória de vida dos Arte Educadores que trabalham no Centro de Atendimento Socioeducativo. A pesquisa apresentou que as atividades realizadas pelos jovens internos durante as oficinas de arte e cultura, a arte apareceu como uma potência de vida, potência capaz de criar novas formas de existência, de expressão de si. Para o pesquisador, o cumprimento da medida socioeducativa de internação é o encontro e a conexão de universos diferentes que reverberam e trazem à tona ricas histórias de vida. No entanto, as atividades de arte e cultura dentro do Centro de Atendimento Socioeducativo têm seus cerceamentos institucionais, são vigiadas e alguns temas, músicas ou palavras são censuradas. Por exemplo, os materiais produzidos pelos jovens não poderão conter uma gravação que contenha apologia ao crime organizado ou uma crítica acirrada ao Centro de Atendimento Socioeducativo.

Carolina Maciel Souza (2018) em sua dissertação de mestrado intitulada: “Educação Física na medida socioeducativa de internação: um estudo sobre práticas educativas e mecanismos de resistência”, com objetivo de saber como tem se constituído a prática de educação física no Centro de Atendimento Socioeducativo. Utilizou-se abordagem qualitativa em educação, por meio de observações participantes e rodas de conversa com os jovens, sendo os dados registrados em diários de campo. A coleta de dados ocorreu no primeiro trimestre de 2017 e contou com a colaboração de doze jovens que cumprem medida socioeducativa de internação em um Centro de Atendimento Socioeducativo. Os resultados apontam inconsistência entre a proposta da educação física não escolar pretendida pelo Centro de Atendimento Socioeducativo e a proposta pedagógica existente na Instituição como um

todo. A pesquisadora descreve que a educação física, no Centro de Atendimento Socioeducativo, integra o conjunto de atividades pedagógicas que são direitos, mas que são de participação obrigatória. Embora a educação física lhe seja direito, o jovem está privado da liberdade, respondendo por um processo judicial e precisa, pela lógica do sistema legal, corresponder às expectativas para ser liberado, mas que em alguns momentos os jovens tiveram resistência e desinteresse em participar das aulas.

O conteúdo obtido com a leitura das dissertações e teses, encontradas no mapeamento inicial sobre a temática, instigou-me a compreender melhor qual a importância da representatividade na escola para jovens antes a privação de liberdade. Instigou-me a retomar e sistematizar minha experiência como docente de jovens em privação de liberdade, e refletir sobre como eles se sentem representados na escola e responder a alguns questionamentos: Quais seriam os fatores interferentes para distanciar jovens em privação de liberdade ou aproximá-los da escola? A representatividade estimula as interações entre os jovens, de modo a favorecer a construção colaborativa dos saberes? Qual a representatividade desses jovens na escola? Como propiciar melhores interações com esses jovens? Tais questionamentos foram a base para a definição dos objetivos desta pesquisa.

### **Objetivo geral**

Sistematizar experiência pedagógica em sala de aula buscando reflexões sobre as intercorrências relacionadas à representatividade na escola de jovens, anteriores a privação de liberdade.

### **Objetivos Específicos**

- Relatar a experiência prática da pesquisadora como professora em cursos profissionalizantes em espaço de medida socioeducativa;
- Relacionar os achados teóricos com a experiência da pesquisadora visando refletir sobre como colaborar com a formação de professores, que trabalham ou não com jovens que estão em privação de liberdade, com foco na importância da representatividade na escola.
- Elaborar uma proposta de formação de curta duração para professores visando proporcionar reflexões sobre situações e contextos de vulnerabilidade, riscos e falta de representatividade escolar enfrentada pelos jovens.

### **Hipótese**

Supõe-se que a representatividade pode ser um meio de dar espaço e ouvir as minorias que não conseguem, ou são incompreendidas ou até mesmo hostilizadas no ambiente escolar. Estar representado no ambiente escolar favorece a construção de consciência e inclusão de grupos que até então foram marginalizados e esquecidos. Sendo representado, a escola torna-se um ambiente que essas vozes sejam “aceitas” e ouvidas, nesse e em outros espaços de socialização e educação.

### **Justificativa**

Este estudo se justifica pela produção ainda não suficiente de pesquisas sobre o tema a partir do olhar dos professores, ou que indiquem estratégias que possam favorecer a representatividade na escola de jovens anterior a privação de liberdade, e até de oferecer-lhes a possibilidade de transformações com relação a este fato. O estudo propõe reflexões sobre a importância de compreender a complexidade da tarefa pedagógica para o exercício da docência em espaços de privação de liberdade e fora dele. Este tema pode potencializar práticas emancipadoras de educação, sendo o professor ator importante nesse processo.

### **Estrutura da Dissertação**

O conteúdo dessa dissertação está dividido em cinco seções. Na primeira seção encontra-se um delineamento teórico sobre processos educativos e as desigualdades sociais que acontecem dentro da escola. Existe uma distinção entre os autores relacionados nessa seção - Pierre Bourdieu, Juarez Dayrell, Paulo Freire, Djamila Ribeiro - que apesar dos diferentes pensamentos todos têm contribuições que não devem ser ignoradas. A produção desses autores traz reflexões sobre as dificuldades escolares relacionadas a desigualdade social, buscando análise crítica da instituição escolar auxiliando na compreensão do papel disciplinar que desempenha na sociedade, e sobre as interações de professores e jovens interferentes nas relações escolares. Na segunda seção encontram-se expostas as legislações específicas, alinhadas ao tema proposto. A terceira seção apresenta a metodologia para a elaboração de uma sistematização de experiência. Na quarta seção tem-se a sistematização da experiência vivida. Em seguida, na quinta seção, a pesquisadora propõe uma formação docente voltada para o trabalho com jovens em situação de vulnerabilidade. Por fim, encontram-se as considerações finais resultantes deste estudo.

## 1. EMBASAMENTO TEÓRICO

Como a própria denominação desta seção sinaliza, encontra-se as considerações teóricas que abordam questões sobre desigualdade social e cultural na escola, interações entre jovens e professores, conceito e importância da representatividade na escola. Desse modo foram selecionados autores que abordam questões concernentes à educação escolar, buscando análise crítica sobre o papel que a escola desempenha na sociedade. Para tanto, utilizou-se como referencial teórico autores que retratam essa temática como: Bourdieu (1989), Freire (1987), Ribeiro (2020), Tardif; Lessard (2013); Bzuneck e Sales (2011); Valla (1996); Spivak (2010), dentre outros.

### 1.1 Desigualdades sociais e culturais na escola

Para o embasamento teórico buscou-se primeiramente apoio na obra de Pierre Bourdieu, considerado referência na Antropologia e Sociologia, por trazer contribuições sobre as desigualdades sociais que acontecem dentro da escola e mecanismos que determinam a eliminação contínua de crianças oriundas de estratos sociais desfavorecidos economicamente. Pierre Bourdieu é um crítico aos mecanismos das desigualdades sociais e explica como condicionamentos materiais e simbólicos agem sobre nós, numa complexa interdependência. O autor traz em sua abordagem a influência do capital cultural, ressaltando que os jovens não podem competir em condições igualitárias, pois trazem uma bagagem social e cultural diferenciada. Nesse contexto, entende-se que a escola não é o único fator que pode superar as desigualdades sociais e econômicas, mas a permanência na escola pode garantir o princípio de igualdade, e contribuir com o desenvolvimento da sociedade.

Para entender os mecanismos de desigualdade social, torna-se necessário definir o conceito de poder simbólico. O poder simbólico, segundo Bourdieu (1989), é aquele que não se mostra como um poder, não é algo físico, é o poder em que o indivíduo não sabe ou não percebe que está sendo dominado, um poder oculto.

No entanto, num estado do campo em que se vê o poder por toda a parte, como em outros tempos não se queria reconhecê-lo nas situações em que ele entrava pelos olhos dentro, não é inútil lembrar que – sem nunca fazer dele, numa outra maneira de o dissolver, uma espécie de “círculo cujo centro está em toda a parte e em parte alguma” – é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só

pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. (BOURDIEU, 1989, p. 8)

Bourdieu (1989) apresenta uma análise estrutural das formas simbólicas, afirmando que os “sistemas simbólicos”, como instrumento de conhecimento, são exercidos como poder porque são estruturas estruturantes estruturadas. Pode-se exemplificar esse poder existente em uma escola que é estruturada de acordo com a ideologia da classe dominante, que passa impor sua ideologia a classe dominada, os jovens. Em sendo assim, a escola reproduz, por meio de violência simbólica, as relações de dominação, reproduzindo a ideologia da classe dominante.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘domesticação dos dominados’. (BOURDIEU, 1989, p.11)

A violência simbólica é exercida pelo poder simbólico, e essa violência não é física, mas causa constrangimentos, danos morais e psicológicos ao indivíduo. Por sua vez, os dominados não percebem que são vítimas dessa violência simbólica. A violência simbólica, presente no sistema de ensino leva a reprodução de relações desiguais, é a ideia de que é arbitrário aquilo que está sendo valorizado em um determinado momento de contexto social. Bourdieu fundamenta que as questões de representatividade são construídas no decorrer das experiências vividas. Refere que há relações entre professor e jovens, formando uma comunidade linguística e cultural, permeada por valores. Caso isso não ocorra, há rejeição a esse repertório cultural por parte dos professores que pode criar dificuldades para a integração dos jovens no ambiente escolar. Quem tem outros conhecimentos, de outros conteúdos, se veem diminuídos e excluídos. As crenças dominantes que as classes economicamente lideram, acabam por impor sua cultura aos segmentos menos privilegiados, que podem incorporar e legitimar esse discurso de “incapazes”, como se essa fosse a realidade “natural”. Se determinado conteúdo é reconhecido como melhor, quem vai se sentir mais legítimo em termos sociais é aquele que detém esse conteúdo (BOURDIEU, 1989).

Por sua natureza a escola é um espaço de reprodução social e por meio dela adquire-se determinados conhecimentos que a sociedade considera valioso, conforme posto por Bourdieu (2007). Cada família transmite a seus filhos um capital cultural e determinados valores

implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.

Importante destacar neste momento que, segundo Moreira et al. (2020) e Yokomiso (2013), muitos jovens em privação de liberdade convivem com a violência familiar no seu cotidiano; em famílias envolvidas com o crime e tráfico, nas quais as mulheres é que são responsáveis pelo sustento sem a figura masculina presente; em sua grande maioria, essas famílias passam por dificuldades financeiras, os pais têm baixa escolaridade; os familiares desempenham atividades com pouco requisito de instrução, sem vínculos empregatícios com direitos previstos pelas leis trabalhistas. Habitualmente essas famílias não incluem a escola como um valor positivo, pois esse espaço encontra-se distante da realidade, da linguagem e do modo lógico de conduzir suas vidas. Frente a essa realidade posta por Moreira et al. (2020) e Yokomiso (2013), é necessário refletir sobre qual capital cultural esses jovens trazem e quais valores estão neles interiorizados, compondo a definição de atitudes nos ambientes sociais e escolares, muitas vezes desconsiderados nos bancos escolares, pela classe dominante.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como um dom natural. (BOURDIEU, 2007, p. 41)

A escola vai transmitir e reproduzir a cultura, uma herança social, o que temos de mais valioso. A herança cultural, que difere segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. Sob essa perspectiva, Bourdieu (2007) sinaliza que expressões culturais legítimas correspondem aquelas das camadas dominantes, expressões culturais que são compreendidas naquilo mais refinado a partir de conhecimentos prévios e capacidade econômica. A cultura legitimada é que vai constituir um capital cultural transmitido primeiramente pela família. Quadros nas paredes, músicas, estímulos constantes são essenciais para a vida escolar.

As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais possam dar. Elas herdaram também saberes (e um “*savoir-faire*”), gostos e um “bom gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom. (BOURDIEU, 2007, p. 45)

Na escola há pessoas que têm e outras não um capital cultural que irão conviver numa escola feita para a transmissão de uma cultura legitimada. Capital cultural são valores determinados pelo conjunto de conhecimentos, sinais linguísticos, posturas e boas maneiras. O conceito de “capital cultural” está relacionado aos aspectos financeiros e o “capital social” vincula-se as relações sociais que o indivíduo possui. Para Bourdieu (2007) o indivíduo é socialmente configurado em seus mínimos detalhes.

Cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas, que diretas um certo capital cultural [...] que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar (BOURDIEU, 2007, p. 42).

Nas reflexões de Bourdieu (2007) a criança que vem desse ambiente, que tem o capital cultural legitimado pela escola, se sente mais à vontade na escola; é um ambiente em que o que está sendo ensinado combina com a maneira de lidar com o conhecimento que traz de casa. Se a escola e professores não estão cientes dessas diferenças, tendem a agir como se elas não existissem ou não percebessem. Na escola é que se identifica quem é que tem mais capital cultural e quanto maior capital cultural, maior êxito.

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore [...] as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 2007, p. 53).

Para Bourdieu (2007) a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura exigida. O ambiente escolar é aberto para todos, mas mantém sistemas de diferenças mantendo pessoas com maiores privilégios e excluindo quem está fora deles. Para o autor, a educação não supera as desigualdades sociais e econômicas e a escola não garante o princípio da igualdade. O problema é olhar o ensino como um todo, e notar que existe a exclusão já nos anos iniciais.

O capital cultural deve ser levado em consideração para democratizar a escola, não levando em consideração somente o acesso, considera-se inclusive que a ascensão social é a promessa da escola. É possível visualizar “[...] nas oportunidades de acesso ao ensino superior

o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao logo da escolaridade, pesa em rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 2007, p. 41)”.

Em relação a continuidade escolar a ascensão escolar é considerada um privilégio das classes mais favorecidas. A ascensão escolar não irá ocorrer se as chances para classes menos privilegiadas forem ínfimas.

Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média. (BOURDIEU, 2007, p. 41).

As classes desfavorecidas têm aspirações limitadas e as atitudes dos pais são decisivas a incentivar seus filhos a continuidade dos estudos (ensino médio, universidade, cursos técnicos). A relação com a escola é atribuída às posições sociais das famílias. A desesperança da classe popular dita nas frases “isso não é para nós” e ainda “não temos meios para isso” estão relacionadas a interiorização do destino objetivamente determinado para o conjunto da categoria social a qual pertencem (BOURDIEU, 2007).

Para Bourdieu e Passeron (2008) todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força é considerado violência simbólica. A escola reproduz a violência simbólica em sua ação pedagógica, negando a autonomia e a consciência dos indivíduos na relação pedagógica e que os mesmos passam a reproduzir inconscientemente as ações estabelecidas pelos grupos dominantes. Os autores explicam que toda ação pedagógica dispõe de uma autoridade pedagógica que reconhece e legitima a transmissão do conhecimento e que os jovens reconhecem a legitimidade do conhecimento transmitido, a autoridade do professor dispondo-se a receber e a interiorizar esse conhecimento. Em decorrência dessa forma de “transmissão de conhecimento” causa desinteresse, uma vez que se torna arbitrário e não faz sentido para a maioria dos jovens.

Gonçalves e Gonçalves (2011) referem-se à violência simbólica, tomando por base as considerações de Bourdieu, como algo inconsciente, que ocorre por uma cumplicidade entre os que sofrem essa violência e os que a exercem. Tal violência simbólica é habitualmente exercida por agentes dominantes ou instituições, que estabelecem o que é reconhecido como legítimo no campo. Essa violência pode ser física, moral e pode ser explicada pelo poder do mais forte sobre o mais fraco. Para esses autores, a escola é considerada o lugar de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, culturais e econômicas, nela é que a herança

econômica familiar se converte em capital cultural. Sendo assim, a escola é responsável pelo sucesso ou fracasso dos jovens, principalmente daqueles pertencentes às categorias pobres da população. Quando o jovem entende o seu papel no espaço social, pode fazer escolhas mais conscientes e passam a não se sentir incapazes de visualizar possibilidade de mudanças. Na prática, aqueles que estão sendo dominados não possuem formação crítica para perceberem-se como vítima do processo de dominação, por sua vez, o dominador considera tal situação natural e inevitável. Gonçalves e Gonçalves (2011) reforçam que é através da educação que o indivíduo será capaz de perceber essa violência simbólica, tornando-se um ator social que se contraponha a sua legitimação.

Nesse item, pode-se refletir, sob o olhar de Bourdieu (1989, 2007), que a educação é uma das protagonistas para resolver as desigualdades sociais, porém só o acesso a esse ambiente não será suficiente, pois temos que considerar a situação social de quem frequenta esse espaço. Ao refletir sobre qual educação vem sendo oferecida, é importante o reconhecimento que o capital cultural das famílias das classes populares, nem sempre reconhece a escola como valor social principal, que a escola reproduz uma cultura com privilégios econômicos, de classe de raça e que o espaço escolar não reconhece a linguagem e o modo de funcionamento dessas realidades. O ambiente escolar pouco enfrenta a seletividade do sistema, das diferenças sociais, dos privilégios se mostrando desatualizada em relação ao saber-fazer dos adolescentes e o não reconhecimento do funcionamento das famílias das classes populares e suas formas de operar o mundo. Considera-se que o ambiente escolar é único para atender diferentes classes sociais e a escola ao impor um currículo não valoriza ou ignora a diversidade de realidades, promovendo a violência simbólica, estabelecendo um poder de uma classe para a outra. O olhar para o outro deve ser respeitado e é preciso conhecer o universo no qual o pesquisador está inserido, buscando compreendê-lo e “[...]somente quando se apoia num conhecimento prévio das realidades sociais e culturais é que a pesquisa pode fazer surgir as realidades que ela deseja registrar” (BOURDIEU, 2001, p. 706).

A escola é conservadora e serve de instrumento de legitimação das desigualdades sociais, conforme posto por Bourdieu. A escola não dialoga com as realidades para compreender a diversidade, mantendo um abismo entre aqueles que são favorecidos economicamente e aqueles que têm carências econômicas. A escola cobra uma linguagem mais culta, cobra uma boa educação, mas, para aqueles que não vivem nesse contexto social, a escola se torna um ambiente estranho no qual precisam se adaptar para fazer parte ou serão

excluídos. Os educandos não podem competir em condições igualitárias, tendo em vista que cada indivíduo traz uma bagagem social e cultural diferenciada.

Diante dessas reflexões, surgiu o desafio de avançar neste teórico abordando outros autores que também possam contribuir para a fundamentação e reflexão proposta nesta pesquisa.

## **1.2 Mecanismos de exclusão e desigualdade social**

Este item traz contribuições de pesquisadores e teóricos que também colaboraram para reflexões importantes sobre a desigualdade social e como ela se apresenta no ambiente escolar. Buscou-se identificar os mecanismos de exclusão escolar e desigualdades sociais presentes na escola e considerá-los como fatores que interferem nas relações de jovens e professores.

Valla (1996) aponta a existência no âmbito escolar da dificuldade de se compreender que membros das classes subalternas pensam e percebem o mundo de formas diversas, bem como que são capazes de produzir, organizar e sistematizar pensamentos e conhecimento. Dentro dessas classes, há uma diversidade de grupos que precisam ser compreendidas, incluindo suas raízes culturais, local de moradia e a relação que se mantém com os grupos que acumulam capital. Duas importantes causas da ausência dessa compreensão são destacadas:

A primeira é que nossa dificuldade de compreender o que os membros das chamadas classes subalternas estão nos dizendo está relacionada mais com nossa postura do que com questões técnicas como, por exemplo, linguísticas. Falo de postura, referindo-me a nossa dificuldade em aceitar que as pessoas "humildes, pobres, moradoras da periferia" são capazes de produzir conhecimento, são capazes de organizar e sistematizar pensamentos sobre a sociedade e, dessa forma, fazer uma interpretação que contribui para a avaliação que nós fazemos da mesma sociedade. A segunda é que parte da nossa compreensão do que está sendo dito decorre da nossa capacidade de entender quem está falando. (VALLA, 1996, p. 178)

Tais dificuldades interferem na construção de relações necessárias para a educação de grupos diferenciados, e precisam ser consideradas para diminuir prejuízos nos bancos escolares. Valla (1996) afirma que um dos desafios está em compreender a fala das classes populares, não por questões linguísticas, mas por postura dos próprios profissionais, que não acreditam em suas possibilidades de organizar e sistematizar pensamentos sobre a sociedade e, dessa forma, fazer uma interpretação que contribui para ampliar a avaliação já estipulada para a mesma sociedade. Em relação ao fracasso escolar, relaciona-se como causadoras de

exclusão as escolhas feitas pela escola ou pelo professor, visto ser o livro didático referência para a seleção do que será oferecido aos jovens, deixando outros aspectos sociais e culturais de lado. Por sua vez, os jovens também fazem uma seleção desse conteúdo a ele exposto segundo seus interesses.

