

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - *CAMPUS* SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Juliana Maria de Almeida Carvalho

**Docência na socioeducação: desafios e possibilidades na atuação junto a
adolescentes privados de liberdade**

Sorocaba

2021

Juliana Maria de Almeida Carvalho

**Docência na socioeducação: desafios e possibilidades na atuação junto a
adolescentes privados de liberdade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção de qualificação para defesa de dissertação de mestrado.

Orientação: Prof. Dr. Izabella Mendes Sant'Ana.

Sorocaba

2021

Juliana Maria de Almeida Carvalho

**Docência na socioeducação: desafios e possibilidades na atuação junto a
adolescentes privados de liberdade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba (UFSCar – So).

Orientadora:

Profª Dra. Izabella Mendes Sant'Ana

Examinador:

Prof. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro

Examinador:

Prof. Dr. Edson Segamarchi dos Santos

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e as Deusas pelo amparo e coragem. A todas às sincronicidades e caminhos que me levaram à essa encruzilhada acadêmica, profissional e pessoal. Agradeço a todos meus afetos pessoas e a toda comunidade UFSCar pela evolução em cada um desses caminhos nos últimos sete anos.

Agradeço a minha humana e inspiradora orientadora Izabella, pela fé em mim, pela oportunidade de estar ao seu lado no Grupo de Pesquisa em Educação, Práticas educativas e Processos Psicossociais, onde além do nosso convívio pude me encontrar como pesquisadora e professora.

Agradeço a minha família, pelo apoio e crença inalienável no meu potencial, pela fortaleza mesmo longe e principalmente por me acolherem e reerguerem com todo amor quando cai e precisei retornar.

A todo suporte profissional de psicólogos e psiquiatras recebido. A todos os profissionais da saúde mental que me auxiliaram a lidar com a minha condição e não me deixaram desistir de mim e dos meus sonhos durante toda vida e especialmente nos últimos anos em que essa pesquisa esteve em curso.

A Fundação CASA, aos profissionais e principalmente adolescentes pelo vínculo e oportunidade de crescimento profissional e emocional desenvolvido, por tantos aprendizados sobre a vida e sobre o mundo, por me tornar mais humilde e humana.

Aos meus amigos, também professores que me acompanharam e acolheram na jornada de atuar na socioeducação, Thiago, Carolina, Lúcia e Sandy

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação, campus Sorocaba, por todas as aulas em que fui ouvinte a aluna especial antes mesmo de ingressar no programa, pelo infinito aprendizado, mudança da visão de mundo e resgate da identidade docente, amor pela prática pedagógica e ampliação de possibilidades na carreira.

A minha amiga e companheira de cor e jornada acadêmica Rosimeire, por todas as trocas profissionais e pessoais.

DEDICATÓRIA

A todo(a) professor(a) que se desafiar a lecionar em contextos de socioeducação e a todo(a) adolescentes que cumpre medida socioeducativa de liberdade, que por merecerem uma educação de qualidade precisam de professores com consciência social, de classe e cor e formados tendo em vista as especificidades de atuar junto a eles.

RESUMO

CARVALHO, Juliana Maria de Almeida. **Docência na socioeducação: desafios e possibilidades na atuação junto a adolescentes privados de liberdade.** Dissertação de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2021

Este estudo visou investigar a compreensão dos professores sobre a atuação na socioeducação, especificamente na Fundação CASA. Como objetivos específicos foram definidos: conhecer os desafios, possibilidades e necessidades dos professores para atuarem na socioeducação, bem como compreender as percepções dos professores sobre a contribuição da educação nesse contexto para a ressocialização dos adolescentes. Com esse intuito foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete docentes que atuam em uma instituição no interior paulista. A pesquisa se pautou na Teoria Histórico-cultural que se fundamenta no Materialismo histórico-dialético. Os resultados obtidos indicam que os relatos dos entrevistados apontaram diferentes concepções sobre socioeducação, abordando desde o cumprimento da lei a sua dimensão política e social. As peculiaridades do trabalho do professor em Centros de Internação de adolescentes se relacionaram às dificuldades encontradas e abrangeram a própria condição de privação de liberdade dos alunos, à existência de defasagens de aprendizagem, a questões relativas à desvalorização do trabalho docente e, principalmente, aos procedimentos de segurança da instituição que geram uma tensão entre os docentes e seus funcionários. Como potencialidades e possibilidades do trabalho educativo foram destacadas a construção da identidade e fortalecimento da autoestima docente e a aprendizagem significativa dos adolescentes internados. Outros aspectos mencionados se referiram às mudanças na prática do professor com o advento da pandemia, bem como a necessidade de formação continuada específica para atuação na área. Discute-se que a atuação docente na socioeducação é marcada por vários desafios, dentre os quais a precarização do trabalho do professor evidenciada pelo tipo de vínculo empregatício desses profissionais com a Secretaria de Educação, que tem origens históricas, mas que não se restringe a esse campo profissional.

Palavras-chave: Socioeducação, Trabalho docente, desafios

ABSTRACT

This study aimed to investigate the understanding of teachers about their role in socio-education, specifically at Fundação CASA. As specific objectives, the following were defined: to know the challenges, possibilities, and needs of teachers to work in socio-education, as well as to understand the perceptions of teachers about the contribution of education in this context to the rehabilitation of adolescents. With this in mind, semi-structured interviews were carried out with seven professors who work at an institution in the interior of São Paulo. The research was based on the Historical-cultural Theory, which is based on historical-dialectical Materialism. The results obtained indicate that the interviewees' reports pointed to different conceptions of socio-education, approaching from law enforcement to its political and social dimension. The peculiarities of the teacher's work in Adolescent Detention Centers were related to the difficulties encountered and included the very condition of students' deprivation of freedom, the existence of learning gaps, issues related to the devaluation of the teaching work, and, mainly, the procedures institutions that generate tension between faculty and staff. As potentials and possibilities of educational work, the construction of identity and strengthening of teacher self-esteem and the significant learning of inpatients were highlighted. Other aspects mentioned referred to changes in teacher practice with the onset of the pandemic, as well as the need for specific continuing education to work in the area. It is argued that the teaching performance in socio-education is marked by several challenges, among which the precariousness of the teacher's work evidenced by the type of employment relationship of these professionals with the Department of Education, which has historical origins, but which is not restricted to this professional field.

Keywords: Socioeducation, Teaching work, challenges.

LISTAS DE TABELAS

P.