Valla (1996) alerta que ao se considerar a história de vida dos jovens alguns pontos são vistos com mais atenção que outros, fazendo com que alguns conhecimentos sejam retidos e outros não. No entanto durante a avaliação padrão de leitura, exige-se o conteúdo do livro, quando melhor seria solicitar o que o jovem entendeu da fala do professor, pois é isso que fica retido para ele. Nesse contexto, de acordo com a formação individual, a história de vida e as vivências diárias, a leitura do outro é feita não necessariamente de tudo o que ele fala, mas daquilo que mais chama atenção, daquilo que mais interessa na fala do outro. Valla (1996) finaliza apontando que os mediadores, mesmo sendo atenciosos e respeitosos com o pobre da periferia, têm muitos anos de uma educação classista e preconceituosa que se mostra presente nos grupos. Não se pode ouvir o outro por “educação”, mas incluir e aceitar o conhecimento que a população pobre está falando:

A atenção prestada ao que a população pobre está falando não pode ser mais apenas feita com “educação”, mas sim, porque é necessário completar uma equação capenga que frequentemente inclui apenas uma das partes do conhecimento – o do mediador. (VALLA, 1996, p. 187)

Em consonância com as discussões de Valla (1996) a teórica indiana Spivak (2010) propõe que se pense sobre como o silêncio é comum aos sujeitos que foram colonizados. Em sua obra *“Pode o subalterno falar”*, questiona e nos convida a refletir sobre a existência de um sistema de poder que inviabiliza, invalida ou impede saberes produzido por grupos subalternizados. A autora considera que subalterno refere-se “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante.” (SPIVAK, 2010 p.12). Nessa perspectiva, afirma que os grupos oprimidos devem falar por si, sem a necessidade que alguém fale por eles, porém mesmo o que o sujeito das margens utilizando códigos e linguagens próprias para se comunicar, não é reconhecido nos espaços dominantes. Spivak (2010) considera ser tarefa do intelectual pós-colonial criar espaços para que o sujeito subalterno possa falar, para que quando se falar, ser ouvido e se articular. A autora destaca que não se pode falar pelo subalterno, mas que é possível trabalhar contra a subalternidade.

Spivak (2010) conclui que o subalterno não tem espaço para falar e que no caso de ser mulher subalterna isso ainda é mais marcante. Mesmo que grupos subalternos tentem falar, não encontram meios para se fazerem ouvir. Não basta acessar a linguagem, é preciso ouvir e legitimar essa fala.

O subalterno não pode falar. Não há valor algum atribuído à “mulher-negra, pobre” como um item respeitoso na lista de prioridades globais. A representação não definiu. A mulher como uma intelectual tem uma tarefa circunscrita que ela não deve rejeitar como um floreio. (SPIVAK, 2010, p. 126)

Frente a essa citação que finaliza a obra de Spivak (2010), a partir da teoria feminista, pode-se entender que grupos subalternos não tem direito a voz por estarem em lugares nos quais não foram reconhecidos, por estarem em lugares em que foram silenciados. É possível fazer aqui um paralelo com a voz dos jovens em situação de vulnerabilidade e privação de liberdade, encontram-se silenciados em locais que não os reconhecem como sujeitos a serem escutados, somente estão para serem punidos.

Refletindo essas considerações para o ambiente escolar, pode-se complementar com conceitos propostos por Adorno (1991), ao afirmar que nem todos reagem do mesmo modo ao serem submetidos a iguais condições, alguns aceitam as regras e perseguem suas trajetórias obedientes e outros manifestam comportamento arreadio, indisciplinado, entre eles, aqueles que optam por construir uma carreira na delinquência. Para o autor, trata-se de crianças duplamente punidas, por um lado, destituídas de direitos, por outro pela criminalização de seu comportamento. Frente a essas circunstâncias, estabelecem memórias da escola baseadas nas lembranças do que se passava fora da escola: travessuras, fugas e cábulas às aulas, e em outros momentos, as lembranças de uma violência incontida, um espaço que serve para modelar comportamento, um castigo e um aprendizado impostos em relação ao mundo próximo e conhecido por essas crianças e adolescentes. Nos estudos de Adorno (1991), a evasão escolar para adolescentes que cumpriam sentenças em uma instituição penal, era percebida como fato inevitável, previsível, seja pelo fator socioeconômico, seja pela imposição de um modelo educacional que os humilhavam diante das dificuldades de aprendizagem e que não tinha relação com o contexto da realidade desses jovens.

Ao encontro dessas contribuições, Freire (2001) reconhece que a escola impõe ao educando uma ordem, sem que haja concordância e que a escola disponibiliza formas prontas, sem ensinar a pensar. A escola exercita seu poder no sentido de continuar com programas engessados, vendo o jovem com um “local” de depósito e memorização de conteúdo definido

pelo educador. O autor afirma que a escola exerce seu poder quando se preocupa com o conteúdo trabalhado, independentemente se o conteúdo trabalhado faz sentido para o jovem.

Paulo Freire (1967) chama a atenção de como é importante reconhecer que em muitas situações não trabalhamos *com* o jovem. Em todos os seus graus – do primário a universidade, ao não refletir sobre isso, o professor dita as regras, não dá espaço para trocas, não possibilita ao jovem o pensar autêntico, porque passa fórmulas prontas. Para o autor, não é possível com esse tipo de educação resolver problemas, pois discutimos superficialmente os assuntos. Freire sugere uma educação mais corajosa, que colocasse o homem diante dos problemas de seu tempo, promovendo uma educação que acompanhe as transformações da sociedade. Ao relatar um período no qual iniciaram-se essas reflexões, expõe a dificuldade em considerar essas transformações na ação educativa.

Sentíamos, igualmente, que estava a nossa democracia, em aprendizagem, sob certo aspecto, o histórico-cultural, formalmente marcada por descompassos nascidos de nossa inexperiência do autogoverno. Por outro lado, ameaçada pelo risco de não ultrapassar a transitividade ingênua, a que não seria capaz de oferecer ao homem brasileiro, nitidamente, a apropriação do sentido altamente mutável da sua sociedade e do seu tempo. Mais ainda, não lhe daria, o que é pior, a convicção de que participava das mudanças de sua sociedade. Convicção indispensável ao desenvolvimento da democracia. Duplamente importante se nos apresentava o esforço de reformulação de nosso agir educativo, no sentido da autêntica democracia. Agir que, não esquecendo ou desconhecendo as condições culturoológicas de nossa formação paternalista, vertical, por tudo isso antidemocrática, não esquecesse também e sobretudo as condições novas da atualidade. (FREIRE, 1967, p.91)

A educação para Freire (1967) deveria ser colocada em diálogo constantemente, com a possibilidade de ser revista e analisada criticamente. A educação não pode ser de cima para baixo, como uma imposição, apenas com a colaboração do educador.

Não poderíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas ao invés daquela que o levasse à procura da verdade em comum, "ouvindo, perguntando, investigando. (FREIRE, 1967, p.91).

Na prática docente, Freire (1996) enfatiza ser necessário estabelecer uma relação ética entre educador e educando, uma relação de horizontalidade com o *ser* e o *saber*, uma posição igualitária, abandonando o rigor metodológico e intelectual que marcam a profissão docente. O professor não é superior ao aluno, mas é com os jovens que são construídos a

aprendizagem; o professor aceita os riscos do desafio do novo, desafiador, enriquecedor e rejeita qualquer forma de discriminação.

O pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa (2006) reafirma a importância de oferecer uma educação alinhada as transformações da sociedade, sem ameaças, abusos de autoridade e que tenha participação pautadas na ética e respeito.

[...] diante das transformações do nosso tempo, o jovem deve ser visto pelo educador não como uma ameaça à autoridade dos adultos ou à ordem imperante numa instituição escolar ou em uma unidade educativa, mas como alguém capaz de propor e executar ações que resolvam dificuldades e impasses, de participar como um jovem do seu tempo e não como um jovem idealizado (COSTA, 2006, p. 86).

Reforça-se ser importante que os professores observem os relatos dos jovens e meios de analisá-los sem o olhar julgador, compreendendo a existência de uma sociedade desigual que delimita os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com a escola. Ao chegar à escola, os jovens trazem seus conflitos sociais, não se reconhecem dentro desse espaço e isso interfere na construção de aprendizado.

Dayrell (2007) evidenciou jovens com trajetória escolar conturbada constatando que para a maioria a escola se constitui como um campo aberto, no qual sentem dificuldades em articular seus interesses pessoais com as demandas do cotidiano escolar, enfrentando obstáculos para se motivarem, para atribuírem um sentido a esta experiência e elaborarem projetos de futuro. A escola, no entanto, não é uma instituição estática, sendo palco de tensões entre propostas inovadoras e tendências imobilistas. Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber.

No dizer de Dayrell (2007), para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. O problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas a escola. A escola também assiste a um ruir dos seus muros, tornando-se mais permeável ao contexto social e suas influências. Ao mesmo tempo, a escola, por si só, não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social.

Neste contexto, os conteúdos escolares deveriam estar vinculados ao contexto dos jovens, conforme pontuado por Gregoracci (2012), para que eles possam ter consciência do meio cultural em que estão inseridos e desenvolverem uma visão crítica a respeito dele. Quando o educador consegue trabalhar essa ligação de conhecimento com a cultura dos educandos, estabelece-se o diálogo e novos conhecimentos são construídos.

Corroborando com as questões que conduzem os jovens a uma invisibilidade associada às suas condições socioculturais, destaca-se que:

[...]o sujeito auto excluído manifesta uma inércia comportamental pela qual submete-se voluntariamente a uma conduta ditada pelo poder normalizador, sem questioná-la sequer intelectualmente e, menos ainda, de forma efetiva, pela busca de seus direitos, configurando uma violência contra o exercício da cidadania. (BASTOS; SILVA, 2018, p. 221)

Uma análise sobre a questão do “olhar” nas relações de poder no espaço escolar especificamente no contexto de jovens de condições desprivilegiadas, foi realizada por Bastos e Silva (2018), ao investigarem como a invisibilidade do jovem classe baixa dentro da sala de aula pode potencializar o fracasso escolar. Esses autores destacam que a educação se articula em diferentes dimensões e espaço social e que perpassa os limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma sociedade. Ainda destacam que a escola pertence a uma estrutura social permeada de mecanismos de exclusão e que apesar de um direito, a escola não se destina a todos.

Por não se reconhecer pertencentes ao espaço escolar, os jovens em medida socioeducativa têm na maioria das vezes, uma relação negativa com a escola, com trajetórias de brigas, expulsões e distanciamento escolar (DIAS, 2013). A autora traz em seus estudos que os jovens lembram as bagunças, brigas com os educadores, o mesmo tempo, lembram das relações de amizade, de paquera e de sociabilidade, que são consideradas por eles, como elementos primordiais da escola. Para os jovens o conteúdo ensinado em sala de aula não faz sentido e demonstram dificuldade de compreender os assuntos abordados e de estabelecer a relação com seu cotidiano. Os estudos de Freire (2001) corroboram esses dados, uma vez que os jovens sinalizam que querem ser reconhecidos, e que a escolarização deve ir além de conteúdos didáticos e atividades pedagógicas.

Neste item evidenciou-se que a desigualdade social presente na escola é histórica, mas possível de ser mudada. O professor é fundamental nessa mudança, fomentando e propondo a desnaturalização das desigualdades sociais, auxiliando no processo de jovens mais conscientes e autônomos, reconhecendo todos como sujeitos de direitos. Nesse processo, para

uma escola menos desigual, toda comunidade escolar deve reconhecer e ser sensível aos problemas que os estudantes enfrentam, criando estratégias que garantam a permanência na escola em condições saudáveis.

### 1.3 Interações sociais nas escolas

Considerando que a escola é um espaço social, constituído de interações entre os indivíduos que objetivam aprender, socializar e ensinar, esta seção discorre sobre como acontecem interações nos espaços escolares e qual sua importância para o tema dessa pesquisa. Partimos da afirmativa que a escola, na trajetória de vida educacional do jovem, tem o compromisso de propiciar ações para acesso aos direitos sociais e oferecer alternativas para que pessoas que estejam excluídas do sistema educacional tenham oportunidade de participação e resgate da cidadania.

Para compreender como as interações sociais que acontecem dentro da escola, reconhecendo o ambiente escolar fortemente regulado por relações de poder, é necessário reportar-se novamente às contribuições de Pierre Bourdieu (1989). Em sua visão, o sistema de ensino é permeado de relações de poder que pode ser compreendido como um poder invisível, “[...] que só pode ser exercido com cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe são sujeitos ou mesmo o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 8).

A interação social que acontece entre professor-aluno, é determinada pela relação de poder na sala de aula de forma implícita, as vezes clara ou ainda impositiva. Toda ação pedagógica dispõe de uma autoridade pedagógica que reconhece e legitima a transmissão do conhecimento (BOURDIEU; PASSERON, 2018). Quem é detentor do poder, impõe suas vontades a outros, sendo que, muitas vezes, sequer são conscientemente percebidas. Como detentor do poder no ambiente escolar, o professor é instrumento de reprodução das desigualdades sociais. Na “transmissão de conhecimento” arbitrária, que muitas vezes não faz sentido para os jovens, portanto causa desinteresse e sendo considerado como afronte ao professor. Bourdieu (2001) afirma que na medida em que você percebe como o social se constrói, é que você consegue estratégias de ação.

Esta contratação, apesar das aparências, não tem nada de desesperador. O que o mundo social fez, o mundo social pode, armado deste saber, desfazer. Em todo caso é certo que nada é menos inocente que o *laissez-faire*: se é verdade que a maioria dos mecanismos econômicos e sociais que estão no princípio dos sofrimentos mais cruéis, sobretudo os que regulam o mercado de trabalho e o mercado escolar, não são fáceis de serem parados ou modificados, segue-se que toda política que não tira plenamente partido das

possibilidades, por reduzidas que sejam, que são oferecidas à ação, e que a ciência pode ajudar a descobrir, pode ser considerada como culpada de não assistência à pessoa em perigo (BOURDIEU, 2001, p. 736).

O autor Philip Jackson (1996) nos faz refletir e observar coisas e ações que acontecem, aparentemente sem importância na sala de aula, não percebidas pelos sujeitos que ali se encontram, são cruciais para a interconexão entre jovens e professores. A condução dessas relações é realizada pelo professor, regulador dos diálogos, visto que na maioria das vezes ao acatar as ordens do professor o aluno renuncia a sua própria vontade, aos seus próprios planos, e o professor aprende a utilizar o seu poder em prol da disciplina da classe. A maioria dos estudantes logo aprende que os prêmios são concedidos àqueles que são bons, porque habitualmente nas escolas, ser bom consiste principalmente em fazer o que o professor diz, ficando em segundo ponto os possíveis questionamentos e reflexões sobre o que é dito por ele. Os professores nem sempre percebem esse currículo oculto, além daquele currículo teórico e prático que aluno e professor precisam dominar, revelado por Jackson (1996), pois, são ocorrências que estão além de seu controle. Segundo o autor, inúmeras investigações mostraram que o ambiente escolar colabora na reprodução de desigualdades, injustiças e preconceitos, e sobretudo entender os jovens nos contextos pouco evidenciados.

Para apreciar o significado de eventos triviais em sala de aula, é necessário considerar a frequência de sua aparência, a uniformidade do ambiente escolar e a obrigação de frequência diária. Temos que reconhecer, em outras palavras, que as crianças ficam na escola por um longo tempo, que o ambiente em que operam é muito uniforme e que estão lá, gostando ou não. Cada um desses três fatos, embora aparentemente óbvio, merece alguma reflexão, pois nos ajuda a entender como os jovens se sentem sobre sua experiência escolar e a abordá-la (JACKSON, 1996, p.45).

Bastante relacionado à necessidade de compreender os jovens, como indivíduos em suas ações, reações e sentimentos, Bzuneck e Sales (2011) estudaram as reações possíveis que o modo como o professor se comunica com o aluno pode trazer motivação ou conflitos, baseados na Teoria das Atribuições Interpessoais de Weiner.

O julgamento atribucional de um professor acerca das causas dos resultados de seus jovens é-lhes comunicado basicamente pela expressão da emoção correspondente e pelo feedback verbal. Nas duas modalidades, que envolvem sempre a interpretação do aluno, preveem-se efeitos prováveis sobre a sua motivação e, ao mesmo tempo, possíveis conflitos. Especialmente nos casos de mau desempenho, a atribuição causal que o professor comunicar poderá ser adaptadora em termos motivacionais, se levar o aluno à retomada do esforço, com base numa atribuição do fracasso a

causas controláveis. Já a atribuição será desadaptadora, se a causa apontada do mau desempenho aparecer como estável e incontrolável, como no caso de incapacidade do aluno (BZUNECK; SALES, 2011, p. 309).

As expressões das emoções do professor são percebidas pelo jovem e ainda são observadas nas verbalizações do *feedback*. O jovem é sensível aos julgamentos e emoções expressas e de acordo com as atribuições comunicadas, podem se sentir motivado, sentir raiva e faz julgamento atribucional do professor (BZUNECK; SALES, 2011). Nesse contexto, é necessário ter cuidado e observar o tempo todo como as interações humanas ocorrem dentro do ambiente escolar. O modo como o professor se comunica (oral, expressões) vai conduzir as inter-relações em sala de aula. Os autores destacam a presença de crenças e valores individuais dos professores como interferentes no momento da interação com seus jovens. Tais crenças são fundamentadas por rótulos, estereótipos ou senso comum. Mudar essas crenças de um indivíduo é muito difícil, mas é necessário. Há procedimentos que podem favorecer essas modificações, como procurar conhecer melhor o grupo, e aos poucos desconstruir seus próprios preconceitos para não perpetuar uma educação que exclui e que não integra. Os professores são agentes de transformação, mas, para tanto precisam ser capacitados para mudar a visão negativista inspiradas no senso comum e relacionadas ao nível socioeconômico dos jovens e a falta de apoio familiar para o jovem.

A escola entendida como um local de ensino-aprendizagem e não apenas como um espaço físico é um desses fatores. Não basta o espaço físico, há de ser um centro de debates, soluções, reflexões onde todos sistematizam sua própria experiência, para que o jovem se sinta representado. O ambiente escolar é de interação, Freire (1987) explica sobre a educação bancária, ou seja, aquela educação em que o professor é detentor do conhecimento, transfere aos jovens que por sua vez, não questiona ou relata conhecimentos prévios, torna a aprendizagem passiva, menos crítica e superficial. A educação bancária dita por Freire, também é entendida como uma das formas de violência simbólica imposta ao jovem, tal violência já evidenciada e explicada por Pierre Bourdieu.

Freire (2001) defende o diálogo para compartilhamento de saberes e práticas reproduzidas para além dos muros da escola. Para Freire (2001), as experiências “informais” vividas no ambiente escolar não podem ser negligenciadas, pois a escola tem seu caráter socializador. O autor defendia que o povo fosse chamado à escola não para repreensões e punições, mas para a construção coletiva e participativa, possibilitando aos envolvidos a transformar-se em sujeitos de sua própria história (FREIRE, 2001).