Tabela 1. Trabalhos mapeados que destacam a educação na socioeducação	50
Tabela 2. Caracterização dos professores entrevistados	64
Tabela 3. Eixos de análise	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CASE – Comunidade de Atendimento Socioeducativo (BA)
- CASE/SM– Centro de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria
- CF – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
- CIs – Centros de Internação
- CMSP – Centro de Mídias de São Paulo
- CNMP – Conselho Nacional do Ministério Público
- CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EFAPE – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza
- FEBEM - Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
- FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
- Fundação CASA – Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e da Cultura
- SAM – Serviço de Assistência a Menores
- SciELO – *Scientific Eletronic Library Online*
- Sinase – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
- Seduc-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
- UIS - Unidade de Internação Socioeducativa do Distrito Federal
- UF – Unidades Federativas
- UFPR – Universidade Federal do Paraná
- UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. SOCIOEDUCAÇÃO NO BRASIL E O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI	16
1.1. Socioeducação: Conceituação e breve contextualização histórica	16
1.2. História da infância e adolescência em conflito com a lei no Brasil	20
1.3. A escolarização durante a medida socioeducativa de privação de liberdade	31
1.4. O neoliberalismo: reflexos educacionais e na socioeducação	40
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS	46
2.1. Mapeamento sistemático	46
2.2. Fundamentos teórico-metodológicos.....	57
2.3. O contexto de pesquisa: As Fundações CASA, a escolarização dos adolescentes privados de liberdade e o cotidiano dos professores socioeducativos	63
2.4. Participantes: os professores da Fundação CASA.....	65
2.5. Procedimentos.....	68
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	70
3.1. Compreensão dos participantes sobre a socioeducação	70
3.2. Compreensão dos professores em relação à atuação na socioeducação	85
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	123

REFERÊNCIAS	128
APÊNDICES	135
Apêndice 1 – Termo de consentimento: Entrevista.....	135
Apêndice 2 – Roteiro de entrevista.....	136
Anexo 1. Trabalhos mapeados sobre o trabalho docente no contexto socioeducativo	137

INTRODUÇÃO

Educar é sempre uma aposta no outro. Ao contrário do ceticismo dos que querem ‘ver para crer’, costuma-se dizer que o educador é aquele que buscará sempre ‘crer para ver’. De fato, quem não apostar que existam, nas crianças e nos jovens com que trabalhamos, qualidades que muitas vezes não se fazem evidentes nos seus atos, não se presta, verdadeiramente, ao trabalho educativo. (Antonio Carlos Gomes da Costa, 2001)

Atuo como professora de História na rede pública de ensino há treze anos, entre eles seis anos (2015 – 2021) foram junto aos adolescentes privados de liberdade por cumprimento de medida socioeducativa. Essas medidas são contraversões penais aplicadas a adolescentes que praticaram algum ato infracional. Para Marques (2016) “as medidas socioeducativas são um conjunto articulado de intervenções pedagógicas e intencionais com o objetivo de dar ao jovem a oportunidade de se desenvolver, se transformar e transformar a realidade que o cerca e ressignificar as trajetórias infratoras” (p.19)

Trabalhar como professora no contexto da socioeducação fez com que os questionamentos e enfrentamento fossem muitos, desde o início até o meu desligamento no presente ano. O cotidiano escolar encontrado dentro nesses espaços tem muitas peculiaridades, eram e são inevitáveis as comparações com os demais ambientes escolares em que já lecionei.

Ser docente socioeducativa que atuou na Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA) foi minha maior inquietação e motivação para essa pesquisa. Vivenciar um ambiente de trabalho docente com tantas especificidades e onde poucas delas são de fato observadas e respeitadas me movem em questionamentos e busca por respostas, ou ao menos para um olhar de dentro dessa realidade para a atuação docentes nela inseridos a fim de visibilizar as perspectivas que os docentes socioeducativos possuem de atuação, quais os desafios e possibilidades que se apresentam.

Esse interesse me levou a pesquisar sobre o assunto, buscar informações com outros profissionais da área, ler trabalhos acadêmicos sobre o tema e conhecer e compreender as legislações pertinente à realidade escolar em Centro de Internação (CI) de adolescentes privados de liberdade pelo cumprimento de medida socioeducativa. O empenho em me familiarizar com a Fundação CASA se fez urgente devido à lacuna na formação docente inicial e continuada para atuar num espaço tão diferenciado, com cotidiano tão singular.

A atuação nas instituições de privação de liberdade de adolescente é um tema pouco explorado pelo universo acadêmico, como identificado em mapeamento realizado durante essa pesquisa, é escasso o material sobre a temática se comparado à produção sobre a educação escolar em ambiente prisional, mais amplamente debatida. A exemplo também das lacunas existentes nas minhas formações, nas universidades e na literatura sobre a educação escolar nessas instituições urge a necessidade dessa pauta nas pesquisas acadêmicas.

Os docentes socioeducativos, professores que atuam nas instituições de aplicação das medidas socioeducativas de privação de liberdade, internação, vivenciam uma realidade própria se comparados aos demais professores no Brasil. As perspectivas que esses sujeitos possuem da docência numa dessas instituições delimitam o objeto¹ de estudo desse projeto. Além disso, ressalta-se que esta pesquisa foi desenvolvida durante a pandemia do SARS-CoV-2 (Covid-19) que alterou a dinâmica de trabalho dos professores da socioeducação, em especial, na Fundação Casa.

Durante uma aula de História em 2016, para uma sala multisseriada do Ensino Médio, sobre a construção histórica e os aspectos sociais do liberalismo econômico e do sistema capitalista e suas implicações na realidade vivida por pessoas marginalizadas na sociedade, um adolescente proferiu a seguinte afirmativa “se eles têm medo da gente

¹ A ideia de objeto empregada ao longo desse trabalho se aproxima da concepção de Martins (2016), para quem o objeto não se trata de uma coisa, algo estático, recortado e externo, ao contrário, constitui o objeto aquilo que o pesquisador tem intenção em conhecer, no sentido de estabelecer um diálogo, uma troca, a medida em que tanto o pesquisador, quando o objeto são totalidades que se relacionam.

andando, imagina pensando, eles não querem que a gente aprenda ‘essas coisas’”. Essa fala me marcou e impulsionou.

A partir desse episódio percebi a importância da prática pedagógica docente crítica para o adolescente interno em seu processo de desvelar o mundo e para a verdadeira constituição da cidadania, comecei a me questionar sobre as perspectivas que os demais professores tinham de sua atuação. Neste sentido, compreendo ser de suma importância tratar do tema no âmbito acadêmico a fim de contribuir com as fontes de pesquisa para aqueles que, assim como eu, buscam refletir e aperfeiçoar suas práticas nessas instituições, para sanar dúvidas e curiosidade daqueles que possuem interesse sobre o assunto e principalmente colaborar com a compreensão dos desafios e potencialidades presentes nas práticas pedagógicas dos professores socioeducativos em instituições de privação de liberdade.

Neste estudo foi realizado um mapeamento sobre a socioeducação no Brasil. Depois, foram realizadas entrevistas com professores que trabalham como docentes na Educação Básica nos CIs da Fundação CASA, assim a partir do encontro entre o embasamento daquilo já produzido e a realidade trazida pelos professores entrevistados buscamos compreender as perspectivas do trabalho docente na socioeducação, quais os desafios e possibilidades de ação nesse contexto.

Cabe mencionar que no estado de São Paulo a Fundação CASA é a autarquia responsável pela execução das medidas socioeducativas e à Secretária da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) compete a oferta da Educação Básica e garantia da continuidade ao acesso do direito à educação dos adolescentes que estão internados para o cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade.

Em obra publicada como resultado do Seminário Internacional Socioeducativo e o Seminário Estadual Socioeducativo organizado pelo Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Estado do Rio de Janeiro (DEGASE) e pelo grupo de trabalho e estudos sobre Políticas de Restrição e Privação de Liberdade vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF) apontam a necessidade de

Urgência em ampliar a discussão sobre as juventudes, sobretudo aquelas em situação de restrição e privação de liberdade, principalmente em cumprimento

de Medida Socioeducativa, bem como dar visibilidade às diversas questões que atravessam o cotidiano das políticas e instituições responsáveis por esses milhares de jovens brasileiros e latino-americanos” (Mendes, Julião e Virgílio, 2016, p.13)

O contexto de falta de visibilidade para a socioeducação no estado de São Paulo é ainda mais grave por ser menor, apesar de ser responsável pelo maior coeficiente de jovens privados de liberdade² não há esforços acadêmicos ou institucionais para levantar e discutir as demandas oriundas da realidade das CI, muito menos no que diz respeito a escolarização dos adolescentes e a realidade dos docentes que atuam nesse cenário.

A Fundação CASA foi criada em 2006, é uma instituição administrada pela Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania, resultante de um projeto de descentralização e humanização da antiga Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM). A Instituição assiste jovens entre 12 e 21 anos incompletos, que praticaram atos infracionais e foram responsabilizados penalmente com o cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade e semiliberdade.

Considerando que os professores que atuam com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação lecionam no interior dos Centros de Internação (CIs) da Fundação CASA, o problema de pesquisa é: Como os professores compreendem o seu trabalho na socioeducação em relação aos desafios e possibilidades de ação nesse contexto?

A partir desse problema, a pesquisa tem como objetivo geral investigar a compreensão dos professores sobre a atuação na socioeducação, especificamente na Fundação CASA. Como objetivos específicos foram definidos: conhecer os desafios, possibilidades e necessidades dos professores para atuarem na socioeducação, bem como

² Coeficiente obtido pela razão entre adolescentes internados e população absoluta das unidades federativas. Os dados utilizados para o cálculo foram encontrados no documento sobre o “Panorama da execução dos programas socioeducativos de internação e semiliberdade nos estados brasileiros.” (BRASIL. 2019) BRASIL.

compreender as percepções dos professores sobre a contribuição da educação nesse contexto para a ressocialização dos adolescentes.

Para isso, o presente estudo inicialmente aborda a conceituação e o histórico da socioeducação no Brasil, em seguida trata brevemente da história da infância e adolescência em conflito com a lei no Brasil, bem como enfoca a escolarização durante a medida socioeducativa de privação de liberdade, apresenta os resultados obtidos no mapeamento e nas entrevistas realizadas tecendo uma análise. E por último, são apresentadas as considerações finais, as referências e os apêndices.

1. SOCIOEDUCAÇÃO NO BRASIL E O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

1.1. Socioeducação: Conceituação e breve contextualização histórica

Para compreender o lugar³ em que esse trabalho se insere é importante ressaltar alguns conceitos fundamentais para o tema e traçar uma breve contextualização histórica da socioeducação no Brasil.

O início da utilização da concepção da socioeducação remete ao momento em que ocorre a consolidação legal da mudança de perspectiva sobre a criança e adolescente no Brasil, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF) e a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 (CUNHA e DAZZANI, 2018, p. 7; ROMANOWKI, 2015, p.2-3). De acordo com Raniere (2014, p. 95-97) antes de 1990 não há registro em nenhuma documentação oficial no Brasil ou internacional em que apareça o termo ou alguma de suas flexões e compreensões.

³ Lugar a partir do conceito de Milton Santos, como categoria de análise, compreendido para além do espaço físico, mas, como espaço geográfico de pertencimento, da efetivação de território e territorialidades histórica e socialmente construídos por disputa de poderes. (SANTOS, 2000)

Assim a alteração da concepção sobre crianças e adolescentes que praticaram delitos de indivíduos perigosos para sujeito que precisam ser protegidos, ou seja, do menor infrator com a Ordem e Situação Irregular e punitivista, para a Doutrina de Proteção Integral, socioeducativa, também tem como marco de transição nas políticas públicas para infância a promulgação da CF e a aprovação do ECA, como aponta Carmo e Bezerra (2020)

No Brasil é possível afirmar que a legislação e a política de atendimento destinado aos(as) menores, atualmente denominados de adolescentes autores(as) de atos infracionais, tem como um divisor a Constituição Federal de 1988. Anteriormente, o atendimento dirigido à infância foi marcado pela concepção menorista (manutenção da ordem e situação irregular), fundamentada pelos Códigos de Menores de 1927 e de 1979, e posteriormente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente–ECA, com a concepção da proteção integral. (p.8)

Porém, mesmo diante desses avanços, de acordo com pesquisadores da área ainda hoje há uma lacuna conceitual e teórica para uma definição clara de socioeducação (CUNHA e DAZZANI, 2018; OLIVEIRA et all, 2015; OLIVEIRA e MOREIRA, 2014, RANIERI, 2014). Mesmo na CF e no ECA o termo no substantivo não aparece, somente adjetivo, para Oliveira et all (2015, p. 2) “De maneira geral, os marcos legais e políticos utilizam termos como “atendimento socioeducativo”, “ação socioeducativa”, “práticas de socioeducação”, “política socioeducativa”, entre outros.”

É fato que a ausência da consolidação da definição do termo é problemática, pois, conforme apontam Oliveira et al. (2015):

Essa lacuna deixa margens para a manutenção de práticas discricionárias, atreladas a visões políticas societárias pessoais e/ou corporativistas como, por exemplo, práticas de caráter meramente punitivo, empreendidas espontaneamente com base em crenças e experiências pessoais (Zanella, 2011) Outra consequência da pouca clareza dos fundamentos da socioeducação é a redução do trabalho socioeducativo a atividades de cunho preponderantemente técnico-burocráticas em resposta a solicitações de informações e atendimento a demandas apresentadas pelo sistema judiciário, tais como, fazer encaminhamentos para rede socioassistencial, enviar relatórios para o sistema judiciário, registrar dados relativos ao atendimento socioeducativo em sistemas de informação, realizar matrícula na escola, encaminhar adolescentes para estágio, entre outras.” (p. 3)

Da mesma maneira, ainda não há consenso quanto à definição da denominação para os adolescentes internados para cumprimento de medida socioeducativa (Volpi,

2005, p.7) os termos utilizados para se referir a eles são estigmatizantes como, “infratores”, “delinquentes”, “menores”, entre outros.

A problemática está no fato de que todas essas denominações se tornam pejorativas a medida em incorporam na identidade do sujeito uma circunstância da vida - a prática dos atos infracionais - que acaba por eternizar a estereotipação construída através da linguagem. Para Vigotski, a linguagem é construção histórico-cultural e como parte de nossa formação social, no caso desses conceitos e seus termos, fica evidenciada a necessidade de visibilizar e refletir sobre esses conceitos.