Freire (1987) postulava a importância do diálogo que se torna possível a partir de uma relação entre os envolvidos e a prática dialógica possibilita a crítica e a reflexão no processo de participação.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, o que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. Se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. (FREIRE, 1987, p. 45.)

O caminho para a democratização da escola está alicerçado pelo diálogo que representa uma importante forma de interação entre professor-aluno, que não pode ser de forma autoritária, com todos contribuindo para o aprendizado. Freire (1987) nos leva a refletir que o diálogo deve ser trabalhado de forma igualitária, sem imposição de ideias, potencializando a aprendizagem no ambiente escolar. Na educação bancária, ao invés de apenas transmitir o conhecimento, a interação entre professor-aluno deve ser participativa, estimulando a visão crítica do que se está aprendendo, sem decorar o conteúdo, que nem sempre faz sentido para o jovem.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança, que se configuram em matriz educacional. Por isso, só o diálogo comunica. É quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só, então, há comunicação. (FREIRE, 1967, p. 107).

Entendendo que a autonomia e o diálogo é parte integrante das interações humanas, chegamos aos autores Tardif e Lessard (2013), que destacam ser essencial na atividade profissional do professor, ações para deslanchar um programa de interações com os jovens. Além do planejamento realizado (conteúdo e estratégias a serem trabalhadas) o trabalho docente conta com o imprevisível presente em situações dessas interações. Ao lidar com pessoas, o trabalho do professor é interativo pelas pressões inerentes à interação com o outro e pelas relações de poder e conhecimento que estão presentes. A docência é uma profissão das relações humanas e um trabalho interativo. A autoridade reside no respeito que o professor adquire sem coesão aos jovens. O professor interage com os jovens em sala de aula e com os demais indivíduos da comunidade escolar.

Por ser um trabalho interativo, o professor precisa tomar decisões rápidas, algumas vezes pautadas nas suas formas de ser, e a personalidade do professor torna-se importante para que ocorra ou não as interações favorecedoras do aprendizado. Mesmo o professor sendo detentor do poder em relação aos jovens, é necessário que as práticas pedagógicas colaborem com o aprendizado, entendendo que a sala de aula é composta por indivíduos que tem seu próprio tempo de aprendizagem e quem aprende é o indivíduo, não a sala. Para a prática pedagógica, os professores não podem se limitar a coerção e controle autoritário, pois a prática exige participação dos jovens, consentimento e motivação (TARDIF; LESSARD, 2013).

A escola parece reconhecer pouco as relações e interações que se dão no ambiente escolar como práticas sociais que envolvem processos educativos tão legítimos e importantes quanto aqueles eleitos como conteúdo oficial a ser ensinado. Dias (2013) destaca que os jovens entrevistados em sua pesquisa indicam que a convivência e as interações são importantes no ambiente escolar, no entanto a escola não reconhece essas interações como práticas sociais que envolvem processos educativos tão importantes como os conteúdos oficiais estabelecidos. A autora relata que os jovens priorizam as relações de sociabilidade e as interações em seu processo de escolarização e que desejam ser reconhecidos nesses espaços, antes de tudo, como jovens. Entende que se a escola não vê o aluno como jovem, ela não reconhece suas práticas eminentemente juvenis como legítimas, e daí decorre a intolerância da instituição escolar a tais práticas. Para o grupo analisado, na pesquisa de Dias (2013), a escola vai além da sala de aula e as interações acontecem no pátio, quadras, corredores construindo uma sociabilidade que subverte a lógica escolar. A escola para esses jovens é o local de paqueras, brincadeiras, resignificando esse espaço, dando-lhe um sentido próprio que pode contrariar as relações presentes em sala de aula marcadas pela fixidez, centralidade nos conteúdos acadêmicos e pela prática autoritária de alguns educadores. As práticas autoritárias e a violência também estão presentes na trajetória dos jovens entrevistados e há relatos de interações agressivas tanto com seus educadores quanto com colegas da escola.

Assim, é possível verificar que o uso da força física e/ou da agressão verbal para resolver conflitos acompanha o processo de escolarização desses jovens. No ambiente escolar, assim como na sociedade, a violência tem sido um meio de regramento das relações sociais. Se adotarmos uma visão mais ampla acerca dos processos educativos que se dão no espaço escolar como um todo, não limitando nossa análise ao contexto da sala de aula, poderemos compreender que as ações violentas desencadeiam aprendizagens que

provavelmente não estão sendo planejadas, sistematizadas e olhadas com atenção pela escola. (DIAS, 2013 p. 80)

Essas interações violentas também dão espaço ao vandalismo, fugas do ambiente escolar que se constituem como movimento de resistência a escola para jovens que foram ou se sentem excluídos da instituição escolar, mas que, por vias diversas, buscam ser incluídos nesse espaço (DIAS, 2013).

As interações e o entendimento do que ocorre em sala de aula pode transformar, ressignificar, reconstruir relações, autoestima, interesses, motivações entre tantos outros benefícios relacionados ao jovem. As interações são importantes para a construção do conhecimento, sendo importante conciliar vários fatores e dificuldades de lidar com as situações envolvidas no cotidiano escolar. Considerações semelhantes já eram postas por Costa (2006) ao comentar as dificuldades e intercorrência em se compreender e aceitar, ou não, os adolescentes.

O adolescente em situação de dificuldade muda porque é compreendido e aceito, e não é compreendido e aceito porque muda. A compreensão e a aceitação do educando constituem um pré-requisito fundamental e indispensável para a sua mudança. (COSTA, 2006, p. 61)

Diante deste contexto no qual as interações com os jovens destacaram-se como fundamentais para que o processo educativo transcorra e para que os jovens se sintam compreendidos e aceitos, no próximo item serão abordados fatores importantes relacionados representatividade na escola, aplicando essa questão a educação escolar, com determinantes para reflexões e ações de professores e jovens.

#### **1.4 Representatividade na Escola**

O que é ser representado no ambiente escolar? Em face ao levantamento da literatura e inquietações, este item tem como proposta expor como os estudiosos abordam questões sobre se no ambiente escolar os jovens são ouvidos, se têm existência, ou se esse ambiente escolar é somente para transmitir conteúdos determinados, vigiando e punindo aqueles que não atingirem os objetivos estabelecidos.

Caso o sujeito não se sinta representado, ele tem dificuldade em se reconhecer no ambiente “padrão”, criando a sensação de um sujeito inferiorizado que tenta adquirir seu reconhecimento nesse lugar que é negado a ele.

Ser representado, em um sentido amplo, é ser visível. É ter existência. Pensar na representação de um segmento é, assim, pensar em diferentes camadas ou dimensões de ser e de estar. Aquele que não é representado é, nesse sentido, invisibilizado em ao menos três dimensões: a subjetiva, a cultural e a política (SILVA; SILVA, 2019, p. 43)

A partir do momento que há uma invisibilização de outras histórias, podemos desumanizar, e esse processo é opressor. A escola necessita aprofundar à reflexão da prática, ao invés de continuar repetindo e reproduzindo modelos que exclui e oprimem cotidianamente um grupo de pessoas no ambiente escolar. Para melhor compreensão desse processo fez-se necessário trazer a diferenciação entre o conceito de lugar de fala e de representatividade.

Moreira e Dias (2017) explicam que o lugar de fala representa a busca pelo fim da mediação, ou seja, a pessoa que sofre preconceito fala por si, como protagonista da própria luta. O lugar de fala está relacionado com o local social do indivíduo, ou seja, qual o seu lugar social – situação de privilégio ou opressão. No dicionário Michaelis (2020), a palavra representatividade representa uma pessoa ou um grupo. Mas, alguns grupos não são representados nos grupos das decisões, entende-se que seria importante essa representação para diminuir as exclusões nos espaços.

Para Ribeiro (2020) o termo representatividade pode ser entendido como êxito de determinados indivíduos na sociedade opressora. Para a autora representatividade e lugar de fala andam juntos, mas são conceitos distintos. A partir do momento em que as camadas marginalizadas da sociedade sintam-se representadas nos espaços têm mais chances de serem ouvidas, exercendo seu lugar de fala. Consequentemente, a representatividade é importante para valorizar o locutor nos discursos sociais e para que grupos discutam seu posicionamento social para melhor compreender as desigualdades. O exemplo postado pela autora traz a exata dimensão sobre a dificuldade da representatividade de populações vulneráveis como travestis:

Uma travestis negra pode não se sentir representada por um homem branco cis<sup>1</sup>, mas esse homem cis pode teorizar sobre a realidade das pessoas trans e travestis a partir do lugar que ele ocupa. Acreditamos que não pode haver essa desresponsabilização do sujeito do poder. A travesti negra fala a partir da sua localização social, assim como o homem branco cis. Se existem poucas travestis negras nos espaços de privilégio, é legítimo que exista uma luta para que elas de fato possam ter escolhas numa sociedade que as confina a um determinado lugar; logo, é justa a luta por representação, apesar dos seus limites. (RIBEIRO, 2020 p.82).

---

<sup>1</sup> Cisgênero ou cis é a pessoa que se identifica com o gênero socialmente constituído para o seu órgão genital, assumindo, assim, a identidade de gênero que lhe é imposta ao nascer. Travestis e transexuais não têm essa identificação, tendo, dessa forma, uma identidade de gênero divergente de sua genitália (RIBEIRO, 2020).

Pode-se transpor a situação social relatada no exemplo acima, com a representatividade no ambiente escolar que na verdade é a possibilidade de pensar criticamente esse lugar para jovens em situação de vulnerabilidade, reconhecendo as barreiras e fronteiras existentes, propiciando que as minorias tenham voz nesses espaços, diminuindo abismos sociais e desigualdades.

Djamila Ribeiro é mulher negra, mestre em Filosofia Política pela Universidade Federal de São Paulo em seu livro: “Pequeno Manual Antirracista” (2019) tem como objetivo indicar caminhos para reflexão e prática que favoreçam uma transformação social antirracista, tratando também de assuntos sobre negritude, branquitude, violência racial, cultura, desejos e afetos. Nesse livro, a autora sinaliza que o racismo é estrutural e um sistema de opressão, que nega direito e cria desigualdades, que sendo. Ao mencionar a experiência escolar, a autora cita:

O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu. Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais — que é um lugar de privilégio — acabam acreditando que esse é o único mundo possível. (RIBEIRO, 2019, p.24).

O processo para construção da representatividade no espaço escolar não acontecerá a curto prazo, mas algumas atitudes surgem, como exemplo, a Lei nº 10639/2002, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira. Ribeiro (2019) diz que é preciso um ensino que referencie a população negra promovendo a construção da subjetividade de pessoas negras, rompendo com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra e são ações que diminuem as desigualdades. Com tais considerações, abre-se caminho para reflexões voltadas para todo tipo de população oprimida ou em vulnerabilidade. A autora ainda reforça que a divisão social existe há séculos e pela falta de reflexão sobre esse assunto e por ser naturalizado esse tipo de violência, tornou-se algo comum.

Chales Taylor (2000), filósofo canadense, afirma que quando um indivíduo ou grupo social não é reconhecido, a construção de sua identidade fica comprometida, sendo assim, a formação de identidades depende do reconhecimento dos outros.

A tese é de que nossa identidade é moldada em parte pelo reconhecimento ou por sua ausência, frequentemente pelo reconhecimento *errôneo* por parte dos outros, de modo que uma pessoa ou grupo de pessoas pode sofrer reais danos, uma real distorção, se as pessoas ou sociedade ao redor lhes devolverem um quadro de si mesmo redutor, desmerecedor ou desprezível. O não-reconhecimento ou o reconhecimento *errôneo* podem causar danos, podem ser uma forma de opressão, aprisionando alguém numa modalidade de ser falsa, distorcida e redutora (TAYLOR, 2000, p.241)

Nessa perspectiva, não reconhecer o indivíduo ou grupos, além da falta de respeito, pode aprisioná-los num paralisador ódio por si mesmos. Ser reconhecido é encontrar seu lugar no mundo, visto que vivemos dependentes da vida em comunidade e compartilhamos nossas vivências. Para o autor, necessitamos do reconhecimento do outro, pois “[...] o devido reconhecimento não é mera cortesia que devemos conceder às pessoas, é uma necessidade humana vital” (TAYLOR, 2000, p. 242).

Assim posto, pode-se remeter a conceitos que fatores desencadeantes de não representatividade dos jovens nas escolas, e possibilidades de viabilizá-la. Para se discutir a importância da representatividade é necessário espaço para que esse diálogo aconteça.

Ribeiro (2020) diz em seus estudos que falar, muitas vezes, implica em receber represálias, justamente por isso, muitos grupos sociais preferem concordar com o discurso hegemônico. Entende que a representatividade nos espaços é importante para transformação social e quebrar ciclos de desigualdades. Considera também que saberes são hierarquizados e não legitimados, e que classes marginalizadas são consideradas não produtora de conhecimento. Em suas reflexões, a autora defende melhorias no ensino para obter mais qualidade valorizando ações não excludentes.

O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado consigam perceber as hierarquias produzidas a partir desse lugar, e como esse lugar impacta diretamente a constituição dos lugares de grupos subalternizados. O não ouvir é a tendência a permanecer num lugar cômodo e confortável daquele que está e se intitula poder falar sobre os outros, enquanto esses outros permanecem silenciados. É importante reconhecer as nossas diferenças, mas o problema quando essas diferenças significam desigualdades. Há necessidade de reconhecer que partimos de lugares diferentes e posto isso, o modo diferente leva-se à legitimação de um discurso excludente, pois não viabiliza outras formas de ser. Sobre quais vozes são legitimadas e quais não são, a autora explica que quem possui privilégio social, possui privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco, inviabilizando outras experiências do conhecimento (RIBEIRO, 2020).

Tanto para jovens quanto para crianças, ainda é pouco significativa a visibilidade de suas vozes dentro dos espaços institucionais e escolares. O desafio em ouvir o jovem privado de liberdade é maior se comparado a jovens que não cometeram infração, já que sujeitos julgados, sancionados, estigmatizados são reconhecidos somente como infratores, privados também em fazer o uso de sua palavra (TEIXEIRA, 2009). No sistema socioeducativo, a autora relata que as instituições não ouvem e não dão importância no que os jovens tem a dizer. Na maioria das instituições, os jovens em privação de liberdade sempre estiveram em desvantagens, destituídos de qualquer forma de diálogo e as propostas educacionais são pensadas em “torno deles” e não “com eles”. Sobre a importância da participação de jovens em privação de liberdade, a autora diz:

Permitir que os jovens deixem ser considerados objetos de investigações e de intervenções públicas, deixando-os falar sobre suas angústias, descontentamentos frente ao processo socioeducativo, é permitir que eles relatem suas perspectivas sobre esse processo, o que implica a busca pela apreensão e compreensão dos seus pensamentos, tensões e inquietudes. (TEIXEIRA, 2009, p. 155)

O pensamento sobre a importância do diálogo, presentes nas reflexões de Freire (2001) justifica-se por que uma vez que a prática educativa seja pautada no diálogo possibilita-se ao o jovem privado de liberdade que reflita sobre sua realidade. O diálogo propicia a possibilidade de que os jovens se reconheçam como participante e principal colaborador das práticas educativas instituídas.

Teixeira (2009), afirma que a escola é um dos espaços para promover enraizamento e devem promover e garantir condição política, de participação, igualdade e equidade que assegurem a qualquer pessoa o exercício da palavra e a possibilidade de criar novas relações. A autora destaca que se deve levar em conta a concepção do sujeito/aluno sobre suas raízes, participando de grupos que conservam uma determinada memória sobre o passado, transmitida por intermédio de trocas, ensinamentos e diferentes práticas que ele fez ou faz parte.

Compreende-se que para haver uma representatividade no ambiente escolar, é necessário refletir sobre a necessidade e a ausência de um ambiente democrático, ou seja oferecer uma educação de qualidade para aqueles socialmente desprivilegiados aprendam de forma igualitária. Como educadores temos o desafio de democratizar o conhecimento, entendendo que a escola pertence a uma estrutura social permeada de mecanismos de exclusão.

Para tanto, é necessário romper com a ideia de uma educação universal e que as diferenças no contexto escolar podem ser um problema quando excluí categorias ou significam desigualdades. Segundo os autores desta seção a escola deve promover esse espaço democrático, mas historicamente a escola exclui classes marcadas socialmente. É necessário falarmos sobre representatividade, para que pessoas excluídas ocupem espaços que historicamente foram impedidas de estar.

Pelo exposto nesta seção percebe-se que os jovens que passaram por medida socioeducativa ou pertencentes a grupos sociais desfavorecidos são rotulados, são invisíveis nos espaços escolares e os conhecimentos produzidos não são reconhecidos. A invisibilidade torna os espaços escolares desinteressantes e irrelevantes para jovens que não se sentem reconhecidos e representados.

Diante das constatações sobre representatividade de grupos vulneráveis tanto na escola como em contextos diversos, no caso desta pesquisa, especificamente das questões relacionadas a jovens vulneráveis, há de se abordar as leis vigentes envolvendo a proteção de crianças e adolescentes, e sobre as determinações de medidas socioeducativas, conforme será exposto na próxima seção.

## **2 SOCIOEDUCAÇÃO E DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**

Esta seção tem como objetivo apresentar a Lei nº.8.069 de 13 de Julho de 1990 que dispõem sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e relacionar com a importância da representatividade dos jovens enquanto sujeitos de direitos. Além de abordar as normas legais para medidas socioeducativas para jovens, cuja população é o foco deste estudo.

### **2.1 Medida Socioeducativa de internação**

Considera-se oportuno trazer o conceito do termo “socioeducativo”, utilizado para adjetivar o tratamento dispensado a adolescente em conflito com a lei, propostas por Antônio Carlos da Costa, um dos idealizadores e redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Gomes da Costa foi o pioneiro no emprego da expressão “socioeducação” em solo brasileiro, com o significado de proposta educativa voltada para a não reincidência de jovens infratores.

Costa (2006) afirma que todos os profissionais que trabalham em unidades de internação são responsáveis por cumprir e fazer cumprir a lei e todos esses profissionais devem ser preparados para atuar como educadores – independentemente de suas funções.

A medida socioeducativa é uma medida imposta, uma medida coercitiva quanto ao delito praticado por adolescente, e decorre de uma decisão judicial. Desde medidas

socioeducativas, da mais branda (advertência) à mais severa (internação), têm a natureza sancionatória e conteúdo pedagógico. E todos os educadores de uma comunidade socioeducativa devem estar preparados para o enfrentamento dessas duas dimensões do seu trabalho. O educador precisa ser formado para garantir os direitos fundamentais do adolescente autor de ato infracional e a segurança do cidadão (COSTA, 2006).

O grande erro do sistema brasileiro, no trabalho dirigido ao adolescente em conflito com a lei, é que ele não priva o educando apenas de liberdade. Ele o priva, infelizmente, do respeito, da dignidade, da individualidade, da integridade física, psicológica e moral. As revoltas, as rebeliões e as hostilidades e agressões que ocorrem nas unidades educativas, portanto, não são de caráter proativo. Elas são, na realidade, uma reação dos adolescentes a uma violência maior cometida pelo sistema contra eles (COSTA, 2006, p. 56).

Costa (2006) com toda experiência no trabalho com adolescentes de ato infracional, diz algo que vale como instrumento para o “*fazer*” educativo, independentemente de o adolescente estar ou não em conflito com a lei:

Para encontrar os outros, o educando precisa encontrar-se consigo mesmo; para encontrar-se consigo mesmo, ele precisa ser compreendido e aceito; sentindo-se compreendido e aceito, ele melhora sua autoestima, seu autoconceito e sua autoconfiança, porque tem a sensação de que tem valor para alguém. Se ele tiver a sensação de que tem valor para alguém e de que é compreendido e aceito, vai olhar o futuro sem medo, será capaz de plasmar, de construir um projeto de vida. Se ele constrói um projeto de vida, sua vida passa a ter um sentido; se a vida passa a ter um sentido, ele começa a ver com outros olhos os estudos, a obediência, a profissionalização, o seguimento das regras, o tratamento com as pessoas, etc. Tudo isso se modifica na sua vida. (COSTA, 2006, p. 57).