Dentro dos CIs inclusive entre alguns professores, ainda é observada a utilização de estereótipos para se referirem aos adolescentes em internação, Volpi (2005) ratifica o observado no cotidiano ao afirmar que

Entre os profissionais que atuam na área há ainda os que se expressam de maneira preconceituosa, entretanto, um grupo cada vez maior, busca a sua caracterização a partir do que eles realmente são *adolescentes*. A prática de ato infracional não é incorporada como inerente à sua identidade, mas vista como uma circunstância da vida que pode ser modificada. (p.38)

No Brasil há uma construção histórico-social que explica, ao mesmo tempo em que evidencia o preconceito intrínseco no problema da denominação dada a criança e ao adolescente que praticam atos infracionais. Na formação do Brasil, especificamente no período de transição entre o Império (1822-1889) e a atual República, que ocorreu concomitantemente ao processo abolicionista, Carmo e Bezerra (2020) indicam que

A infância pobre e geralmente descendente dos negros e indígenas escravizados, diante da luta pela sobrevivência, vai às ruas e ali se mantém em busca de trabalho, alternando suas atividades com a mendicância e prática de delitos. Assim, nesse contexto, construiu-se no imaginário popular, uma concepção acerca do menor, marcado pelo abandono e tomou simbolicamente o significado de delinquência e criminalidade. (p. 7)

Além desse contexto, a seguir vamos apresentar uma breve revisão histórica da questão desses sujeitos e buscar as raízes ainda mais profundas do estigma arraigado à marginalização de crianças e adolescentes pobre e ou praticantes de atos infracionais.

Assim, com o intuito de contribuir com as discussões sobre os termos, nessa pesquisa se utiliza a denominação “adolescentes internados para cumprimento de medida

socioeducativa” e a socioeducação é compreendida também a partir de sua dimensão histórico-cultural, com claro posicionamento e comprometimento político.

A socioeducação é aqui considerada como parte essencial da política pública de garantia de direitos das crianças e adolescentes e integrante da doutrina de proteção integral, destinada especialmente para os adolescentes que tiveram seus direitos violados ou que violaram direitos pelo cometimento de atos infracionais, portanto estão em conflitos com a lei e inseridos no SINASE. Nesse sentido, a concepção de socioeducação aqui adotada se aproxima da utilizada por Oliveira et all (2015), Oliveira e Moreira (2014) e Raniére (2014) Cunha e Dazzani (2018)

Através da crítica social, Mocelin (2014) vai além ao pensar num cenário ideal em que a socioeducação não seria uma política pública necessária

Pode-se afirmar que, para que haja socioeducação é necessário que existam adolescentes em conflito com a lei. O ideal é não ter que existir a “socioeducação”, pois ela se constitui numa educação compensatória resultante do não compromisso do Estado com a população na sua totalidade no que concerne à políticas preventivas e na criação de política “compensatória que tenta reverter ou compensar o que não foi atendido devidamente no tempo certo. (p.34)

No entanto, na atual sociedade, marcadamente neoliberal a desigualdade social e o fetichismo da mercadoria levam a sonhos de consumo inalcançáveis para jovens oriundos de realidades sociais vulneráveis, portanto, a aplicação da medida socioeducativa serve (ou deveria servir) como parte da doutrina de proteção integral desses sujeitos.

Assim, para atender ao previsto na Constituição Federal e no ECA, foi estabelecido pela resolução 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e instituído pela Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012 o SINASE, responsável por regulamentar os princípios, regras e critérios da socioeducação. Ele é composto pelos sistemas estaduais/distrital e municipais, além de todos os planos, políticas e programas existentes nas três esferas de governo no que diz respeito a execução de medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei.

A socioeducação e a implementação do SINASE representaram um grande avanço na trajetória do direito das crianças e adolescentes, pois, as concepções anteriores dos

adolescentes em conflito com a lei priorizavam a “defesa da sociedade” contra aqueles considerados como elementos perigosos, patológicos, pervertidos e criminosos (ALMEIDA e MANSANO, 2012). Com a instituição do ECA, começou a se desenhar uma nova perspectiva, em direção oposta, através da qual é o Estado é responsabilizado pela garantia dos direitos das crianças e adolescentes, que então passaram a ser visto como sujeitos de direitos e não agentes perigosos.

1.2. História da infância e adolescência em conflito com a lei no Brasil

Alguns autores, como Rizzini e Rizzini (2004), Rizinni (2011), Almeida e Mansano (2012), Ranieri (2014), Fernandes (2017), Silva e Figueiredo (s/d), Costa e Figueiredo (2018), Waquim, Coelho e Godoy (2018), Bezerra e Carmo (2020), traçam um panorama histórico da questão das crianças e adolescentes praticantes de atos infracionais no Brasil.

De modo geral, até a instituição do ECA, a história de crianças e adolescentes órfãos, abandonados e muito pobres se confunde com a daqueles criminalizados, já apontando uma estruturação histórica da criminalização da pobreza desses sujeitos, (RIZINNI e RIZINNI, 2004), observada até os dias de hoje.

Os primeiros registros sobre as crianças e adolescentes praticantes de atos infracionais no Brasil remontam ao Período Colonial (1500-1822), quando ainda sob a custódia da administração portuguesa e uma perspectiva da ação educacional jesuítica, de claustro e vida religiosa (RIZZINI e RIZZINI, 2004 p.23) em 1554 foi fundada a primeira “Casa de Meninos” (ALMEIDA e MANSANO, 2012, p.163; FERNANDES, 2017, p. 2), essas instituições

Visavam à correção e ao enquadramento de comportamentos julgados inadequados por uma determinada concepção de educação e moral. A ordem que nelas vigorava era majoritariamente disciplinar e buscava apartar os jovens da vida errante nas matas. Nesse período, educação e catequese compunham o aparato normatizador daquele núcleo populacional. (ALMEIDA e MANSANO, 2012, p. 164)

Assim, os então chamados “menores” praticantes do que era considerado crime⁴ pelas leis portuguesas eram submetidos à uma ação, educação e internação, de caráter punitivo, principalmente a partir da institucionalização das “Ordenações Filipinas”⁵ que previa a aplicação de punições severas como trabalho forçado, prisões, açoites, mutilações e pena de morte.

Entre os séculos XVII e XIX, concomitante à vigência das “Ordenações Filipinas”, de acordo com Costa e Figueiredo (2018, p. 168) e Carmo e Bezerra (2020, p.6) existiam as “Casas rodas dos expostos”, administrada pelas Santas Casas de Misericórdia, eram lugares onde recém-nascidos e crianças eram institucionalizados, após terem sido abandonados, a partir daí eles poderiam ser adotados ou destinados à uma integração social através do trabalho, na maior parte das vezes, no campo.

Algum tempo depois surgiram as Casas de Correção (1830), onde havia as “Escolas para Meninos Desvalidos” que eram “[...] instituições destinadas ao acolhimento e à correção de menores de 14 anos acusados de cometer algum crime; o tratamento era pautado no tipo de crime cometido pelo interno (FERNANDES, 2017, p.3). Nesse período do Brasil Império, regido pelo mesmo Código Penas de 1830, crianças e adolescentes entre sete anos e quatorze anos poderiam ser privados de liberdade junto com os adultos, a depender da compreensão do juiz, a partir do conceito imputabilidade relativa (CUNHA E DAZZANI, 2018, p. 73).