Costa (2006) a socioeducação prepara adolescentes para o convívio social no marco da legalidade e moralidade socialmente aceitas, sem quebrar regras de convivência, consideradas crimes ou contravenção.

Todos esses aspectos remetem a uma conclusão vital: assim como existe educação geral e educação profissional, deve existir socioeducação no Brasil, cujo objetivo é preparar os jovens para o convívio social sem quebrar as regras de convivência consideradas como crime ou contravenção no Código Penal de Adultos. Porque o jovem que cometeu ato infracional, na maioria dos casos, não dá certo na escola, no trabalho e na vida não pela falta de encaminhamentos para a escola ou oportunidades de profissionalização, mas porque lhe faltou acesso a uma educação mais ampla, que lhe possibilitasse aprender a ser e aprender a conviver. (COSTA, 2006, pg. 57).

A “[...] essência da socioeducação é promover o adolescente pessoal e socialmente; é ajudá-lo a desenvolver suas competências pessoais (aprender a ser) e suas competências relacionais (aprender a conviver)” (COSTA, 2006, p.95).

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente os jovens com idade entre 12 e 18 anos que cometem atos infracionais análogos aos crimes praticados pelos adultos são responsabilizados com medidas socioeducativas e cumprem medida, que podem ser em semiliberdade ou de internação (BRASIL, 1990).

A medida socioeducativa de internação está prevista no artigo 122º do ECA (Lei nº8.069/90). Considerada a mais grave medida aplicada ao adolescente, ela prevê a privação de liberdade, ou seja, o adolescente fica limitado ao seu direito de ir e vir, mas assegurado seus direitos conforme art. 124º.

**Art. 124.** São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes:

- I** - entrevistar-se pessoalmente com o representante do Ministério Público;
- II** - peticionar diretamente a qualquer autoridade;
- III** - avistar-se reservadamente com seu defensor;
- IV** - ser informado de sua situação processual, sempre que solicitada;
- V** - ser tratado com respeito e dignidade;
- VI** - permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsável;
- VII** - receber visitas, ao menos, semanalmente;
- VIII** - corresponder-se com seus familiares e amigos;
- IX** - ter acesso aos objetos necessários à higiene e asseio pessoal;
- X** - habitar alojamento em condições adequadas de higiene e salubridade;
- XI** - receber escolarização e profissionalização;
- XII** - realizar atividades culturais, esportivas e de lazer;
- XIII** - ter acesso aos meios de comunicação social;
- XIV** - receber assistência religiosa, segundo a sua crença, e desde que assim o deseje;
- XV** - manter a posse de seus objetos pessoais e dispor de local seguro para guardá-los, recebendo comprovante daqueles porventura depositados em poder da entidade;
- XVI** - receber, quando de sua desinternação, os documentos pessoais indispensáveis à vida em sociedade.

§ 1º Em nenhum caso haverá incomunicabilidade.

§ 2º A autoridade judiciária poderá suspender temporariamente a visita, inclusive de pais ou responsável, se existirem motivos sérios e fundados de sua prejudicialidade aos interesses do adolescente.

(BRASIL, 1990)

O adolescente privado de liberdade pode realizar atividades externas conforme determinado por uma equipe de referência ou determinação judicial.

Ao receber a sentença judicial para cumprimento da medida socioeducativa de internação o adolescente é transferido para um Centro de Internação próximo ao domicílio familiar. A internação deve ser mantida pelo menor espaço de tempo possível, de forma que cada período de 6 (seis) meses deve ocorrer uma reavaliação para verificar a necessidade de manter o jovem internado. De acordo com o artigo 121º do ECA (Lei nº8.069/90) três anos é o tempo limite e quando atingir esse prazo, o adolescente é liberado. O adolescente tem liberação compulsória ao completar vinte e um anos (BRASIL 1990).

Tendo compreendido as determinações para cumprimento de sentenças judiciais, é necessário compreender o que significa estar privado de liberdade:

O que é privar de liberdade? É privar do direito de ir e vir e submeter o adolescente autor de ato infracional às regras de uma unidade de internação, que devem estar dentro dos limites fixados pela lei. Isso é um grande avanço no Brasil, que convive com situações absurdas e ilegais: a internação privando o adolescente não apenas da liberdade, mas do respeito, da dignidade, da identidade, da privacidade e de muitos dos seus direitos fundamentais (COSTA, 2006, p. 31).

Nessa condição de privação de liberdade, os Centros de Atendimento devem propiciar ao adolescente escolarização formal, profissional, atividades artísticas, culturais, esportivas, recreativas, lazer, abordagem social, psicológica, assistência à saúde e religiosa com objetivo da formação cidadã. Essas atividades também estão previstas no artigo 94º do ECA (Lei nº8.069/90).

O atendimento a crianças e adolescentes no Brasil passou por algumas fases. Antes do ECA (Lei nº8.069/90), não diferenciavam os carentes dos autores de atos infracionais. Todos adolescentes, antes de 1990, não tinham direitos reconhecidos nem assegurados e o atendimento realizado não levava em conta o pressuposto da preocupação com o estado peculiar do desenvolvimento dos jovens. Com o ECA (Lei nº8.069/90), entra a doutrina de proteção integral que garante direitos assegurados às crianças e jovens. A linha temporal traçada na sequência indica avanços socialmente significativos e compromisso com as crianças e adolescentes:

- ✓ Fundação Paulista de Promoção Social ao Menor, a Fundação Pro-Menor (Lei nº 185, de 1973);
- ✓ Alteração de denominação da Fundação Pro-Menor para Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem), dentre outras modificações (Lei nº 985, de 1976);

- ✓ Alteração da denominação da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) para Fundação Centro de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente – Fundação CASA-SP (Lei nº 12.469, de 2006);
- ✓ Lei Complementar nº 1.243, de 2014 (SÃO PAULO, 2014) alterou a Lei Complementar 846, de 1998 (SÃO PAULO, 1998), que qualifica as entidades como organizações sociais (OSs), possibilitando a celebração de convênios com OSs que atendam ou promovam direitos de crianças e adolescentes no Estado de São Paulo;
- ✓ Lei 15.050, de 2013 (SÃO PAULO, 2013), trouxe alterações para adequação da legislação ao Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Lei nº 12.594 de 18 de Janeiro de 2012).

A Fundação Centro de Atendimento ao Adolescente, abreviada de Fundação CASA é a responsável pela execução das medidas socioeducativas de semiliberdade, internação, sanção, além da internação provisória e atendimento inicial em alguns de seus centros de atendimento, no Estado de São Paulo. A Fundação CASA (Lei nº 12.469, de 2006) descende da antiga “Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor, abreviada de FEBEM (Lei nº 185, de 12 de dezembro de 1973) que existiu até o final de 2006 (SÃO PAULO, 2006).

O objetivo da Fundação CASA é executar as medidas socioeducativas de regime fechado (internação e semiliberdade) em todo o Estado, de acordo com as diretrizes dispostas no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/90), e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Lei nº 12.594 de 18 de Janeiro de 2012).

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Lei nº 12.594/12) é uma lei que complementa o ECA (Lei nº 8.069/90), e se destina a regulamentar a forma como o Poder Público deverá prestar o atendimento especializado ao adolescente autor de ato infracional. O SINASE (Lei nº 12.594/12) foi originalmente instituído pela Resolução nº 119/2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA (BRASIL, 2006), e foi aprovada pela Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 (BRASIL 2012). A lei diz respeito à aplicação e execução de medidas socioeducativas a adolescentes autores de ato infracional, dispondo desde a parte conceitual até o financiamento do Sistema Socioeducativo, definindo papéis e responsabilidades, bem como procurando corrigir algumas distorções verificadas quando do atendimento dessa demanda. Essa lei tem como objetivo implementar uma política pública especificamente destinada ao atendimento de adolescentes autores de ato infracional e suas respectivas famílias para que se ofereça alternativas de abordagem, acesso e atendimento aos diversos órgãos públicos.

A Fundação CASA está vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania e tem a função de executar as medidas socioeducativas aplicadas pelo poder Judiciário aos adolescentes que cometem atos infracionais com idade menor de 18 anos. Nesse espaço, os adolescentes cumprem pena de reclusão de máximo 21 anos completos, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069 /90).

De acordo com o ECA (Lei nº 8.069/90), após verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar as seguintes medidas socioeducativas:

- ✓ Advertência – aconselho verbal e se for o caso de reparação de dano, o adolescente poderá restituir o dano causado de acordo com a determinação do Judiciário;
- ✓ Prestação de Serviços à comunidade – tarefas gratuitas que não exceda a seis meses e atribuídas conforme aptidões do adolescente, com jornada de oito horas semanais e que não prejudique a frequência escolar e jornada de trabalho do adolescente;
- ✓ Liberdade Assistida – a autoridade designará o adolescente a uma entidade ou programa de atendimento que receberá auxílio e orientação por período mínimo de seis meses podendo ser prorrogado ou substituído por outra medida de acordo com o estabelecido pelo Ministério Público e defensor;
- ✓ Semiliberdade – medida que antecede a privação de liberdade e o adolescente infrator. Pode ser aplicada como medida inicial ou como forma de evitar o confinamento total do educando. O adolescente possibilita a realização de atividades externas e fica recolhido a noite. Essa medida não comporta prazo determinado.
- ✓ Internação – privação de liberdade por período de máximo três anos. Após esse período o adolescente é direcionado aos regimes de semiliberdade ou liberdade assistida, com liberação compulsória aos 21 anos.  
(BRASIL, 1990)

A Fundação CASA atua nas medidas de internação e de semiliberdade no Estado de São Paulo. Em janeiro de 2010, os serviços de liberdade assistida (LA), que eram realizados em parte pela Fundação CASA, foram totalmente municipalizados, com repasse estadual de verbas gerenciado pela Secretaria de Estado de Assistência e Desenvolvimento Social. No estado de São Paulo, desde 2010, a execução das medidas socioeducativas de meio aberto – liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade – cabe a cada município. O município poderá realizar, via chamamento público, um termo de colaboração, com a finalidade de transferência de recursos financeiros à Organização da Sociedade Civil (OSC) para que esse jovem realize nesses espaços o cumprimento em medida socioeducativa de liberdade Assistida (LA) e prestação de serviços à comunidade (PSC).

Atualmente no Estado de São Paulo existem 140 centros de internação com capacidade para atender até 64 jovens e estes centros permitem que os jovens sejam atendidos próximos de suas famílias. O ECA (Lei nº 8.069/90) determina que todas as crianças e adolescentes tenham acesso a educação, cultura, esporte, lazer, inclusive aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa. A educação formal é desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação, de modo que todos adolescentes dos Centros de Atendimento Socioeducativo do Estado têm acesso ao ensino formal ou educação escolar. Ao cumprir medida socioeducativa, o adolescente é encaminhado em até 48 horas para uma sala de aula, após realização de uma triagem e coleta de dados que também diz respeito a sua formação.

**Tabela 1: Quantidade de Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente no estado de São Paulo**

GÊNERO DE ATENDIMENTO	QDADE DE CENTROS DE ATENDIMENTO
Exclusivo Masculino	129
Exclusivo Feminino	6
Masculino e Feminino <sup>2</sup>	5
Total de Centros de Atendimentos	140

Fonte: Elaboração: AIO - Assessoria de Inteligência Organizacional em 30.06.2020.

Conforme publicado em agosto de 2020 no Boletim Estatístico no site do Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (FUNDAÇÃO CASA, 2020), 95,20% dos jovens que cumprem medida socioeducativa são do gênero masculino e 4,80% gênero feminino. Enquanto 29,67% dos jovens atendidos em agosto de 2020 são brancos, 69,68% são negros e pardos. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD (IBGE 2020) do mesmo período mostra que 71,7% da população negra e parda deixaram de frequentar a escola sem ter concluído o ensino básico. O nível de escolaridade desses jovens que cumprem medida socioeducativa em agosto de 2020 são:

<sup>2</sup>O Atendimento Masculino e Feminino tem por objetivo realizar o Atendimento Inicial, que geralmente dura cerca de 24 horas, em espaço distinto do Masculino e demais Medidas Socioeducativas. Ocorrendo o sentenciamento à Medida Socioeducativa de Privação de Liberdade a Adolescente é encaminhada para um Centro com atendimento específico ao Gênero Feminino. Fonte: Elaboração: AIO - Assessoria de Inteligência Organizacional. Via e-mail em 30 jun 2020.

**Tabela 2 Escolaridade dos Jovens em medida socioeducativa em agosto de 2020.**

Escolaridade	Feminino	Masculino	Total Geral	%
Ensino Fundamental - 1º ao 5º anos	6	201	207	4,8%
Ensino Fundamental – 6º ao 9º anos	155	2789	2944	60%
Ensino Médio – 1º ano	42	869	911	19%
Ensino Médio – 2º ano	22	396	418	9%
Ensino Médio – 3º ano	5	127	132	3%
Ensino Médio Completo	1	46	47	1%
PEC – Projeto de Educação e Cidadania	4	175	179	4%
Não Informado	0	47	47	1%
<b>Total Geral</b>	<b>235</b>	<b>4650</b>	<b>4885</b>	

Fonte: AIO - Assessoria de Inteligência Organizacional, em 01-09-2020.

Os dados obtidos no site do Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente revelam um recorte de raça e gênero de uma população historicamente marcada pela exclusão, trazendo ainda mais a importância da representatividade nos espaços escolares.

Considera-se nessa pesquisa que a não existência de representatividade coloca o jovem numa condição de opressão, e em camadas marginalizadas da sociedade. Esses dados também reforçam o pensamento de Ribeiro (2019) no que diz que classes marginalizadas são consideradas não produtora de conhecimento e que é importante melhorias no ensino para obter mais qualidade valorizando ações não excludentes.

Os documentos legais são complementares entre si e apontam diretrizes de garantia de direitos aos jovens quanto ao cumprimento de medida socioeducativa e a faz menção para trabalhos coletivos que garantam a participação dos diferentes sujeitos no ambiente escolar. No entanto, é importante que o educador auxilie o jovem a reconhecer-se como um sujeito pertencente ao espaço escolar e que ele produz conhecimento, conectando com os direitos assegurados por lei. É importante também ressaltar que somente os documentos legais não são os únicos responsáveis para que o jovem tenha garantia de direitos, é necessária ainda uma rede de apoio atuante e na escola uma cultura com práticas pedagógicas que desenvolvam por adesão, diálogo e não por imposição.

Ressalta-se a importância de refletir sobre a prática docente, observando também a dinâmica do cotidiano dos espaços escolares, que por muitas vezes são dotadas de relações de poder, preconceito e perpetuam mecanismos de opressão. Importante observarmos que esses jovens muitas vezes estão desacreditados do ambiente escolar e não vêm a escola como um

dos caminhos para saírem da criminalidade. Os professores não conseguem dominar aquilo sobre o que não têm conhecimento, os desafios são constantes e um caminho possível é se aproximar do contexto social desses jovens, além de compreender como funcionam os espaços de privação de liberdade, desenvolvendo atividade pedagógica, que favoreçam as relações interpessoais com possibilidades de aprendizado uns com os outros. Corroborando com Paulo Freire:

Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. (FREIRE, 1996, p.153).

As medidas expressas para ações em socioeducação não fazem delas instrumentos socializantes, mas, configuram-se como o principal mecanismo de responsabilização do adolescente pela prática de ato infracional. Os documentos legais consideram o adolescente um sujeito em formação, evidenciando aspectos não somente punitivos, mas também processos de proteção e educação. É fundamental que o professor e a comunidade escolar discutam o que é proposto nos documentos legais, avaliar criticamente como eles estão presentes no cotidiano, para *quem e como* ele é aplicado, sendo que essa articulação prática tem se revelado um constante desafio. Refletir ações pedagógicas a partir do processo educativo da socioeducação possibilita pensar nesses coletivos populares, em grupos vulneráveis, excluídos, reconhece-los enquanto sujeitos de direitos principalmente em avaliar qual tem sido o papel e responsabilidade da escola na vida dos adolescentes.

## **2.2 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**

A Constituição de 1988, através do artigo 227 (BRASIL,1988), reconhece as crianças e os adolescentes como cidadãos, garantindo-lhes os direitos fundamentais de sobrevivência, desenvolvimento pessoal, social, integridade física, psicológica e moral, além de protegê-los de maneira especial contra a negligência, maus-tratos, violência, exploração, crueldade e opressão. O ECA (Lei n. 8.069/90) buscou no artigo 227 da Constituição Brasileira (BRASIL,1988), as bases e este artigo é a fonte primária que dá origem ao Estatuto (BRASIL, 1990).

No Brasil a criança e adolescentes têm seus direitos e garantias reservados pelo ECA (Lei n. 8.069/90) e são reconhecidos enquanto sujeitos de direitos e as ampara se comprometendo com as questões sociais e humanas.

Antes da elaboração do ECA (Lei n. 8.069/90), não havia um instrumento legal que protegia e promulgava o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. O contexto histórico do Brasil, os primeiros anos eram marcados pela filantropia, assistencialismo e atuação forte de Santas Casas que atendiam órfãos, doentes e abandonados. O Brasil nos primeiros séculos era ausente de políticas para infância, ou seja, ausência do reconhecimento, por parte do Estado e da sociedade, dos direitos das crianças e adolescentes.

Nessa época o termo “menor” de idade considerava crianças e adolescentes numa perspectiva “menorista”, ou seja, pejorativa, como forma de não os considerar sujeitos de direitos, sem voz e sem visibilidade.

Com o Código de Menores (Lei No 6.697/79) uma das primeiras estruturas de proteção aos menores, era que o Estado deveria ter uma ação punitiva e disciplinadora de crianças e adolescentes abandonados ou delinquentes. Não havia a preocupação de compreender ou atender o menor, mas sim tirar de circulação tudo aquilo que atrapalhava a ordem social. Nestas situações, crianças e adolescentes tinham visibilidade perante ao Estado como sendo objetos de intervenção, com ações que previam desde a retirada da família ou internação em instituições corretivas. Quem estivesse em situação irregular, seriam afastados e segregados da sociedade:

- Carentes: menores em perigo moral, incapacidade dos pais em mantê-los;
- Abandono: menores privados de representação legal;
- Inaptados: menores com grave desajuste familiar ou comunitário;
- Infratores: menores que cometeram infração penal.

(BRASIL, 1979)

Existia um caráter discriminatório, devido à forte associação a pobreza à delinquência. Dessa forma, crianças marginalizadas, autoras ou não de atos infracionais, aplicava-se a Lei, que poderia ser: apreensão, encaminhamento para um centro de observação, confinamento (Código de Menores, Lei No 6.697, de 10 de outubro de 1979).

O ECA (Lei nº8.069/90) dá direitos às crianças e adolescentes e também responsabiliza quando estes agem de forma a romper com regras e normas estabelecidas pela sociedade. Ainda sendo objeto de muita polêmica, de um lado visto como instrumento de proteção e controle social, e de outro como instrumento ineficaz, o ECA (Lei nº8.069/90) fortalece a importância das políticas sociais, responsabilizando o Estado e as Famílias, a fim de assegurar a proteção integral de todas as crianças e adolescentes.

No Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº8.069/90) , a primeira parte, chamada Livro I, trata dos direitos a serem garantidos, e a segunda, o Livro II, mostra como corrigir os desvios em relação às normas apresentadas. O objetivo máximo do ECA (Lei nº8.069/90) é incluir crianças e adolescentes no mundo da cidadania, bem como regular a convivência entre as pessoas garantindo-lhes respeito à singularidade, igualdade de tratamento perante as leis e dignidade, além de saúde, educação, lazer, convivência familiar e, sobretudo, direito à vida (BRASIL, 1990).