Para Raniere (2014) e Fernandes (2017), considera-se como primeiro registro de atenção à criança a “Lei do Ventre Livre”⁶ em 1871. Após a abolição o grande número

⁴ Vale ressaltar que nesse contexto ser órfão, abandonado e ou pobre também se constitui como crime.

⁵ Código jurídico instituído pela metrópole portuguesa, portanto seguido pela colônia brasileira e que institui as leis e ordens do reino português, nele, consta. Esse conjunto de leis esteve vigente no Brasil e 1606 a 1916 e apresentava uma clara criminalização dos “menores” que praticavam algum delito e severas punições, que incluíam até a pena de morte. (ALMEIDA e MANSANO, 2012, p.165)

⁶ A “Lei do Ventre Livre” integra o conjunto de leis abolicionistas e prevê que os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir da sua instituição estariam livres, além de prevê garantia à proteção da mulher grávida e proximidade do bebê por um ano.

de crianças e adolescentes negros, abandonados e cometendo atos infracionais pelas ruas era evidente⁷, então, em 1896 a demanda foi entregue as “Casas da Roda dos Expostos”.

Entre o fim do século XIX e início do século XX, os processos de transformação política, econômica e social ocorridos no Brasil escancara a questão da infância como uma grande problemática

A infância pobre e vinculada às atividades realizadas nas ruas das cidades, em crescimento desordenado, tornou-se um risco à ordem social e ao progresso do país, como diz nossa bandeira: ordem e progresso! Nesse cenário, a proposta de institucionalização já adotada anteriormente se fortalece como a melhor forma de intervenção junto ao segmento infanto-juvenil que tomava as ruas das cidades em busca de sua integração social. (CARMO e BEZERRA, 2020, p. 8)

Nesse momento da História era comum a prisão de crianças e adolescente juntamente com os adultos. Ranieri (2014) explica que a partir de 1890 a maioria penal foi afixada em 9 anos de idade, mas somente em 1908 com o decreto nº 6994, de 19 de junho foram pensadas alternativas, mas, ainda não criadas para menores de 14 anos (art. 52. § 6º).

Nas colônias correccionais regidas pelo referido decreto, passou a ocorrer, ainda junto com os adultos, o atendimento de adolescente entre 14 e 21 anos (art.52 § 5º) que cometessem crimes. (FERNANDES, 2017)

O decreto nº 6944 de 19 de junho de 1908 também é um marco importante para pensar sobre a atuação docente nessas instituições de privação de liberdade de adolescentes que praticassem delitos pois, no art. 4, onde é apresentado o “pessoal” que irá trabalhar na colônia correccional há a instituição de um professor na unidade e no art.26 fica regulamentada sua atuação.

Entre 1926 e 1927, após a prisão de um menino de 12 anos que passou um mês numa cela com 20 adultos e sofreu violências psicológicas, físicas e sexuais, a opinião

⁷ A inexistência de qualquer esforço governamental para a inserção social de homens e mulheres negros após a abolição, a grande maioria deles não possuía estudo ou meios para isso e não eram aceitos como trabalhadores assalariados.

pública se posicionou de modo a fazer pressão pela revisão das leis que atingiam crianças e adolescentes⁸.

A internação compulsória de crianças e adolescentes menores de 14 anos abandonadas e ou praticantes de ato infracional fica legalmente proibida com a criação do Código Mello Mattos⁹, também conhecido como “Código de Menores” em 1927 (RIZZINI e RIZZINI, 2004; RANIERI, 2014; FERNADES, 2017, CAMARGO e BARROS, 2020). De acordo com a nova política, a maioria penal foi fixada em 18 anos e os menores iriam para as escolas de preservação ou escolas de reformas¹⁰, na prática a institucionalização os penalizava pela situação irregular.

É possível afirmar, com a análise do referido documento legal, que a pobreza e o abandono foram muito mais punidos do que a própria criminalidade. Havia nesse período duas instituições fechadas para as quais eram levados(as) os(as) adolescentes: a escola de preservação para o(a) abandonado(a) e a escola de reforma para o(a) delinquente. (CAMARGO E BARRO, 2020, p. 87)

Assim, Cunha e Dazzani (2018) colocam que, “nem com o primeiro Código de Menores (Código Mello Mattos), de 1927, que adicionava dispositivos legais para consolidar a assistência e a proteção aos menores se conseguem êxitos eloquentes” (p.75). Se por um lado o “Código de Menores” representou um avanço nas políticas públicas para a infância e a adolescência, por outro, aumentou ou abismo social e contribuiu para a estigmatização dos “menores” (WAQUIM, COELHO, GODOY, 2018 p.99) e a consolidação da Situação Irregular à medida que

O Código de Menores de 1927 incorporou uma visão correcional disciplinar e higienista de proteção do meio e do indivíduo, como uma visão jurídica repressiva e moralista contribuindo para a consolidação do termo menor¹ como categoria classificatória da infância pobre, marginalizada e em situações

⁸ O caso é apresentado por WAQUIM, COELHO, GODOY, (2018, p.91-92) em artigo científico que estuda a história constitucional da proteção à infância e à adolescência no Brasil e relaciona o caso do menino Bernardino como ponto de partida da análise teórica sobre o surgimento e a consolidação dos direitos e garantias fundamentais de crianças e adolescentes.

⁹ O Código recebeu esse nome devido ao seu idealizador e primeiro Juíz de Menores do Brasil, que também é aquele que ficou mais tempo no cargo, de 1924 a 1934, ano de seu falecimento (RIZZINI e RIZZINI, 2004, p.29)

¹⁰ Escolas de preservação eram o destino de crianças, menores de 14 anos e sem família, encontradas em situação de rua e ou cometendo atos infracionais, para os adolescentes dos 14 aos 17 anos na mesma situação existiam as Escolas de Reforma (ou reformatórios), em ambas crianças e adolescentes recebiam educação e aprendiam um ofício.

de abandono ou delito (FALEIROS, 2011, p. 47. In SILVA E FIGUEIREDO p. 4).

Como apontam Rizzini e Rizzini (2004), o “juizado de menores”, implementado pelo primeiro Código de Menores vai permear as políticas públicas de atenção à infância e a adolescência e o imaginário popular brasileiro até a década de 1980. Além de delimitar um período de forte intervenção do Estado na questão do menor nos casos de ausência ou incapacidade de prover e cuidar das famílias.