O ECA (Lei nº 8.069/90) também prioriza ações com as escolas, que por sua vez deve propor trabalhos coletivos que garantam a participação dos diferentes sujeitos no ambiente escolar. Por meio dessa participação e construção coletiva das práticas pedagógicas, estabelece a corresponsabilidade de todos os membros da comunidade escolar.

IV – Direito à Educação, Cultura, Esporte e Lazer “Art. 53º - 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; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – 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, 1990)

O Estatuto também prevê no artigo 56º aos gestores escolares no acompanhamento da trajetória escolar da criança e do adolescente, devendo comunicar ao Conselho Tutelar os casos de maus-tratos envolvendo os seus jovens, reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, os elevados níveis de repetência, após esgotados os recursos escolares de solução pedagógica dos casos em questão (BRASIL, 1990).

O artigo 54º do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº8.069/90) assegura o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria; extensão da gratuidade e obrigatoriedade ao ensino médio; atendimento especializado a crianças e adolescentes com deficiência; atendimento em creche e pré-escola para crianças de zero a seis anos de idade; acesso ao nível superior de ensino; oferta de ensino regular noturno, adequado às condições do adolescente trabalhador;

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

Em relação ao ECA (Lei nº8.069/90), existe um favorecimento para que a gestão democrática na escola e processos participativos por meio da representatividade aconteça. É importante que todas as instâncias da escola tenham representatividade e isso implica em tornar a escola mais democrática e participativa, legitimando esse espaço de socialização do saber. O desafio da escola é de construir mecanismos que garantam a participação da comunidade escolar no processo de gestão e organização escolar.

### **3 METODOLOGIA**

Este estudo, de natureza qualitativa, utiliza-se da metodologia de sistematização de experiência, propondo uma reflexão crítica sobre práticas pedagógicas utilizadas para favorecer a representatividade dos jovens a partir da experiência da docente/pesquisadora com jovens em privação de liberdade, abrindo-lhes horizontes plausíveis de aprendizagem e desenvolvimento profissional, discutidas a luz de aspectos teóricos.

Para Minayo (2002) a metodologia é um conjunto de técnicas, que alinha a teoria aos desafios da prática. Trata-se do caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, sendo que cada corrente teórica tem seu acervo de conceitos.

Lembremo-nos do fato que os conceitos teóricos não são simples jogos de palavras. Como qualquer linguagem, devem ser construídos recuperando as dimensões históricas e até ideológicas de sua elaboração. Cada corrente teórica tem seu próprio acervo de conceitos. Para entendê-los, temos que nos apropriar do contexto em que foram gerados e das posições dos outros autores com quem o pesquisador dialoga ou a quem se opõe (MINAYO, 2002, p. 21).

A pesquisa qualitativa responde a questões com nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002).

### **3.1 Caracterizando o método: sistematização de experiência**

A metodologia de sistematização de experiência favorece no processo reflexivo da teoria e prática, bem como, favorece o registro do conhecimento sobre aquilo que fazemos, sendo a própria experiência que é objeto de estudo e ao mesmo tempo, objeto de transformação. Para Holliday (2006), o processo de sistematização é uma interpretação crítica de uma ou várias experiências, um fio condutor, que a partir de seu ordenamento e reconstrução apresenta o processo vivido e que nos interessa sistematizar nesse momento.

Sistematizar experiências é um desafio político pedagógico pautado na relação dialógica e na busca da “interpretação crítica dos processos vividos”. Trata-se de um exercício rigoroso de aprendizagem que contribui para refletir sobre as diferentes experiências, implicando na identificação, classificação e re-ordenamento dos elementos da prática; utiliza a própria experiência como objeto de estudo e interpretação teórica, possibilitando a formulação de lições e a disseminação. (HOLLIDAY, 2006, p.7).

Ao sistematizar a experiência, as pessoas recuperam o que já sabem, descobrem o que não sabem e revela-se ainda o que não sabem que já sabiam, criando um espaço para que as interpretações sejam discutidas, compartilhadas e confrontadas. A memória faz parte do processo de sistematização, mas é importante considerar que é comum que se faça a fusão na memória dos diversos momentos e que tenhamos dificuldade em distinguir um momento do outro ou quando se deu a mudança no processo da experiência (HOLLIDAY, 2006).

Relatar e refletir sobre a própria prática é uma tarefa que se aproxima de um memorial de formação, no caso um memorial de um período específico. Guedes-Pinto (s/d) enfatiza que a tarefa de escrever um memorial de formação, a princípio, é um desafio, pois é um texto marcado pela subjetividade por referir-se à sua história pessoal, com possibilidade de refletirmos sobre nós mesmos e o percurso de vida. As memórias individuais não poderão ser iguais a de qualquer outro e contribuirá com uma versão de fatos vividos, enriquecendo e ampliando o patrimônio histórico-cultural da humanidade.

Ao nos propormos reconstruir nosso passado (distante ou próximo) temos a oportunidade de repensarmos e ponderarmos a respeito de quem somos e de quem temos sido. Podemos dizer também que o processo de rememorar abre

diversas vias, entre as quais a de nos surpreendermos conosco ao longo dessa retomada e ao longo desse recontar e a de nos darmos conta de elaborações e reflexões que nem sabíamos habitar-nos. Nesse sentido, o trabalho com a memória é “formativo”, ou seja, proporciona transformação e redirecionamentos no seu caminhar (GUEDES-PINTO, s/d, p.3).

O método de sistematização de experiência proposto por Holliday (2006) sugere cinco tempos, uma ordem que não necessariamente deve seguir-se, trata-se de uma sugestão, inspiração, pois dependerá de muitos fatores das diferentes experiências vividas.

- A) O ponto de partida.
- B) As perguntas iniciais.
- C) Recuperação do processo vivido.
- D) A reflexão de fundo.
- E) Os pontos de chegada.

(HOLLIDAY, 2006, p. 72).

Holliday (2006) explica que o primeiro item é o ponto de partida que tem como requisito ter participado da experiência vivida – trata-se da própria prática, do que fazemos, pensamos e sentimos. Nesse item é importante manter os registros das experiências vividas. O segundo tempo são as perguntas iniciais que definirá o caminho, facilitando a compreensão e melhora da nossa prática, extraindo e compartilhando os ensinamentos. São perguntas sobre o que, para quem e aspectos centrais que será sistematizado. As perguntas facilitarão o processo, evitando se perder em elementos da experiência que não são tão relevantes para a sistematização que se pretende realizar. O processo de recuperação vivido inicia-se por meio de um procedimento ordenado dos fatos da experiência, de maneira cronológica. O ponto de chegada é considerado o ponto da análise crítica da sistematização, pois apresentará o que aconteceu no processo da experiência – por que aconteceu o que aconteceu? O último item é destinado às conclusões e aprendizado. (HOLLIDAY, 2006).

Nesta pesquisa, seguindo os cinco tempos de uma sistematização de experiência sugeridos por Holliday (2006), considerou-se como ponto de partida (A) a descrição do local e o contexto em que a pesquisadora exerceu sua prática (Seção 4). Como questionamentos (B), aqueles postados ao final da introdução deste texto apontando as reflexões que culminaram com este estudo: Quais seriam os fatores interferentes para distanciar jovens em privação de liberdade ou aproximá-los da escola? A representatividade estimula as interações entre os jovens, de modo a favorecer a construção colaborativa dos saberes? Qual a representatividade desses jovens na escola? Como propiciar melhores interações com esses jovens? A recuperação do processo vivido (C) e as reflexões de fundo (D) encontram-se

postas nos relatos da prática e pedagógica para jovens em privação de liberdade, também na Seção 4. E os pontos de chegada (E) encontram-se relatados nas considerações finais deste estudo.

Pretende-se neste formato atender aos objetivos propostos para este estudo: Sistematizar experiência pedagógica em sala de aula buscando reflexões sobre as intercorrências relacionadas a representatividade na escola de jovens, anteriores a privação de liberdade. E especificamente: relatar a experiência prática da pesquisadora como professora em cursos profissionalizantes em espaço de medida socioeducativa; relacionar os achados teóricos com a experiência da docente-pesquisadora visando refletir sobre como colaborar com a formação de professores, que trabalham ou não com jovens que estão em privação de liberdade, com foco na importância da representatividade na escola; elaborar uma proposta de formação de curta duração para professores visando proporcionar reflexões sobre situações e contextos de vulnerabilidade, riscos e falta de representatividade escolar enfrentada por adolescentes.

Nos próximos itens seguem a sistematização da experiência da docente-pesquisadora, o desenrolar das memórias e as reflexões decorrentes de sua atuação como professora em um centro socioeducativo, postadas na primeira pessoa verbal, tal qual um relato pessoal deve ocorrer.

### **3.2 O contexto da prática pedagógica da pesquisadora**

O local foi definido a partir de minhas vivências em sala de aulas em um Centro de Atendimento Socioeducativo localizado numa cidade do interior do estado de São Paulo, no qual sou professora de cursos profissionalizantes desde 2017. As edificações do centro contêm 5 salas de aula, com capacidade para atender até 15 jovens. Toda sala tem uma lousa, cadeiras plásticas limitadas ao número de adolescente e sem acesso a internet, exceto na sala de informática. Além da sala de aula, o espaço possui consultório médico, odontológico e uma quadra de esportes. Para a segurança dos adolescentes, todo o espaço é monitorado por câmeras digitais.

Em relação ao espaço não tenho intenção de tecer críticas, mas, somente detalhar o local em que ocorre a prática social e seus processos educativos. Trata-se de um ambiente com baixa luminosidade, paredes rabiscadas pelos jovens, com muros altos, setores cercados por grades e portas diversas.

A equipe interna de profissionais que atua no Centro de Atendimento Socioeducativo é separada por grupos: equipe técnica, equipe pedagógica (professores e pedagogia) e equipe de segurança. A equipe de segurança é responsável por garantir a segurança dos adolescentes, disciplina e a ordem. A equipe técnica é responsável pela burocracia e realiza parte dos relatórios de acompanhamento dos adolescentes que são enviados aos juízes, cujo atendimento é realizado de maneira isolada e individual. A equipe pedagógica é responsável pelas atividades realizadas no período oposto ao das aulas chamadas por escola formal. Entre as atividades estão: escrita de cartas às famílias; trabalhos artesanais; reforço escolar, entre outras. A equipe externa de profissionais que atua no Centro de Atendimento Socioeducativo compõe-se por professores do ensino público (escola formal) e professores de ensino profissionalizante.

Por força de lei<sup>3</sup>, o adolescente em cumprimento de privação de liberdade, deve ter acesso à escola, mas, como não é possível locomovê-los diariamente para unidade escolar do município, os professores se deslocam para o Centro de Atendimento Socioeducativo.

As reuniões entre funcionários do Centro de Atendimento Socioeducativo e a instituição de ensino responsável pelas aulas de cursos profissionalizantes são realizadas quinzenalmente, com objetivo de alinhar as atividades, diálogos sobre desafios, ocorrências e sugestões para a realização do trabalho. Nas reuniões, há pessoas que são carregadas de preconceitos pelos jovens que estão cumprindo medida socioeducativa, mas também tem aqueles funcionários que se doam e buscam alternativas para fazer o melhor possível, encaminhando os jovens ao acesso e garantia de direitos.

As salas de aulas têm capacidade para 15 jovens, são multisseriadas e determinadas segundo organização anual conforme apresentado: Ensino Fundamental I (2º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1ª a 3ª série). A escolaridade exigida para a educação profissional depende da proposta pedagógica de instituição particular de ensino profissionalizante externa executora.

Os cursos profissionalizantes são realizados duas vezes por semana, com duração de duas horas, desenvolvidos através de parcerias com instituições de cursos técnicos particulares nas áreas de gastronomia, hotelaria, eventos, moda, beleza, negócios, desenvolvimento social e tecnologia da informação. Os cursos ofertados fazem parte do portfólio oferecido pela Instituição de Ensino externa e cabe a cada Centro de Medida Socioeducativa escolher quais cursos deseja oferecer aos jovens.

---

<sup>3</sup> Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Do sistema nacional de atendimento socioeducativo (SINASE).

A equipe pedagógica do Centro de Atendimento Socioeducativo é que define quais jovens farão os cursos profissionalizantes, principalmente cursos de informática e gastronomia. Habitualmente são selecionados para cursos de gastronomia adolescentes que apresentam menor risco, já que utilizam nas aulas facas e utensílios cortantes ou ainda aqueles considerados de “bom comportamento” dentro do centro. A sala de aula para cursos profissionalizantes tem capacidade para 15 jovens por sala, no máximo, com exceção nos cursos de informática e gastronomia, cujo limite é de 8 jovens por sala.

Na porta da sala, um funcionário do Centro de Atendimento Socioeducativo fica de plantão observando os jovens e professores no momento da aula. Não é permitida a entrada de celulares, gravadores e não há acesso à internet no momento da aula. Todos os materiais são conferidos na entrada e saída das aulas. Essas determinações e exigências estão previstas conforme Portaria Normativa 315/2018 que se refere a normas técnicas de segurança em todas as áreas do Centro de Atendimento Socioeducativo.

Sobre os jovens que cumprem medida socioeducativa para os quais lecionei no período de 2017 a 2020, encontravam-se na faixa etária de 14 a 18 anos, a maioria tem a cor de pele parda e preta; uma pequena minoria sabe ler e escrever com facilidade. Os jovens usam camiseta cinza, bermudas ou calças de moletom na cor azul; cabelos raspados; chinelos azuis; andam em fila com mãos para trás. Os relatos sobre o contexto social em que vivem revelavam moradia em regiões de periferia com baixo poder econômico; tiveram e/ou têm familiares envolvidos no tráfico de drogas; jovens que relatavam perseguição policial; autoestima baixa.

Corroborando com minha descrição, encontrei o relato do professor Gabriel Feltran (2011) que descreve perfeitamente esse local no qual jovens se encontram privação de liberdade:

Corredor com salas de aula dos dois lados, todos os 44 internos em sala. Algumas com 5 ou 6 jovens, duas com uns 15. Primeira cena que realmente me impressionou, no dia: ver todos os meninos vestindo um uniforme bege, de moletom, como um grande pijama, e chinelos de dedo. Tinha me esquecido dessas unidades, são prisões. Cabeça raspada, mão para trás, cabeça baixa, “com licença senhor”, todos iguais. Cena de reformatório, de filme, todo um universo padronizado, pardo, na unidade-modelo. É disso que se trata. Vigilantes no final do corredor, uns 3 ou 4, sem uniforme – seriam bedéis? Algo assim. Muita ordem e asseio, lembrei dessa palavra da época em que estudei numa escola pública, entre 1983 e 84, na qual tocava o hino nacional, e rezava-se o pai-nosso antes de hastear a bandeira, precedendo o momento em que a aula iria começar. Época do autoritarismo. Passou? Ambiente pré-moldado de concreto, paredes de tijolões pintados de branco, mais concreto nas vigas e grades amarelas (FELTRAN, 2011, p. 12).

A experiência como professora em um Centro de Atendimento Socioeducativo do interior do Estado de São Paulo utilizando propostas pedagógicas realizadas e reajustadas no decorrer das aulas incitou-me a refletir sobre as minhas práticas a respeito da representatividade na escola frequentada anteriormente pelos dos jovens em privação de liberdade, minhas falas e atitudes durante as aulas, e sobre o ‘ser’ professor nesse contexto.

Como o ensinar é uma especificidade humana, exige pesquisa, visão crítica, conforme já mencionado por Freire (1996), frente a isso, entendo que refletir e buscar compreender o refletido faz com certeza parte da construção do conhecimento a partir da experiência dos educandos, isso é essencial no contexto de jovens vulneráveis, é necessário fazer a leitura do mundo deles.

Como educador preciso de ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo "leitura do mundo" que precede sempre a "leitura da palavra". (FREIRE, 1996, p.90)

A prática no espaço de medida socioeducativo auxilia também a conduzir minha aula respeitando o ritmo da turma, saber de experiência feito, pois todos esses fatores interferem e contribuem o processo de aprendizado. Antes de planejar aulas, é fundamental que o educador pesquise o "solo" que irá pisar, bem como que esteja aberto para novos conhecimentos.

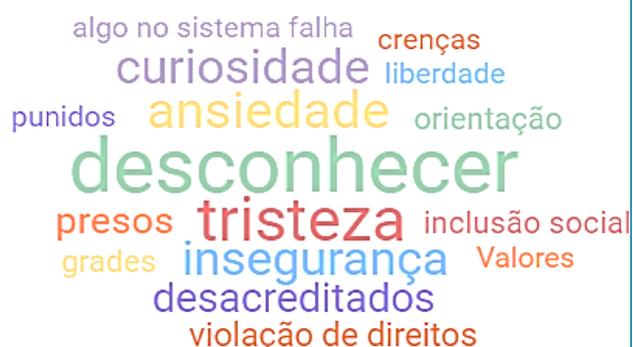
#### **4 A EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA EM CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO**

Esta seção apresenta a sistematização de minha experiência em aulas com jovens em privação de liberdade trazendo as aprendizagens acumuladas no período de 2017 a 2020. Encontra-se estruturada em quatro etapas nos quais se pretende proporcionar subsídios e ferramentas que possam servir de apoio para o processo de formação a professores, evidenciando as dificuldades, desafios e reflexões importantes para o cotidiano em sala de aula. Essas etapas estão subdivididas em itens, conforme detalhado abaixo:

- ✓ O impacto inicial sobre a sala de aula e os jovens: para relatar o que aconteceu, apresento, no item 4.1, momentos e memórias significativas que foram vivenciadas em sala de aula inicialmente, minhas expectativas e percepções.
- ✓ Os planos de aula iniciais e as transformações decorrentes pelas tentativas de alcançar o interesse dos jovens, os fatores que determinaram as mudanças, as minhas reflexões e quais os principais aprendizados que obtive estão descritos nos itens 4.2 e 4.3.
- ✓ Relatos sobre as perspectivas profissionais dos jovens e o entendimento da representatividade na escola que eles expunham, além dos entraves para que frequentassem os cursos profissionalizantes gratuitos, encontram-se relatados nos itens 4.4, 4.5, e 4.6.
- ✓ O papel reuniões com docentes da instituição, que oferecem cursos profissionalizantes, encontra-se no item 4.7, com minhas reflexões.

Ao iniciar cada um dos próximos itens sinalizarei em nuvem de palavras as que mais se destacaram no texto, tanto relacionadas as minhas reflexões como expondo as palavras provindas dos jovens.

#### 4.1 O impacto inicial



A instituição de ensino de educação profissional em que trabalho e o Centro de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo firmaram um convênio desde 2015 com objetivo de oferecer cursos de qualificação profissional aos jovens em medida socioeducativa

de privação de liberdade. Os cursos de qualificação profissional abordam temas sobre mundo do trabalho, empreendedorismo, e outras capacitações que contemplam áreas do conhecimento como administração, alimentação, comunicação, artes, informática. Todos os cursos têm um ciclo de três meses e carga horária de 74 horas. Podem realizar os cursos, os adolescentes com idade acima de 14 anos, com ensino fundamental incompleto.

Essa instituição de ensino atua desde 1946 com objetivo de oferecer educação por meio de uma metodologia ativa, colocando o jovem como agente do processo de ensino e aprendizagem, contextualizando com a realizada global e local para o desenvolvimento de suas competências. O docente que nela atua deverá ser um mediador que tem o papel de promover a construção ativa do conhecimento junto aos jovens, que por sua vez torna-se protagonista fortalecendo sua autonomia e sua capacidade crítica. Mensalmente todos os funcionários são treinados para que esse processo seja contínuo e praticado.

Sou professora desde 2010, nessa instituição de ensino profissionalizante, e no ano de 2017 fui convidada a trabalhar diretamente com jovens em medida socioeducativa de privação de liberdade para substituir uma licença maternidade de uma parceira de trabalho. Eu não me sentia segura em trabalhar no Centro de Atendimento Socioeducativo anteriormente, mas diante das conversas com outros professores que trabalhavam nesse espaço, senti que estava pronta para esse desafio. Minha insegurança anteriormente era em relação a desconhecer esse espaço, a não saber se eu tinha estrutura emocional para trabalhar com jovens que até então, estão “presos”. Nunca entrei em uma prisão, ou qualquer outro espaço de privação de liberdade. Aceitei o desafio, pois a gestora permitiu que primeiramente participasse de uma aula, caso eu não me sentisse bem, poderia deixar a qualquer momento essas aulas.

O uso de jaleco para as mulheres que frequentam o espaço é obrigatório. Minha amiga, a quem eu substituiria, presenteou-me com um jaleco colorido, lindo! Ela também usava um jaleco colorido e dizia que aquele espaço precisava de vida e cor! Desde então, eu não deixei de dar aulas nesse espaço e esse jaleco colorido me acompanha.

O primeiro impacto ao chegar ao Centro de Medida Socioeducativa foi marcado pela sensação de tristeza, ansiedade e curiosidade. Amigos de profissão me contavam sobre os desafios e dinâmica das aulas; eu não entendia como lá seria um local para aulas de cursos profissionalizantes. Um dia me questionei: Como falar de cursos profissionalizantes nesse espaço marcado por caminhos tão tristes e para jovens desacreditados? A construção desse pensamento não foi de modo natural, mas provocada pelas experiências dos amigos de profissão e dilemas vivenciados no trabalho que desempenho com a comunidade que vivo.

Algumas pessoas me perguntavam se eu sentiria medo de dar aulas nesse espaço, porém, meu sentimento era de que lá eu estava segura. Talvez essa segurança era devido a acolhida e vigia dos funcionários do Centro de Atendimento Socioeducativo e dos jovens, que acredito ser devido a figura feminina frente a sala, me trataram com muito respeito desde o primeiro dia. Passar no processo de revista dos seguranças antes de entrar em sala de aula, tanto no corpo, quanto revista de materiais, me deixou tensa. Cada material que o professor leva na sala de aula é contado pelo agente de segurança e na saída existe a conferência. Até a revista dos materiais finalizar na chegada ou saída da sala de aula, um mundo de informações e de reflexões surgem, e reordenam nossos pensamentos.

Minhas reflexões se ampliaram quanto ao meu papel nesse contexto, no qual meus jovens haviam cometido algum ato infracional, mas eu não me permitia saber qual o motivo ou questionar sobre ele, pois isso poderia criar em mim um juízo de valor, e consequentemente comprometer o processo educacional. Meus valores e crenças poderiam comprometer na dinâmica de sala de aula, afirmando o que Bzuneck; Sales (2011) destacam. Eles já estavam sendo punidos pelo Estado e pela sociedade. Meu coração queria que esse jovem tivesse tido acesso a esses cursos antes, para não chegar ao delito e ao momento de internação, antes que esses tivesse sofrido alguma violação de direitos. Como educadora, eu compreendia que esse jovem precisava naquele momento de orientação e que abrissem portas para seu desenvolvimento, e para sua inclusão social.

Quando fecho os olhos ao lembrar do espaço, escuto o barulho das grades que abrem e fecham à medida que pessoas transitam de um corredor ao outro. Sinto-me vigiada, tomando cuidado em minha fala, ou me observando se estou fazendo algo não permitido, e sempre atenta para que os jovens também não façam ações não permitidas pelo Centro.

São apenas duas horas de aula, mas, saio do ambiente com a sensação “pesada”, cansada e toda vez que vou embora agradeço pela sensação de liberdade. Mesmo com esse sentimento triste, não quero deixar minhas aulas, esse momento me ajuda a refletir, valorizar a vida, pensar em ações para que outras vidas não conheçam aquele lugar. Uma amiga me falou: “trabalhamos em um lugar que não queríamos que existisse!” É isso! Não quero me afastar porque sei que é importante estar lá, mas algo no sistema falha quando outras unidades de internação ou prisões são inauguradas.

criminalização como fazer  
surpreendida dever ético  
criminalização como fazer  
surpreendida dever ético  
relações informais significado  
diálogo desconhecer o que fazer  
interesse preconceito CURIOSOS discriminação  
universo daquelas vidas  
quem vai dar emprego pra gente?  
sem direito a voz

## 4.2 Planos de aula iniciais

Com apoio da professora que entraria em licença, participei da minha primeira aula, observei como ela conduzia as aulas, como cumprimentava os jovens, funcionários e fui seguindo os mesmos passos.

Os jovens se mostravam curiosos não sobre o que iriam aprender, mas, sobre minha vida. Observaram a cor do meu cabelo, dos meus olhos e a marca do meu tênis, que chamava à atenção por ser colorido, mas não era uma marca conhecida por eles. Queriam saber a cidade que eu morava, se eu tinha filhos, carro, tatuagens e minha idade.

Normalmente as mulheres desse espaço usam jaleco na cor branca. Por ser uma peça colorida que eu usava, eles achavam que era uma blusa comum e não um jaleco. Certo dia, usei o jaleco na cor branca e um jovem me falou: “Poxa agora a Senhora também precisa usar isso aí?” Acredito que pouco a pouco eles também procuravam conhecer essa nova professora e identificarem-se ou não com ela. Essas relações “informais” são importantes para aproximação entre professor e aluno, bem como importantes para o processo de aprendizagem, conforme apontado por Freire (1987; 2001) e Dias (2013).

Procurei naquele primeiro dia observar cada rosto, tentei decifrar o silêncio de alguns jovens, e como lidar com esse novo contexto, algo novo para mim, compreendi que precisaria entender qual seria o meu papel naquele espaço. Eu também era muito curiosa sobre aquele universo! Muitas vezes senti insegurança se o conteúdo que eu levaria como proposta seria o suficiente para despertar a curiosidade ou sentido para os jovens. Essa insegurança também era devido ao desconhecimento que tinha e ainda tenho sobre o universo daquelas vidas. O que me tranquilizava é que em todo esse processo mantive-me aberta para esse novo aprendizado, aberta ao diálogo, percebo que estava naqueles momentos em consonância com o pensamento de Paulo Freire:

Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. (FREIRE, 1996, p. 153).

No decorrer das aulas, percebi que fui compreendendo melhor esse espaço e com o apoio da docente mais experiente, oferecendo-me a oportunidade de observar a maneira como que ela conduzia a aula, sempre dialogando com os jovens, principalmente com os que não

queriam executar as atividades. Para conduzir a aula sobre o tema proposto, a docente fazia questionamentos a partir da experiência de vida dos jovens, à medida que eles respondiam, o tema da aula era desenvolvido. Essa docente se aproximava, e conversava sobre coisas da vida e em alguns momentos, o jovem passava a executar as atividades propostas. A prática realizada por ela, entendo agora estar alinhada aos fundamentos de Freire (1987), Taylor (2000) e Bourdieu (1989), que a partir das experiências vividas, o outro se sente reconhecido, favorecendo o aprendizado.

Observando a aula, já pensava como seria minha aula sozinha, pois daria continuidade abordando o tema “logística” e “mundo do trabalho”. Eu daria continuidade a atividade, iniciada pela professora em licença, que era a construção de uma “máquina” fictícia com o tema: “O que o mundo precisa”. Para criar esse protótipo (máquina), a professora escreveu na lousa a pergunta: “O que o mundo precisa?” A partir das respostas dos jovens, ela foi sugerindo que eles criassem uma máquina fictícia que produzisse coisas ou ações que respondessem a pergunta. Alguns jovens disseram que o mundo precisava de respeito, então criou-se uma cabine, que a pessoa entrava e apertava um botão que começaria a respeitar o próximo, e assim, outros grupos criaram outras máquinas a partir das percepções e resposta da pergunta norteadora. A partir da construção dessas máquinas, abordaríamos o tema logística e mundo do trabalho. Exemplo: Quantas máquinas iríamos fazer, qual lugar estocar, quem contratar, entre outros assuntos compatíveis a grade curricular necessária para o desenvolvimento das competências e habilidades do curso.

Dando sequência, no outro dia, preparei slides, textos e vídeos baseados na vivência da aula anterior, pensando nos jovens e nas minhas experiências como docente. Planejei falar sobre questões do mercado de trabalho, currículo, entrevistas de emprego ajudá-los a traçar caminhos para ingressar no mercado de trabalho, bem como dar sequência na construção da atividade anterior.

Trouxe material que apresentava o mercado de trabalho existente na sociedade possível de ser alcançado por jovens. Eram profissões como auxiliar de escritório, primeiro emprego, abrir seu próprio negócio, entre outras profissões.

Falando com os jovens, fui surpreendida porque naquele universo de privação de liberdade, esse contexto não estava próximo a realidade deles, embora tenham tentado participar da aula. Por exemplo, quando eu perguntava sobre a possibilidade de trabalharem como jovem aprendiz, percebia expressões, dispersões nos olhares, risadas no canto da boca que eles davam para cada material que eu apresentava. Alguns até cochichavam: “Quem vai dar emprego pra gente?” Entendo ser um questionamento realmente necessário, eu comentava

que o mercado de trabalho está cada vez mais aberto a diversidade de estilo, ao mesmo tempo, encontra-se ainda carregado de juízo de valor, preconceito e discriminação.

Refletindo sobre essas considerações, trago o posicionamento de Dayrell (2007), evidenciando que ao trazer essa fala para a sala de aula, a escola não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens. Alguns desses adolescentes residem em cidades pequenas e quando cometem ato infracional todos ficam sabendo, gerando exclusão e o afastamento do convívio social. Assim como Adorno (1991) refere, esses adolescentes estão constantemente sendo punidos, são destituídos de direitos e pela criminalização de seu comportamento. E mesmo que esse adolescente queira sair da marginalidade e buscar novos caminhos, ele não vai ser ouvido e não são reconhecidos nos espaços sociais diversos, conforme trazido por Spivak (2010). Por isso a importância de criar espaços para que possam problematizar essas falas, e de trabalhar para diminuir a exclusão do trabalho que desencadeia a exclusão social e laços sociais.

Mesmo frente a frustração que o jovem trazia de sua realidade, insisti e fui trazendo exemplos de discursos para entrevistas de emprego, estilo pessoal, roupas apropriadas para procurar emprego e quando eu exemplifiquei as etapas para elaboração de um currículo, um jovem me questionou: “Professora o que significa currículo? Como vou usar isso que você tá falando no meu projeto?”.

Naquele momento parei, e apoiada em minhas reflexões, aos poucos pude decifrar o distanciamento de minhas propostas de formação profissional frente a realidade do contexto de vida de meus jovens. O que eu apresentava não estava fazendo sentido para eles.

Comecei a perceber que não fazia sentido porque naquele momento o que era mais importante para o jovem era sair da medida socioeducativa ou ainda, porque esses jovens sentiam-se excluídos do mercado de trabalho apresentado. Eles não queriam estar ali, alguns faziam o curso por obrigação, outros entendiam que era importante o curso, mas não ninguém daria emprego para eles.

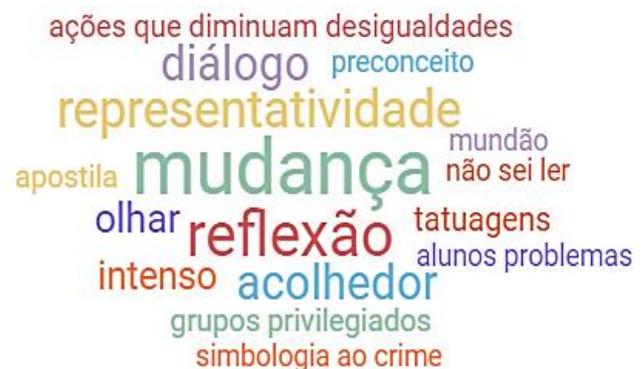
Percebi que em alguns momentos eu falava para as “paredes”, o conteúdo não dialogava com os jovens. Esse momento corrobora com os estudos de Souza (2012) ao referir que modelos conteudistas e tradicionais dificultam o trabalho por competências. Diante desse contexto, era necessário alterar meu material pedagógico. Embora eu tenha assistido a prática da outra docente, faltava em mim a experiência prática, eu sabia *o que* fazer, mas não sabia *como* fazer uma aula mais próxima da realidade dos jovens. Foi então que comecei a pensar nas aulas olhando para os conteúdos como se fosse a primeira vez, questionando formas para aproximar os temas a realidade e sentido aos jovens.

Consigo entender a partir de minhas leituras atuais que passava a refletir em como ensinar aqueles jovens, respeitando o seu saber prévio, seu contexto de vida.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 1996, p. 40).

Pautada nessa frase de Freire (1996), eu tinha a preocupação com o dever ético e de descobrir ferramentas que pudessem agregar valor imediato aos jovens, de maneira que eles se interessassem pela atividade e que fosse significativo para todos, enfatizando a importância do planejamento e dos ajustes necessários.

#### 4.3 A mudança nos planos de aula



A partir desse contexto, e tendo como objetivo indicar possibilidades profissionais a jovens em privação de liberdade decidi mudar meu planejamento pedagógico voltando-me inicialmente para conhecer a realidade dos jovens, seus anseios, e seus questionamentos. Reestruturei meu planejamento privilegiando acolhimento daqueles jovens, buscando um diálogo mais interativo com eles, e buscando práticas pedagógicas que melhor se adaptassem aquela realidade.

Para Fusari (1998), o planejamento não pode ser reduzido à atividade de preencher formulário ou ser uma atividade burocrática a ser cumprida. O planejamento deve ser um processo de reflexão, assumindo e vivenciado no cotidiano da prática social do docente. Já o plano de ensino é um instrumento orientador e o profissional da educação bem-preparado supera eventuais limites do plano de ensino. Planejamento e plano são termos diferentes e

com íntima relação, e a preparação da aula é uma das atividades mais importantes do trabalho profissional de educação.

A aula, por sua vez, deve ser concebida como um momento curricular importante, no qual o educador faz a mediação competente e crítica entre os jovens e os conteúdos do ensino, sempre procurando direcionar a ação docente para: estimular os jovens, via trabalho curricular, ao desenvolvimento da percepção crítica da realidade e de seus problemas; estimular os jovens ao desenvolvimento de atitudes de tomada de posição ante os problemas da sociedade; valorizar nos jovens atitudes que indicam tendência a ações que propiciam a superação dos problemas objetivos da sociedade brasileira (FUSARI, 1998, p. 47).

Portanto, o meu entendimento de planejar a aula, elaborar o plano de aula e a preparação, teriam que estar alinhados de forma a dialogar com os jovens e as estratégias de ensino que atingissem os objetivos do processo educacional.

Utilizando rodas de conversas em pequenos grupos e a atividade lúdica que eles estavam finalizando, conversávamos sobre temas variados: vida, escola, trabalho. Em ambiente descontraído, eu sentada ao lado deles, auxiliando nas atividades, os jovens ouviam e falavam sobre o que entendiam a respeito de determinado assunto e eu seguia alinhando também a conversa com o conteúdo curricular programado.

De 2017 a 2020 tive a oportunidade de trabalhar com sete turmas. Em todas as turmas, todo início de aula realizei atividades de acolhimento, com objetivo de estabelecer uma relação de confiança. Ao entrar na sala eu cumprimentava um a um com um aperto de mão, olho a olho, buscando sentir como estava o “clima” da sala. Quando sentia que eles estavam mais cansados, deprimidos, eu iniciava a aula com vídeo engraçado, um desenho que tivesse algo que pudesse fazer com que eles esquecessem o local em que estavam ou ainda escolhia materiais com desafios de raciocínio lógico. Passei a ter sempre em mãos materiais como vídeos, desenhos animados ou palavras cruzadas impressas com temas profissionais para desafiá-los.

Para abordar determinado assunto, eu utilizava diferentes estratégias, pois cada jovem tinha um tempo de aprendizagem, corroborando com o pensamento de Tardif e Lessard (2013). As vezes o que dava certo era propor no início da aula uma roda de conversa e perguntar sobre a rotina de atividades que eles desenvolviam no Centro de Atendimento Socioeducativo. Claro, que eu tinha uma preocupação com o conteúdo do curso, e para alcançá-lo criava essas estratégias para chamar a atenção do jovem e o conteúdo era desenvolvido nas entrelinhas de uma ação e outra.

Com o passar das aulas, a relação de confiança, entre professora e jovens revelou-se em pequenas ações. Sempre que um jovem se recusa a fazer uma atividade, os professores precisam comunicar a equipe pedagógica do Centro de Atendimento. Eu sempre fazia esse comunicado, mas antes disso, procurava conversar com o jovem para que ele primeiro me explicasse o motivo de não realizar a tarefa. Com isso, aparentemente, eu lhes transmitia um sinal de confiança, e eles se sentiam mais à vontade para falar, sem o medo de ser punido, ou “arrastado”<sup>4</sup>. As vezes o não fazer a tarefa estava relacionado a uma tristeza, saudade de casa, dores de cabeça. Enquanto as atividades estavam sendo desenvolvidas pelos demais, eu conversava com o jovem individualmente e compartilhávamos nossas experiências de vida.

Em muitos relatos, esses jovens diziam que tiveram uma relação com a família conturbada, uma infância pobre e conflitos com a polícia. Quando eu questionava sobre a escola, os jovens entendiam que teriam que finalizar os estudos, mas que isso era por obrigação, pois uns diziam que não sabiam ler, perto de terminarem o ensino médio. Alguns jovens também compartilhavam que desejariam voltar para a escola quando estivessem no “*mundão*”, mas que a diretora e as professoras não os aceitariam por serem jovens “problemas”. Sobre obter algum tipo de trabalho, eles acreditavam que a tatuagem seria um agravante, pois alguns desenhos traziam simbologias ao crime.

Frente a essas colocações foi possível abordar com eles questões sobre preconceito com relação a tatuagens. Alguns diziam que não conseguiriam emprego por conta de tatuagens, para isso, eu mostrava imagens de pessoas no mercado de trabalho tatuadas e dizia que antes o mercado de trabalho carregava o preconceito, mas que isso estava mudando, e têm aceitado as tatuagens em vários trabalhos. Sobre o significado dos desenhos, dizia que nem todo mundo conhece o significado e que tatuagens atualmente faz parte da natureza humana.

A partir dessas conversas, as figuras que eu trazia nos slides eram de pessoas ou objetos que pudessem reconhecer e fazer sentido para eles. No Centro não são utilizados livros didáticos para cursos profissionalizantes, ao ingressar no curso, o jovem recebe uma apostila padrão com os conteúdos e atividades do curso. Eu raramente utilizo a apostila, porque os textos não têm a linguagem adequada à faixa etária, apresentam tarefas desafiadoras que os jovens não conseguem concluir e figuras distantes da minha prática em sala. Por ser obrigatória a entrega desse material ao jovem, eu entrego e problematizo com o grupo os motivos que nos levam a usar ou não a apostila em determinados momentos do curso. Ao apresentar os materiais, caso o jovem não se sinta reconhecido, pode sentir-se

---

<sup>4</sup> Arrastado é uma gíria usada pelos jovens que pode representar um prolongamento de sua caminhada no Centro de Atendimento Socioeducativo.

incapaz, como se o que tivesse naquele conteúdo fosse o melhor a ser alcançado, distante de sua realidade, conforme trazido por Bourdieu (1989).

No início da profissão docente, as minhas apresentações continham imagens e profissões distantes da realidade desses jovens, ou seja, do capital cultural desenvolvido segundo a transmissão de uma cultura legitimada no contexto social deles, conforme Bourdieu (2007). Comecei a trazer figuras de profissionais comuns tatuados, com *piercings*, negros e à medida que a aula acontecia, eu percebia que a atenção deles aumentava. Havia nesses momentos uma aparente identificação dos jovens com aquelas pessoas e histórias. Essa minha atitude, entra em consonância com Ribeiro (2019), que considera serem as atitudes simples que valorizam as várias existências, rompendo a visão hierarquizada de grupos privilegiados e que são essas ações que diminuem as desigualdades.