Os juizados vieram a estruturar, ampliar e aprimorar o modelo, construindo e reformando estabelecimentos de internação. A instalação de colônias correccionais para adultos e menores, no início do século, é posteriormente seguida por ações que tentam abortar o ranço policialesco entranhado na assistência, levando à *criação de escolas de reforma especiais para menores*. A escola de reforma é uma invenção deste período, possivelmente inspirada nas novas tendências da justiça de menores dos países ocidentais. Fundamentadas pelas idéias de recuperação do chamado menor delinqüente, tais instituições passam a integrar as políticas de segurança e assistência dos Estados nacionais. (grifo nosso - RIZZINI e RIZZINI, 2004, p. 29)

Nesse momento, aos poucos, vai se materializando uma tentativa de dicotomização da infância da adolescência no Brasil, entre a pobreza e a delinquência. Assim, o atendimento a crianças órfãs, abandonadas e pobres vai se diferenciando da institucionalização dos menores visto como delinquentes. Ranieri (2014, p.40) faz um paralelo das seguintes instituições "o que hoje chamamos de centros de socioeducação na década de setenta, era FEBEM e na década de 30, escolas de reforma". Ou seja, assim como há docentes que atuam nas UI das Fundações CASA hoje, existiram professores que atuaram na FEBEM e outros nas escolas de reforma.

Deste modo, há uma História da Docência na Socioeducação, antes disso da docência nas Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEMs) e ainda antes de professores que atuaram nas Escolas de Reformas. Refletir sobre as perspectivas dos docentes que atuam hoje nas Fundações CASA está para além de um recorte histórico-cultural do tempo presente, pois, em certa medida, possibilita resgatar, ainda que de maneira superficial, essa formação histórica e cultural da atuação dos professores nesses CIs de adolescentes.

Assim como os próprios adolescentes que praticaram atos infracionais, desde que surgiram as primeiras instituições destinadas a eles, os professores também estiveram

presentes trazendo em seu cotidiano, suas práticas, seus sentidos e perspectivas as permanências e rupturas.

No período da Era Vargas (1930-1945) ocorreram novas alterações nas políticas públicas destinadas à infância e à adolescência, dos então denominados “desvalidos e delinquentes”, por exemplo, no decreto nº 21.518 de 13 de junho de 1932 fica definido nos art. 4 e art.5 a diferenciação do atendimento destinado aos menores abandonados e aos menores delinquentes. Alguns anos mais tarde foi criado o Serviço de Assistência a Menores (SAM), pelo decreto-lei nº 3.799, de 5 de novembro de 1941 e vigorou até 1964.

O SAM deveria “corrigir” os menores desvalidos e infratores utilizando-se de uma política corretivo-repressivo-assistencial (casas de correção e reformatórios) e que por uso de métodos inadequados e repressivos (violência) no atendimento às crianças e adolescentes este acabou fracassando (JESUS, 2006, p. 52 *apud* SILVA e FIGUEIREDO, s/d, p. 5).

Considerando a perspectiva dos autores citados, parece haver um consenso quanto ao fracasso do Serviço de Assistência a Menores, como explicitam Cunha e Dazzani (2018), o SAM “centraliza toda a assistência voltada aos menores, também não se observam avanços, pelo contrário, o SAM foi mais conhecido por seus escândalos e irregularidades, obtendo a fama de “escola do crime” e “sucursal do inferno”¹¹. (p.75).

Durante a Ditadura Militar (1964-1985) o SAM foi desativado e deu lugar a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), instituída pela lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964 com o intuito inicial de ser um “anti-sam”, ela ampliou e modernizou a rede de atendimento, principalmente através da criação das FEBEMs em 1973 (RIZZINI e RIZZINI, 2004, p.35-36, SILVA e FIGUEIREDO, s/d, p.5-6).

A FUNABEM tinha a pretensão de substituir “a concepção presidiária pela concepção educacional” (SILVA e FIGUEIRESO, s/d p.4) e “propunha uma alteração do enfoque repressor pelo assistencial e educativo” (CUNHA e DAZZANI, 2018, p.76), ou seja, buscava se alinhar a ideia das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos¹²,

¹¹ Essa fama é atestada pela imprensa da época e pelo próprio Diretório Brasil de Arquivo, do Arquivo Nacional, administrado pelo Ministério da Justiça.

¹² De acordo com Almeida e Mansano “o discurso do presidente Emílio Garrastazu Médici, durante a ‘Semana da Criança’ em 5 de outubro de 1970 na FUNABEM, mostrava que o principal objetivo da nova

“porém, a substituição não foi capaz de transformar a cultura institucional, visto que nem os funcionários, nem a estrutura física do antigo SAM sofreram alterações.” (ALMEIDA e MANSANO, 2012, p.170). Contudo, há críticas se essa mudança trouxe benefícios para internados, uma vez que para Silva de Figueiredo (s/d):

Tanto a FEBEM, quanto a FUNABEM, não se diferenciaram em nada das políticas e práticas anteriores. Suas ações estavam limitadas a práticas imediatistas, paliativas e filantrópicas, marcadas por irregularidades, práticas de violência e regimes carcerários de internação. “O histórico de fugas, rebeliões e violência contra os internos transformou a Febem em referência negativa no tocante a tratamento de adolescentes em conflito com a lei” (p.7)

Outro fator crucial para compreender esse período em que as políticas públicas de atendimento aos adolescentes estavam sob responsabilidade da FUNABEM é que no mesmo período vigorava a Doutrina da Segurança Nacional, ou seja, o “menor”, “delinquente” é visto como uma grande ameaça, um inimigo da nação. Mesmo com essa mudança, ocorreu um retrocesso no que tange às políticas públicas destinadas à criança e ao adolescente, especialmente para aqueles que cometessem atos infracionais. O intuito de substituir a concepção punitiva dos adolescentes só ocorreu nas letras da legislação (SILVA e FIGUEIREDO, s/d; CUNHA e DAZZANI, 2018.; CARMO e BEZERRA, 2020), pois, como indicam Waquim, Coelho e Godoy (2018):

na prática, a FUNABEM era mais um instrumento de controle do regime político autoritário exercido pelos militares. Em nome da segurança nacional, buscava-se reduzir ou anular ameaças de qualquer origem, mesmo se tratando de menores (p.101-102)

Além de ameaça à segurança nacional o “problema dos menores” também era um entrave econômico. Azevedo (2016) apresenta a seguinte perspectiva:

o menor infrator também foi oficialmente taxado de problema nacional e considerado entrave ao pleno desenvolvimento econômico e social do país, na medida em que, ao deixar de ingressar no mercado de trabalho, não contribuía para a produção de riqueza nacional, bem como representava uma despesa a mais no orçamento, haja vista a necessidade de sua ressocialização (p.65)

proposta era a substituição de uma mentalidade presidiária (característica do SAM) por uma filosofia educacional pautada em escolas formadoras e qualificadoras” (2012, p.170)

Essa visão do adolescente como problema econômico e gasto desnecessário do Estado ainda existe e é recorrente no cotidiano escolar na Fundação CASA. Em seis anos de trabalho docente na instituição foram várias vezes em que ouvi de outros sujeitos que atuam com os adolescentes afirmativas, tais como: “Não deveria ter escola para eles aqui dentro, é um gasto desnecessário”, “Tinha que fazer esses vagabundos trabalharem para pagar a alimentação, roupas e educação que recebem aqui dentro”, “vocês professores que dão aula aqui que são espertos, porque ganham a mesma coisa pra dar aula para uma sala de dez alunos aqui dentro que ganhariam para dar aula numa sala com quarenta lá fora”¹³