Para os jovens, nesse contexto, a imagem parecia ser mais interessante do que o conteúdo da aula, por isso, exigia que eu ficasse atenta a minha intencionalidade para não me distanciar do conteúdo proposto. O planejamento de aula era intenso, chegando a levar até 5 horas para planejar uma aula com duração de 2h05.

Esses relatos evidenciam todo o processo de mudanças e transformações que foram acontecendo em minha profissão docente, especialmente no meu olhar para aqueles jovens e para as estratégias pedagógicas. O mais significativo foi proporcionar um ambiente acolhedor, de respeito, aprendizado, independente se o espaço é escola, praça, rua ou prisão.

#### 4.4 As perspectivas profissionais

A word cloud containing the following text: não posso falar sobre isso, Estudar isso pra quê Senhora?, jovem aprendiz, arrastados, aprendizagem, realidade complexa, censurar, não sabia responder, Eu não tenho sonho, sem oportunidades, punir, faltam palavras, gerente do tráfico, contextos éticos, Como é ser um jovem sem sonho, respostas impactantes.

Um dos conteúdos a serem abordados na aula era oferecer-lhes um rol de possibilidades profissionais a serem visualizadas por eles, como por exemplo, ter seu próprio negócio formal, trabalhar como jovem aprendiz, trabalhar com atendimento ao cliente, entre outras profissões.

Para isso, eu realizava uma exposição dialogada questionando quais seriam os sonhos profissionais possíveis e que eles desejariam conquistar. Essa pergunta trazia respostas sempre impactantes, como por exemplo, gerente do tráfico. Quando respostas como essa eram citadas, eu problematizava essa profissão com os jovens. Pelas regras disciplinares do Centro de Atendimento Socioeducativo, assuntos relacionados a apologia ao crime devem ser evitados pelos jovens, mas ao invés de punir a fala eu problematizava essa profissão com o jovem: quais os riscos, caminhos, contextos éticos, entre outros. Os meninos trocavam olhares, mas poucos jovens falavam abertamente sobre o tráfico em sala de aula, pois tinham a preocupação de serem arrastados e logo pediam para mudar de assunto. Eu entendia que os jovens embora quisessem problematizar o tráfico, naquele espaço não se sentiam confortáveis, e com certeza tinham medo das sanções advindas, que ultrapassam a temática deste estudo, mas, que precisam ser discutidas e problematizadas, em algum momento da socioeducação desses jovens, visto que segundo Bourdieu (1989), Freire (2001), Dias (2013), censurar, punir não colabora no processo de aprendizagem.

Em alguns momentos as respostas sobre os sonhos possíveis não vinham, então eu apresentava nos *slides* algumas profissões, tais como: Cozinheiro, Cabeleireiro, Vendedor, Enfermeiro, Cartunista. Para envolver ainda mais a turma nesse processo, eu apresentava vídeos de profissionais que traziam histórias comuns às dos jovens. Escolhia vídeos com imagens e pessoas que transmitiam as referências de linguagens utilizadas por eles com a intenção de construir novos olhares e possibilidades profissionais.

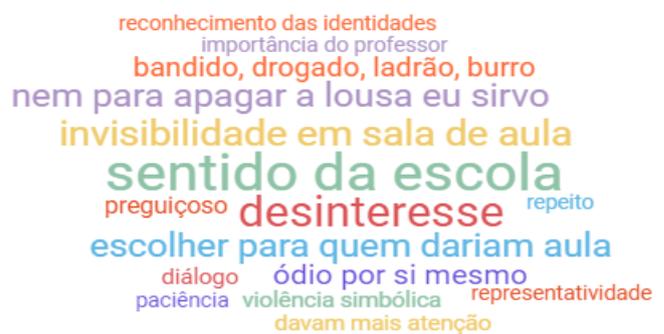
Certa vez, apresentei um vídeo de um cabeleireiro que fazia um penteado chamado “cabelo blindado”. O empreendedor do vídeo havia sido preso aos 19 anos e aprendeu a técnica de cabeleireiro no presídio. Nessa exibição do vídeo, além do cabelo que o empreendedor apresentava, os jovens se reconheciam naquela história e ficavam todos atentos. Ao terminar essa apresentação, alguns jovens perguntavam qual lugar e preço para realizarem esse curso de cabeleireiro e pediam para eu trazer mais casos reais de profissionais que se aproximassem da realidade deles.

As falas impactantes desses jovens muitas vezes pegavam-me de surpresa. Uma vez um jovem me falou que nos exemplos de profissões que eu trazia ganhava-se pouco dinheiro e que o tráfico era muito mais vantajoso: *“Estudar isso pra quê Senhora?”* Uns diziam que: *“Eu não tenho sonho!”* Apoiada nessa afirmação eu tentava dar espaços para mais reflexões deles indagando: *“Como é ser um jovem sem sonho?”*, e o silêncio tomava conta da sala. Obviamente essa não foi uma boa pergunta...Diante da realidade deles, eu mesma não saberia

responder esses questionamentos. As vezes era difícil continuar com o conteúdo, as vezes me faltavam estratégias e palavras.

Aprendi que deveria ter cautela quando perguntava sobre os sonhos, pois a realidade desses jovens era complexa e sonhar me parecia algo distante para eles. As incertezas diante do futuro que esses jovens relatavam, instigou-me a buscar ferramentas que auxiliassem o jovem a repensar sua atuação no mundo, não apenas apresentando bons empregos, alguns não teriam as oportunidades para acesso a esses empregos, então trazia elementos que eles pudessem, inicialmente, encontrar sentido na escola, descobrir possibilidades de troca de saberes nesse ambiente.

#### 4.5 A representatividade na escola



Entre uma atividade e outra, eu observava a sala e sempre refletia sobre a importância da escola em nossas vidas. Um dia questionei um grupo “Pessoal, em qual momento da vida de vocês a escola deixou de fazer sentido, ou deixou de ser legal?” Minha pretensão não era de identificar “culpados” pelo desinteresse pela escola, mas sim de produzir indagações para a construção de novos olhares e despertar para a importância da escola em nossas vidas.

Os jovens em medida socioeducativa relatavam que já sofreram o processo de invisibilidade em sala de aula. Era comum escutar que na escola regular que frequentaram, determinados professores escolhiam para quem dariam aula. Certo dia, um jovem comentou que nem para apagar a lousa ele servia para a escola.

Essas falas são validadas por Taylor (2000) ao apontar que quando o jovem não reconhece sua importância no grupo, ele pode se aprisionar no ódio por si mesmo. Tal invisibilidade também dificulta o diálogo e o não reconhecimento como participante do processo de ensino, trazidos também pelos autores Freire (1987), Bourdieu (1989) e Dias (2013).

Ribeiro (2019) afirma que para pensar em soluções para uma determinada realidade, devemos tirá-la da invisibilidade. Para a autora, além da justa reivindicação por representatividade, é importante questionar como determinados grupos são retratados. Adolescentes “bandidos”, “drogado”, “ladrão”, “burro”, “preguiçoso”, entre outros termos que são marcados por violências simbólicas e que estão presentes nos espaços escolares. É

importante questionarmos, principalmente nos espaços escolares, as desigualdades e problematizar o fato de que somente um grupo domina a formulação do saber. Se precisamos ir além do que já conhecemos (Freire, 2001), é importante utilizarmos o diálogo como ferramenta como um meio para operar mudanças profundas na sociedade. Por meio do diálogo, pode-se superar as barreiras frente aos desafios e reconhecimento e valorização das diferenças.

A fala de outro jovem tocou-me, pois disse que preferia estudar no Centro de Atendimento Socioeducativo porque os professores “[...]davam mais atenção”.

O recordar-me dessa fala, remeteu-me ao preconizado por Bzuneck e Sales (2011), que afirma ser o jovem sensível ao que acontece na sala de aula, que pode se sentir motivado, sentir raiva e fazer julgamento atribucional do professor. Foi possível perceber que meu jovem fez um julgamento positivo relacionado a atenção que tem recebido dos professores no centro socioeducativo. Em minha experiência, a maioria dos professores que tive contato nesses espaços tratam os adolescentes com respeito, sem ameaças ou abusos de autoridade, assim como sugerido por Costa (2006). Realizam as atividades *com* e não *para* os jovens, conforme sugerido por Freire (1967 e 1996); um professor que promove uma educação com um olhar para um grupo específico, considerando todas as limitações e sem o rigor metodológico que se tem em espaços escolares. O “davam mais atenção”, está relacionada ao diálogo fundamental para as interações humanas, corroborando com Freire, 1987 e Tardif e Lessard (2013). Um “dar mais atenção” possivelmente relacionada com uma prática respeitando o próprio tempo de aprendizado do aluno, conforme explicado por Tardif e Lessard (2013).

Muitas dessas frases marcaram minha trajetória como professora e me fizeram repensar sobre a importância da profissão docente no encontro com essas vidas. Passei a buscar caminhos que oferecessem maior aproximação dos jovens com a escola.

Uma das atividades utilizadas consistia em desenhar uma trilha profissional. Listávamos algumas profissões tais como, cabeleireiro, engenheiro civil, cozinheiro, entre outros. A partir dessas referências, o jovem escolhia uma das profissões listadas e desenhava todo percurso até a conquista e saberes necessários dessa profissão, e aos poucos nos deparamos com a importância da escola nessa trajetória!

Para seguir com as profissões, a escola configurava-se como importante no sentido de passar pelas etapas a serem concluídas ao longo da trajetória profissional escolhida.

Nas rodas de conversa com esses jovens, a escola aparecia como sendo a uma opção para sair da criminalidade e para ter melhores condições de vida. No entanto, era nesse espaço

que os adolescentes referiam sofrer violência, não desejavam estar, se sentiam presos e desmotivados. Alguns diziam que a escola os excluía, que os professores não os compreendiam ou que não tinham a paciência para explicar os conteúdos para eles. Relatavam a percepção de que alguns professores e diretores queriam os longe daquele espaço escolar, dizendo que eles não contribuía com a dinâmica das aulas, e relatavam expulsões da escola como fatos comuns em suas vidas. Além dessa exclusão escolar, esses jovens relatam que sentem o preconceito ao procurar emprego, tendo em vista suas tatuagens, consumo de drogas e por morar em bairro de periferia.

Relatos positivos também surgiam, provavelmente por boas experiências de alguns jovens com a escola. Esses diziam que adoravam determinadas aulas, determinados professores e se sentiam aceitos dentro daquele ambiente escolar. Esses relatos corroboram as reflexões de Paulo Freire (2001), sobre a necessidade dos jovens se sentirem respeitados na sua identidade, para que não se sintam inferiores por “diferentes”. Ao serem respeitados abre-se a perspectiva para...

[...] que, ao aprender, por direito seu, o padrão culto, percebam que devem fazê-lo não porque sua linguagem é feia e inferior, mas porque, dominando o chamado padrão culto, se instrumentam para a sua luta pela necessária reinvenção do mundo. (FREIRE, 2001, p. 46)

Para que se tivesse êxito nas atividades, era necessário promover ações de reconhecimento das identidades, atividades que fizessem sentido, compreendendo também como os jovens interpretam o mundo, potencializando as experiências de vida. Dessa forma, a intencionalidade dessas ações, era de que eles encontrassem na escola um espaço acolhedor, reconhecendo-a também como importante espaço em suas vidas.

A importância da representatividade no espaço escolar, quebrando os ciclos de desigualdades, pressionam o debate para mudanças e reflexões nas práticas de ensino. Diversos estudiosos, sobre essa temática, assinalam que a representatividade é significativa para o aprendizado (RIBEIRO, 2020; BOURDIEU, 1989; FREIRE, 1987; DIAS 2013, TEIXEIRA, 2009; TAYLOR 2000). Entendendo a importância da representatividade, o professor atua de forma mais significativa, contribuindo para que a escola cumpra seu papel social, abrindo espaços de trocas, valorizando todos os saberes.

#### 4.6 Os entraves para frequentar cursos profissionalizantes gratuitos

sistematizar conhecimento  
medo da rejeição  
autoestima abalada  
aceitos vergonha estudar é difícil  
e se me tratarem mal?  
sentido medo inseguros projeto de vida  
estranhamento tem prova?  
não se reconhecem  
isso não é para nós  
olhar para o futuro

Desde que foi assinado, em 2015, o acordo entre a Instituição de formação profissional de ensino e o Centro de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo, são oferecidos para os jovens, após medida socioeducativa de internação, cursos de capacitações e técnicos totalmente gratuitos. Para se inscrever nesses cursos, esse jovem precisa atender pré-requisitos exigidos na grade curricular correspondente, tais como idade e escolaridade mínima.

Portanto, no início e no último dia do ciclo de aulas da disciplina que eu ministrava no Centro de Atendimento Socioeducativo, era apresentado o catálogo de cursos disponíveis para quando eles estivessem no “mundão”. Nesse momento, todos abriam o catálogo e questionavam curso a curso: o que fazia, o que aprendia, se era fácil, se tinha provas, etc. Alguns chegavam a afirmar que iriam procurar os cursos quando desinternados, mas a porcentagem sempre foi muito pequena dos que realmente concretizavam essas afirmações.

Fato é que há alguns entraves reais para que o jovem alcance essa oportunidade de formação. Há necessidade de que na cidade de origem exista uma unidade dessa Instituição de ensino profissionalizante, porém muitos desses jovens moram em cidades sem essa opção. Outro problema apontado pelos jovens, era a vergonha que sentiam ao chegar no balcão de atendimento da instituição e precisarem solicitar essa bolsa de estudos, por exemplo: *“Mas senhora, eu chego lá e falo que sou menino de medida socioeducativa, e se me tratarem mal?”*. Evidente que toda a equipe da instituição era conscientizada para realizar esse trabalho, mesmo assim, esses jovens se sentiam inseguros em chegarem nesses espaços, e expõem sua condição social.

Pelos relatos de sala de aula, pode-se afirmar que essa insegurança, medo de chegar em espaços escolares estão muitas vezes relacionadas as experiências vivenciadas por esses jovens em diversos espaços sociais. Normalmente eles têm autoestima abalada dentro e fora da escola, habitualmente não se reconhecem naquele espaço escolar por acreditarem que são maus jovens, por terem dificuldades na leitura/escrita ou ainda por imaginarem que estudar é difícil.

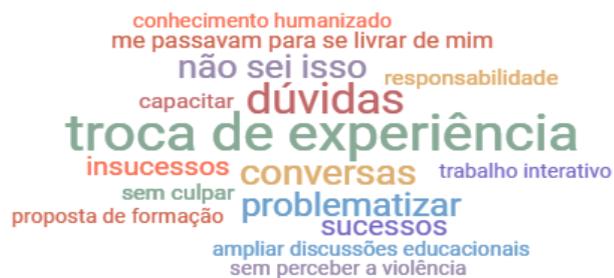
O prédio da instituição de ensino profissionalizante que trabalho tem uma fachada imponente, com quadros, obras de arte, um prédio bonito, moderno, com catracas digitais, uma infraestrutura muito diferente de algumas escolas municipais e estaduais que esses jovens

têm acesso. Há se compreender que o acesso a essa edificação pode causar estranhamentos nos jovens ao buscarem informações sobre os cursos.

Compreendo que os professores precisam refletir sobre o medo da rejeição desses jovens, ou de entrarem em um ambiente que tem um capital cultural legitimado, no qual o jovem não se reconhece ou não se sinta à vontade, conforme explicado por Bourdieu (2007), pois determinados grupos não se sentem capazes de acessarem determinados lugares, ou ainda acreditam que não é um espaço criado para eles.

O ambiente escolar ainda tem o desafio de compreender que grupos populares são capazes de produzir, organizar e sistematizar conhecimento e ao não se sentirem aceitos nesses espaços, esses jovens não se sentem representados, conforme exposto por Valla (1996) e Spivak (2010). Costa (2006) evidencia também que o educando, ao se sentir aceito, melhora sua autoestima e olha para o futuro sem medo, construindo um projeto de vida que faça sentido e começa a olhar para os estudos de modo diferente.

#### 4.7 Reuniões com equipe docente



Formalmente uma vez por semana os professores contratados pela instituição de ensino profissionalizante e que desenvolvem as atividades no Centro de Atendimento Socioeducativo se reúnem para conversar sobre a semana, trocar experiências, anseios, pensar em novas possibilidades de atuação. Essa reunião semanal é restrita somente a professores contratados pela instituição e não há participação de funcionários de outras instituições e do Centro de Atendimento Socioeducativo. Esses encontros auxiliam no compartilhamento de experiências, práticas, subsidiando o grupo com informações contratuais, bem como promove o desenvolvimento de competências que fortaleçam o trabalho no parceiro, buscando soluções para os desafios cotidianos.

Os professores que participam dessas reuniões são pessoas críticas que complementam o aprendizado coletivo e nos ajudam a problematizar o sistema educacional, evitando ações de exclusão. As trocas de experiências nessas reuniões são tão ricas, porque abertamente você pode falar que não sabe determinado assunto e o grupo auxilia, seja na construção do

pensamento, ou ainda uma experiência prática em sala de aula. Compartilhamos sucessos e insucessos.

Em umas das reuniões expus que uma vez um jovem falou que estava no primeiro colegial, 18 anos e não sabia ler e escrever. Eu perguntei como ele havia passado pelas séries e criticamente ele respondeu: “Senhora, as professoras do ensino fundamental me passavam para se ver livre de mim. Se eu fosse logo para o ensino médio, eu não pisaria mais na escola do município”. Discutimos, entre os presentes na reunião, que infelizmente isso é uma realidade não só daqueles que estão nos espaços de privação de liberdade, mas que talvez pudéssemos romper esse ciclo, sem culpar professores, mas capacitando-os para problematizar essas falas e questionar sua atuação e responsabilidade com os jovens.

Nesses momentos, com o disparo de inúmeras reflexões sobre o trabalho com jovens em privação de liberdade, percebi a importância de ampliar as discussões educacionais a partir dessas experiências, possibilitando que outros docentes também compreendam a dinâmica educacional nesses espaços e que ainda mesmo não sendo docentes nesses ambientes, que evitem em seu cotidiano violências simbólicas nem sempre percebidas em seu cotidiano escolar. Acaba-se sempre concluindo que todo esse processo de ensino aprendizagem e o tipo de relação que se constrói dentro de sala de aula, gestos, palavras, condutas e representações são importantes de serem discutidos não só para quem está envolvido no trabalho socioeducativo, mas por toda a comunidade escolar.

Fica evidente que estruturar ações para favorecer a escola como sendo um espaço para o diálogo, no qual o jovem se sinta representado, é indispensável para a promover mudanças reconhecendo que entre os jovens há uma diversidade de cultura, necessidade de valorização das diferenças e invisibilidade de grupos excluídos (RIBEIRO, 2020; BOURDIEU, 1989; FREIRE, 1987; DIAS, 2013; TEIXEIRA, 2009; TAYLOR, 2000; COSTA, 2006).

Tardif e Lessard (2013), destacam que a docência é uma profissão de trabalho interativo, capaz de propor ações interativas favorecedoras do aprendizado. Entre os saberes dos docentes, Freire (1996) alerta que devem ser pautados em uma eterna busca de conhecimento, refletindo sua prática, compreendendo sua importância em um permanente processo de aprendizagem e saber, constante e renovado. O autor ressalta que o domínio do conteúdo é imprescindível para a prática educativa, no entanto, as interações que acontecem na sala de aula torna-se riquíssimo para desenvolver habilidades e saberes ao longo de sua vida profissional, um conhecimento humanizado.

Defrontando-me com essas considerações, foi possível entender que provavelmente muitos outros professores podem ainda não ter despertado para essas necessidades, e que

iluminariam mais sua atuação, interação, interesse pelo jovem de qualquer classe social, em condição de vulnerabilidade ou não. Considerei então, elaborar uma proposta de formação contínua de professores de curta duração voltada para a compreensão da representatividade do jovem na escola, na relevância de diálogos que atendam o contexto de vida deles e que ampliem as possibilidades de interações com os professores. Penso que esse conteúdo seria de interesse para aqueles que desejam ampliar o repertório pedagógico e refletir sobre seu fazer profissional, atuantes ou não com jovens em privação de liberdade.