Em 1979, foi aprovada a Lei 6697 de 10 de outubro de 1979 que instituiu o novo Código de Menores. Uma das diferenciações do novo código, em comparação com as legislações anteriores, foi a ampliação das possibilidades de medidas a serem aplicadas. No Título V – Das medidas Aplicáveis ao Menor o texto da lei coloca

Art. 14. São medidas aplicáveis ao menor pela autoridade judiciária:
I – advertência;
II – entrega aos pais ou responsável, ou a pessoa idônea, mediante termo de responsabilidade;
III – colocação em lar substituto;
IV – imposição do regime de liberdade assistida;
V – colocação em casa de semiliberdade;
VI – internação em estabelecimento educacional, ocupacional, psicopedagógico, hospitalar, psiquiátrico ou outro adequado. (BRASIL. 1979)

Como um avanço, o Código também prevê no art. 9, § 2º que “a escolarização e a profissionalização do menor serão obrigatórias nos centros de permanência.”, porém, não há mais esclarecimentos quanto a isso. Em teoria, esses menores tinham acesso à educação escolar, ou seja, havia docentes atuando junto a eles.

Porém, a pretensão assistencialista e de proteção da FUNABEM foi desconstruída a partir dessa revisão do Código de Menores (COSTA e FIGUEIREDO, 2018), pois nesse momento, foi instituída a Doutrina da Situação Irregular que coloca nas mesmas intuições crianças e adolescentes órfãos, abandonados, pobre e ou com desvio de conduta.

¹³ Falas transcritas de relatos observados e registrados em diário de campo pessoal entre os anos de 2018 e 2019.

A partir deste momento, a criminalização foi cada vez mais latente e a privação de liberdade a principal medida adotada. Raniere (2014), realiza uma crítica a brutalidade e generalização promovida pelo novo Código de Menores fazendo a seguinte comparação “no Código de Mello Mattos há essa distinção entre proteção – para os abandonados – e reforma – para os delinquentes. Já no Código de Menores (de 1979) tudo se transforma em Medida de Proteção.” (2012, p.43)

Sendo assim, fica clara que a medida de proteção que se dizia ao menor na verdade objetivava proteger a sociedade do menor, promovendo o encarceramento em massa desses indivíduos. A socioeducação ainda não era cogitada e a medida de proteção, na prática, estava deturpada. Tal situação nos faz refletir sobre como era o acesso à educação desses adolescentes e de que maneira ocorria a atuação dos professores nesse período ditatorial dentro dessas instituições.

A década de 1970 também foi um momento importante por marcar o início da mobilização popular e interesse acadêmico pela temática das políticas públicas voltadas a crianças e adolescentes. Para Fernandes (2017), somente

a partir da década de 1970 que aumentaram as discussões referentes aos direitos da criança e do adolescente no Brasil, por conta da luta pelos Direitos Humanos. Neste contexto as crianças e adolescentes passam a ser vistos como sujeitos de direitos e parte integrante da sociedade. Ao contrário do que acontecia antes, pois eram vistos como meros objetos sob proteção do Estado. (p. 2)

Rizzini e Rizzini (2004) contribuem para a reflexão sobre esse momento importante da luta pelos direitos das crianças e adolescentes.

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, passam a ser perceptíveis as inquietações em relação à eficácia deste tipo de medida. É indicativo desse novo momento o grande número de seminários, publicações e discussões em torno de iniciativas que indicassem novos caminhos. A palavra de ordem na época era a busca de alternativas, subentendendo-se que se tratavam de alternativas à internação. (p. 46)

Em meados da década de 1980, a pressão internacional e as lutas dos movimentos sociais no país contribuiram para a substituição da Doutrina da Situação Irregular do menor pela Doutrina de Proteção Integral (CUNHA e DAZZANI, 2018; CARMO e BEZERRA, 2020). De acordo com Costa e Figueiredo (2018):

Corroborando com a mudança desse ponto de vista, o Brasil assinou acordos internacionais, como as Regras de Pequim (regras mínimas das Nações Unidas para a proteção dos jovens privados de liberdade) e as Diretrizes de Riad (diretrizes das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil), juntas apresentando a Doutrina da Proteção Integral (p. 171)

O art. 227 da Constituição Federal (BRASIL,1988) institui a condição de sujeito de direito e prioridade à criança, ao adolescente e ao jovem, para garantir e respeitar a condição de pessoa em desenvolvimento. Nesse contexto, o ECA é criado e o Código de Menores revogado, a Política de Proteção Especial desponta com a atribuição da reponsabilidade sobre as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade econômica e social à Secretaria de Defesa dos Direitos da Cidadania, pertencente ao Ministério da Justiça, e à Secretaria de Assistência Social, do Ministério da Previdência e Assistência Social.

O modelo da Fundação para o Bem-Estar do Menor (FEBEM) era incongruente com a Doutrina de Proteção Integral, pois relatos de violência, tortura, fugas e rebeliões apareciam na mídia com frequência. Com a publicação do ECA, em 1990, essa instituição deixou de atender adolescentes em situação de vulnerabilidade econômica e social e se restringem aos que cometeram atos infracionais.

No fim da década de 1990 se iniciam questionamentos sobre a eficiência da FEBEM e a proposta de descentralização resulta na criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). De acordo com Bisinoto et al (2015) e Silva e Figueiredo (s/d), a socioeducação surge nesse contexto, concomitante ao ECA, por meio da instituição da aplicação das medidas socioeducativas para adolescentes entre 12 e 18 anos que cometessem atos infracionais.

A perspectiva adotada pelo ECA inclui as medidas socioeducativas entre as medidas de proteção. No Art. 103, define-se ato infracional como “a conduta descrita como crime ou contravenção penal” a partir do qual a autoridade judicial pode aplicar as seguintes medidas socioeducativas, em ordem de execução, respeitado a capacidade de cumprimento pelo adolescente e a gravidade dos fatos: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional”.

Como o atendimento é individualizado, não existe uma sentença prévia. A internação é regulamentada pelo Art. 121 que a entende como “medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”.

Nesse sentido, Volpi (2005) recorda que

As medidas socioeducativas representam um avanço porque incorpora a discussão que se realiza em nível mundial, de que a privação de liberdade só deve ser adotada em casos extremos, já que é comprovada a ineficácia do sistema penal tradicional – baseada na prisão – para reintegração do jovem a sociedade (p.64)

Dessa maneira, o respeito à garantia constitucional e estatutária da sujeição aos princípios de brevidade, excepcionalidade e o respeito à condição de pessoa em desenvolvimento passa a ser integrante da doutrina de proteção integral.

A medida socioeducativa de internação ocorre entre os 12 e 21 anos, para atos infracionais cometidos entre os 12 e os 18 anos, envolvendo grave agressão ou violência, também pode se dar com a reincidência ou não cumprimento de outras medidas. O tempo máximo de privação de liberdade dos adolescentes é de três anos.