## **5. PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE**

O objetivo desta seção é trazer uma proposta de formação de curta duração para professores que atuam ou pretendem atuar em cursos profissionalizantes para jovens em

privação de liberdade, ou ainda docentes que trabalham com jovens na educação pública ou privada, visando proporcionar reflexões sobre situações e contextos de vulnerabilidade, riscos e falta de representatividade escolar enfrentada por adolescentes.

Ao aprofundar-me nos conceitos teóricos e sistematizar a minha prática pedagógica nesta pesquisa, identifiquei a perspectiva de propor uma complementação à formação inicial de professores de diferentes áreas e com atuação com diversos públicos, que possa ser integrada a outras semelhantes já existentes. Obviamente não há uma pedagogia específica para atuar com jovens em privação de liberdade, conforme posto por Costa (2006), mas, sim há de se destacar que o olhar do professor para qualquer jovem pertencente a classes vulneráveis precisa buscar a representatividade dele na escola, sem excluí-lo da possibilidade acesso a conhecimentos e de inclusão na sociedade e no meio profissional.

Devemos criar um ferramental teórico-prático – métodos e técnicas de ação social e educativa – específico para se trabalhar com os adolescentes e jovens em conflito com a lei? Será que devemos criar uma pedagogia específica para atuar com “jovens e adolescentes autores de ato infracional”? NÃO. Se a intenção é incluir o adolescente, e não excluí-lo, devemos partir da seguinte premissa: tudo o que serve para trabalhar com adolescente serve para trabalhar com o adolescente em conflito com a lei, com o adolescente autor de ato infracional, com o adolescente em situação de risco pessoal e social (COSTA, 2006, p.100).

Diante de uma realidade complexa e desafiadora, lecionar independente de ser para jovens em privação de liberdade, ou não, exige do professor uma reflexão crítica sobre sua atuação, sendo necessário um processo de formação contínuo, individual e coletivo, ampliando seu repertório e desenvolvimento profissional.

A proposta consiste em apresentar situações de aprendizagem pautadas em rodas de conversas temáticas, estimulando a interação entre docentes, de modo a favorecer a construção colaborativa dos saberes e ainda criação de estratégias que possam ser trabalhadas com tema representatividade. Para realização dessas atividades, podem ser utilizados estudos de casos, apresentação de vídeos, leitura e discussão de textos, que possibilitarão aos participantes vivenciar situações de trabalho e refletir sobre seu fazer profissional. É recomendado criar um espaço acolhedor para que o grupo de professores sinta a confiança de falar sobre as próprias dificuldades, desafios, preconceitos ou qualquer outra dúvida em relação a prática docente.

Essa formação poderá ser utilizada por escolas, universidades, organizações da sociedade civil que executam atividades educacionais e demais órgãos interessados. Seria

interessante que o mediador desses encontros tenha experiência em educação nos centros de medida socioeducativa ou educação popular, devendo considerar a perspectiva da formação crítica e reflexiva de práticas pedagógicas, abrindo possibilidades para problematizar questões estruturais próprias do sistema educacional e da sociedade que dificultam o desenvolvimento do trabalho pedagógico para a prática da representatividade, conseqüentemente movimentos de quebra de paradigmas com novas formas de se relacionar com o jovem.

O tempo de duração sugerido é de 20 horas, tendo em vista o tempo para leitura dos textos, exibição dos vídeos e problematização das vivências e experiências trazidas pelo grupo. Caso o grupo tenha interesse em manter encontros rotineiros para a discussão de experiências pode-se ampliar a formação.

O cotidiano escolar é marcado pela diversidade, exclusão de grupos e casos de êxito e fracasso escolar. Nesta perspectiva, mais do que pensar no problema, é importante capacitar o grupo para pensar estratégias e soluções para uma realidade que não segrega, oprime ou inviabilize. O curso proposto terá como apoio teórico Pierre Bourdieu e Paulo Freire sobre o ensino baseado no diálogo e na compreensão da importância da escola como ambiente transformador, escutando os grupos silenciados.

Propõe-se a iniciar os estudos partindo das vivências dos participantes, de seus conhecimentos, identificando as necessidades pedagógicas, bem como, aprender, por meio da autonomia, diálogo e unindo saberes, capacitando os participantes sujeitos transformadores da realidade. Fundamentalmente, espera-se desenvolver oportunidade para trocas de experiências, apoiando professores no processo de construção e reconstrução de novos conhecimentos.

O Quadro 1 um traz a estrutura da minha proposta para o curso de curta duração, intitulado “(Re)conhecendo a participação do jovem na escola”.

#### **QUADRO 1 Proposta de Formação de Curta Duração**

<p><b>TÍTULO: (RE)CONHECENDO A PARTICIPAÇÃO DO JOVEM NA ESCOLA</b> Carga Horária Prevista: 20 horas</p>
<p><b>PUBLICO ALVO:</b> Professores iniciantes ou experientes, coordenadores e gestores na área de Educação, que atuam ou que pretendem atuar na educação jovens em situação de vulnerabilidade, privação de liberdade, ou jovens geral.</p>
<p><b>OBJETIVOS:</b> Apresentar aspectos teóricos e práticos sobre a representatividade do jovem no ambiente escolar. Promover espaços de reflexão e de práticas pedagógicas voltadas para o favorecimento da representatividade do jovem no ambiente escolar.</p>

**EMENTA:**

Análise dos documentos das leis, diretrizes e normas que garantem direitos legais aos jovens; (Re)conhecimento da participação do Jovem na escola. Relação de Escola e Trabalho. Estratégia para empoderamento de adolescentes nos ambientes escolares; Práticas pedagógicas utilizando estratégias diversas para que o jovem se sinta representado no contexto escolar.

**CONTEÚDO**

1. Leitura e análise das Leis e Garantia de Direitos aos Jovens: Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente; Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo; Declaração Universal dos Direitos Humanos. Exibição de documentário: Travessia de Olhares.
2. Conceitos sobre representatividade do jovem na escola. Relação da Escola e Trabalho.
3. Experiência das práticas pedagógicas em medida socioeducativa. Diversidade e Exclusão.
4. Importância da interação do professor e aluno em sala de aula – fatores que proporcionam e dificultam a prática.
5. Estudos e compartilhamento de práticas pedagógicas utilizadas para que o jovem sinta-se representado no contexto escolar.

**METODOLOGIA**

Leitura e discussão de leis e de textos teóricos; Vídeos e discussão subsequente; Compartilhamento de experiências em rodas de conversa; Exposição de práticas pedagógicas.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.).

Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Ed Vozes, 2013.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA]. Lei Federal nº 8.068, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 25 ago 2020. Não paginado.

ONU. Organização da Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> . Acesso em 18 set 2020.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

MENINOS DE PALAVRAS. Produção Daniela Schoeps, José Alves, Tamara Castro. Direção, fotografia e edição: Fabrício Borges. Som direto: Edson Pelicer, Fernanda Ribeiro, José Alves, P.MC, Tamara Castro, Tony Saga. São Paulo: Cenpec, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jYTjzYpgoik>. Acesso em 18 set de 2020.

NUNCA ME SONHARAM. Produção de Luana Lobo, Marcos Nisti, Estela Renner. Roteiro: Cacau Rhoden, André Finotti, Tetê Cartaxo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aE2gOo9rW1w> . Acesso em 18 set de 2020.

TRAVESSIA DE OLHARES. Produção: Trem Chic. Direção: André Hallac. Roteiro: Monica Cerqueira. Minas Gerais: 2016. Disponível em: <https://cargocollective.com/tremchic/Travessia-de-Olhares-doc-tv> . Acesso em 18 de set. de 2020.

Proposta elaborada por: Prof<sup>a</sup> Elica Cristina Pratavieira Zanchim (2021)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo sistematizar minha experiência como professora em sala de aula em medida socioeducativa em meio fechado localizado no interior do Estado de São Paulo, com abordagem voltada para a representatividade na escola de jovens em privação de liberdade. Como educadora, após as reflexões realizadas durante este estudo,

reforçou-se meu entendimento sobre a importância de estabelecer um diálogo respeitoso com nossos jovens, livre de preconceitos e com cuidados na aproximação dos conteúdos pedagógicos classistas que não se aproxima da realidade dos jovens, principalmente daqueles de classes vulneráveis como os que se encontram em privação de liberdade.

Consolidando meu entendimento de que o distanciamento dentro do ambiente escolar entre professor e aluno afeta a relação ensino-aprendizagem e gera desinteresses, assim como a dificuldade de aprendizagem afasta o jovem do ambiente escolar. A escola legitima as desigualdades sociais e nem sempre dialoga com as realidades para compreender a diversidade, mantendo abismo entre aqueles que são favorecidos economicamente e aqueles que têm carências econômicas.

Será que no ambiente escolar esses jovens são ouvidos, compreendidos? Ou será que para esses jovens o ambiente escolar exclui, discrimina ou não é um espaço para diálogo?

A educação é uma das protagonistas para resolver as desigualdades sociais, porém só o acesso a esse ambiente não é suficiente, pois deve-se considerar a situação social de quem frequenta esse espaço. A relação da desigualdade social interfere na aprendizagem escolar, tendo o professor como fundamental para fomentar e propor a desnaturalização das desigualdades sociais, auxiliando no processo de jovens mais conscientes e autônomos, reconhecendo todos como sujeitos de direitos.

As interações e o entendimento do que ocorre em sala de aula pode transformar, ressignificar, reconstruir relações, autoestima, interesses, motivações entre tantos outros benefícios relacionados ao jovem. O medo de chegar nos espaços escolares, muitas vezes estão relacionadas a experiências negativas, que abalaram a autoestima, por acreditarem que são maus jovens ou ainda acreditarem que estudar é difícil. Mediante a esse exposto, torna-se também necessário o desenvolvimento de pesquisa para explicar ou mapear quais fatores possíveis estão relacionados aos entraves que esses jovens se deparam para não realização de cursos profissionalizantes gratuitos disponíveis após medida socioeducativa.

As interações envolvem professores e jovens num movimento em que as reflexões pessoais e interpessoais são importantes para o processo de aprendizagem. Quando o jovem percebe a invisibilidade em sala de aula, apresenta dificuldades, desinteresses, inseguranças, medo, entre outras variáveis que interferem em seu aprendizado. Além dos conteúdos, é importante que o professor estimule a visão crítica do que o jovem está aprendendo, sem decorar conteúdos, que nem sempre fazem sentido.

A invisibilidade, sentida pelos jovens, torna os espaços escolares desinteressantes e irrelevantes porque não se sentem reconhecidos e representados. Para que o jovem se

reconheça como um sujeito pertencente ao espaço escolar, o professor tem o papel principal. Suas interações com esses jovens abrem portas para conhecimento, para a prática dos direitos que lhes são assegurados por lei.

Embora as legislações específicas da educação favoreçam processos participativos por meio da representatividade do jovem, o desafio da escola é de construir mecanismos que garantam a participação da comunidade escolar no processo de gestão e organização escolar. As normas para medidas socioeducativas para jovens em privação de liberdade poderiam abordar essas questões visando propiciar aos jovens a possibilidade de serem reconhecidos e dessa forma conseguirem envolver-se com os processos educativos.

Nessa perspectiva, a formação docente continuada com temas sobre a importância de práticas para a representatividade do jovem no ambiente escolar, ou em centros de socioeducação, tem grande potencial para transformação da realidade, instaurando um espaço reflexivo, uma possibilidade emancipadora de atuação e de ressignificação das experiências de aprendizagem. A formação é um espaço para que se estimule a visão crítica do trabalho que está sendo realizado, momento para expressar dificuldades diante da prática pedagógica, aperfeiçoar saberes, um novo olhar diante da complexa interação que existe dentro e fora da sala de aula. O espaço para diálogo é necessário para a formação inicial e permanente de aperfeiçoamento dos saberes da profissão docente.

Palavras soltas em nuvem,  
Palavras que saltam aos olhos,  
Palavras que retratam vidas,  
Palavras do cotidiano que é negligenciado,  
Palavras de quem não é ouvido,  
Palavras do sentimento da rejeição,  
Palavras de que algo deu errado.  
Palavras perdidas, precisando de encontros.  
Que as palavras sejam breves!  
Que as respostas sejam mais breves ainda!



## REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. A socialização incompleta: os jovens expulsos da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.79, p.76-80, 1991.

BASTOS, Nathália Masson<sup>1</sup>, SILVA, Gabrielle Luz Brasil<sup>2</sup>. **A invisibilidade do aluno de classe baixa em sala de aula**: outro olhar sobre o fracasso escolar. Rio de Janeiro. *E-mosaicos*, v.7 – n14, abril, 2018.

BRASIL. Lei nº 6.697, de 10 de Outubro de 1979. **Dispõe sobre o Código de Menores, 1979.** Disponível em:  
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=6697&ano=1979&ato=f56ATQq1EMrRVTab9>. Acesso em 31 ago 2020.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 31 ago 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA].** Lei Federal nº 8.068, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 1990. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 25 ago 2020. Não paginado.

BRASIL. Presidência da República. **Sistema Nacional de Atendimento Sócio-Educativo – [SINASE].** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2006. Disponível em:  
[http://www.presidencia.gov.br/estrutura\\_presidencia/sedh/spdca/sinase/](http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/spdca/sinase/). Acesso em: 25 ago 2020.

BRASIL. Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).** Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm)>. Acesso em 25 ago 2020.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução:** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo.** 7ª ed. Editora Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora:** as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). Pierre Bourdieu: **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BZUNECK, José Aloyseo; SALES, Karla Fernanda Suenson. Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. **Psico-USF**, Itatiba, v. 16, n. 3, Dec. 2011.

CAMPOS, Aline. **Educação, escola e prisão:** o espaço de voz de educandos do Centro de Ressocialização de Rio Claro/SP. Dissertação [Mestrado em Educação]. Programa de Pós Graduação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos 2015. Disponível em:  
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2762/6694.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 01 de maio de 2019.

CONCEICAO, Willian Lazaretti. **Lazer e adolescentes em privação de liberdade:** um diálogo possível? Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2630/4535.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em 02 de maio de 2019.

CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti. **Histórias de vidas que se unem**: a professora, o professor e os elos com os jovens infratores. Tese [Doutorado]. Programa de Pós Graduação de Educação da Universidade Estadual de Campinas –UNICAMP, Campinas 2017. Disponível em:

[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/322308/1/Conceicao\\_WillianLazaretti\\_da\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/322308/1/Conceicao_WillianLazaretti_da_D.pdf). Acesso em 02 de maio de 2019.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexão em torno da socialização juvenil. **Revista Educ. Soc.** Campinas, v.28, n.100 – Especial p. 1105 – 11- 28, out. 2007.

DIAS, Aline Fávaro. Entre a sociabilidade e movimentos de resistência: O significado da educação escolar para jovens autores de ato infracional. **Revista Eletrônica de Educação**, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, v. 7, n. 1, mai. 2013.

FELTRAN, Gabriel de Santis. Diário intensivo: a questão do ‘adolescente em conflito com a lei’, em contexto. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**. São Paulo, UNIBAN, v. 1, p. 01-44, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 5ed. Cortez Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO CASA. **Boletim Estatístico Semanal** (Ao Governador) – Posição 28.08.2020. São Paulo, 2020. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=boletim-estat%C3%ADstico&d=79>. Acesso em: 31 ago 2020.

FUTATA, Flavia Pimentel Lopes. **O Imaginário da Passagem**: imagens e símbolos no encontro com adolescentes em privação de liberdade na Fundação CASA. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/D.48.2010.tde-16122010-101203. Acesso em: 2020-06-30.

FUSARI, José C. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p044-053\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf). Acesso em: 12.dez.2020

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; GONÇALVES, Sandro Aparecido. **Pierre Bourdieu**: a educação para além da reprodução. 2º ed. Editora Vozes: Petrópolis. 2011.

GREGORACCI, Liandra M. **O programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto**: Vozes e Vivências de Adolescentes em Conflito com a Lei. Dissertação (Mestrado em

Educação). Programa de Pós-Graduação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2631/4539.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 01 de maio de 2019.

GUEDES-PINTO. Ana Lúcia. **Memorial de Formação** – Registro de um Percurso. s/d. Disponível em:

[https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf\\_memoriais14.pdf](https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais14.pdf). Acesso em: 11.nov.2020.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Ministério do Meio Ambiente. Brasília: 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em:

[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact\\_2020\\_3tri.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2020_3tri.pdf). Acesso em: 10 dez. 2020.

JACKSON, PHILIP W. **La vida em las aulas**. Tradução de Guilherme Solana. 4ª ed. Ediciones Morata, S.L-Madri. 1996.211p

LIMA, Caue Nogueira de. **O fim da era FEBEM: novas perspectivas para o atendimento socioeducativo no estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09032010-151702/pt-br.php>. Acesso em: 02 de maio de 2019.

MASELLA, Marcio Alexandre. **A inclusão do adolescente autor de ato infracional e a rede de proteção: um olhar interdisciplinar**. 2014. 108 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira et al. Ambivalência da escola e adolescentes infratores. **Psicol. Esc. Educ.** [online]. 2020, vol.24, e195027. Epub May 18, 2020. ISSN 2175-3539. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020195027>;

MOREIRA Matheus; DIAS, Tatiana. O que e lugar de fala e como ele é aplicado no debate publico. **Nexo Jornal**, 16 jan. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/KgMHZQ>. Acesso em: 01 de maio de 2020.

SÃO PAULO. Lei Estadual nº 12.469, de 22 de dezembro de 2006. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/12167908/lei-n-12469-de-22-de-dezembro-de-2006-de-sao-paulo>. Acesso em 31 ago 2020.

SILVA, Andrea Franco Lima, SILVA, Grécia Mara Borges. Falando a voz dos nossos desejos” : os sentidos da representatividade e do lugar de fala na ação política das mulheres negras. **Revista Eletrônica Interações Sociais – REIS**, Rio Grande, v.3, n.1, p.42-56, nov/2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Elica/Downloads/9156-Texto%20do%20artigo-28387-1-10-20191211.pdf>. Acesso em 27 outubro de 2020.

SILVA, Fernanda Roberta Lemos. **O trabalho do arte-educador de teatro na Fundação CASA**. 2014. 135 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253929>>. Acesso em: 02 de maio de 2019.

SOUZA, Caroline Maciel. **Educação Física na medida socioeducativa de internação**: Um estudo sobre práticas educativas e mecanismos de resistência. 2018. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9704/SOUZA\\_Carolina\\_2018.pdf?sequencia=4&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9704/SOUZA_Carolina_2018.pdf?sequencia=4&isAllowed=y). Acesso em: 02 de maio 2019.

SOUZA, Roberta Vanessa Pereira Aranha de. **O ensino formal da Fundação CASA e a interdisciplinaridade como busca de sentido para um novo currículo**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9641>. Acesso em 02 de maio de 2019.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de ALMEIDA. Sandra Goulart. FEITOSA, Marcos Pereira, FEITOSA, André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

TAYLOR, Charles. A política do reconhecimento. In: TAYLOR; Charles. **Argumentos filosóficos**. São Paulo: Edições Loyola, 2000. p. 241-274.

TEIXEIRA, Joana D'arc. **O sistema socioeducativo de internação para jovens autores de ato infracional do Estado de São Paulo**. Dissertação [Mestrado em Educação]. Programa de Pós Graduação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos 2009.

VALLA, Victor Vincent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação & Realidade**, n. 21(2), p. 177-190, jul./dez. 1996.

YOKOMISO, Celso Takashi. **Família, comunidade e medidas socioeducativas**: os espaços psíquicos compartilhados e a transformação da violência. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://goo.gl/d1vgBh>. Acesso em 10 dezembro 2020.