O objetivo do cumprimento da medida socioeducativa é a ressocialização, aqui vale a reflexão feita por Antonio Carlos Gomes da Costa (1991)¹⁴ sobre o sentido da ressocialização

Não se trata, portanto, de ressocializar (expressão vazia de significado pedagógico) mas de propiciar ao jovem uma possibilidade de socialização que concretize um caminho mais digno e humano para a vida. Só assim ele poderá desenvolver as promessas (as possibilidades) trazidas consigo ao nascer. As omissões e transgressões, que violentam a sua integridade e desviam o curso da sua evolução pessoal e social, exprimem-se nas mais diversas formas de condutas divergentes ou mesmo antagônicas à moralidade e à legalidade da sociedade que o marginalizou. Essas condutas, mais do que ameaça a ser reprimida, segregada e extirpada a qualquer preço - como parece ser o entendimento prevalecente hoje em nosso país - devem ser vistas e sentidas

¹⁴ Antonio Carlos Gomes da Costa (1949-2011) é um educador brasileiro que colaborou com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, pensando especificamente sobre a aplicação de medidas socioeducativas. É autor de vários livros, entre eles “Pedagogia da Presença”, um marco da pedagogia crítica no Brasil.

como um modo peculiar de reivindicar uma resposta mais humana aos impasses e dificuldades que inviabilizam e sufocam sua existência. (p.15)

Na busca por um “caminho mais digno e humano” as respostas “mais humanas” podem ser encontradas na educação e no pleno exercício do direito a escolarização e a partir delas a superação da condição social de marginalidade.

1.3. A escolarização durante a medida socioeducativa de privação de liberdade

A oferta de escolarização durante o cumprimento de medida socioeducativa é solidamente amparada por leis, como a CF-88 e o ECA. O Art. 6º da CF coloca a educação como um direito social de todo cidadão e especificamente sobre a escolarização traz no Art.206 que o primeiro princípio do ensino no Brasil será a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Sendo assim, independente da prática do ato infracional e a partir da doutrina da proteção integral fica garantida a plenitude do direito a educação e escolarização mesmo para adolescentes em condição de privação de liberdade.

Sobre a escolarização, para Marques (2016):

[...] o aprendizado do conhecimento científico no ambiente escolar oportuniza o desenvolvimento de funções complexas que geram mais autoestima, comunicação escrita e oral, criticidade, autonomia de decisões, pensamento lógico e racional para solucionar problemas, aprendizado colaborativo/cooperativo, responsabilidade social e exercício da cidadania (p.27)

Dessa maneira, a priorização da escolarização para o desenvolvimento integral do indivíduo é extremamente importante, principalmente dentro do contexto da socioeducação. A esse respeito, para Soares (2017):

Há, então, que se propor uma escola que respeite o socioeducando quanto às suas necessidades e especificidades de ser único, especial e singular, assegurando-lhe uma experiência educativa facilitadora da construção de saberes indispensáveis ao seu retorno à sociedade e potencializadora do exercício crítico e consciente de seus direitos. Tomada dessa forma, a educação escolar oferecida nas Unidades de Internação pode contribuir para que o período de reclusão dos socioeducandos constitua tempo de formação, conquistas e superação. (p. 167)

A materialização legal da doutrina de proteção integral através da instituição e consolidação do SINASE representou grandes avanços no que diz respeito à aplicação

das medidas socioeducativas; entre elas, destaca-se a obrigatoriedade da adequação dos Sistemas de Ensino, de modo a permitir a reintegração escolar, a qualquer fase do período letivo, de adolescentes inseridos no Sistema Socioeducativo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução.

Nesse sentido, mesmo diante dos desafios que se apresentam no contexto escolar interseccionado ao socioeducativo Soares (2017) aponta que “ainda que tomada como punição autorizada e justificada, a internação do adolescente em conflito com a lei não pode privá-lo de seus direitos, especialmente quando eles são capazes de concorrer para o êxito de sua vida extra institucional, como é o caso da educação escolar.” (p. 167).

A primeira legislação nacional específica sobre o atendimento escolar de adolescente privados de liberdade para cumprimento de medida socioeducativa data de 2016. A Resolução conjunta do Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB) nº 3, de 13 de maio de 2016 é ainda a principal normativa em vigor no que diz respeito ao atendimento escolar durante o cumprimento o de medida socioeducativa e ilustra esses avanços na definição de suas diretrizes, conforme está exposto no art. 6º:

O atendimento educacional a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas deve ser estruturado de modo intersetorial e cooperativo, articulado às políticas públicas de assistência social, saúde, esporte, cultura, lazer, trabalho e justiça, entre outras.

[...]

V - manter interlocução constante entre a escola e os programas de atendimento socioeducativo; Individual de Atendimento;

[...]

VII - fortalecer a participação dos profissionais da educação na elaboração e acompanhamento do Plano Individual de Atendimento;

[...]

X - articular o Plano Individual de Atendimento com as ações desenvolvidas nas unidades escolares, com o projeto institucional e com o projeto político-pedagógico da unidade socioeducativa

Apesar da consolidação legal no cotidiano dos docentes que atuam na Fundação CASA, a realidade ainda apresenta desafios. A intersetorialidade não ultrapassa as linhas da diretriz federal e das resoluções conjuntas entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e a Secretaria de Justiça e Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo (SJDC) que ao invés de incentivar o diálogo, na delimitação de papéis e

contribui para um abismo, por exemplo na resolução conjunta SE-SJDC nº 2 de 10-1-2017 no art.1º parágrafo único incisos 4,5 e 7 e no art. 2º:

4. disponibilização de materiais escolares e de apoio pedagógico pela Secretaria da Educação;

5. atuação da supervisão de ensino, da Diretoria de Ensino responsável, na avaliação das atividades escolares, administrativas e pedagógicas;

[...]

7. formação, pela SEE, dos docentes que atuam nas classes instaladas no CI.

[...]

Artigo 2º - Caberá à Fundação CASA, no processo de atendimento escolar aos adolescentes e jovens internados nos CI:

I - garantir espaço físico, equipamentos e mobiliários escolares necessários à instalação de classes;

Desse modo, conforme os trabalhos de Soares (2017), Almeida (2017), Silva (2019), e Costa Junior (2020) a escolarização na socioeducação fica como campo de atuação de duas instâncias: a Fundação CASA e a escola vinculadora, que não possuem um diálogo efetivo além da documentação dos estudantes e demais aspectos burocráticos e não priorizam de fato a qualidade e as peculiaridades do contexto, a Fundação CASA por se restringir ao atendimento educacional escolar à disponibilização do espaço físico e sobrepor a segurança à educação (Soares, 2017; Vitoriano, 2015) e a SEE/SP por não disponibilizar formação, currículo e ou materiais pedagógicos de apoio específico para as peculiaridades do contexto.

A questão da segurança é um item que aparece com destaque nos trabalhos sobre educação escolar na socioeducação e de maneira geral ratificam o que Foucault¹⁵ (2008) aponta: “A rotina encontrada nas escolas, fábricas e hospitais é herança do modelo estrito das comunidades monásticas, que procediam da seguinte maneira: estabelecer as censuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição” (Foucault, 2008, p. 128). Assim, a domesticação dos corpos dóceis é parte do cotidiano escolar no CIs onde se encontram a dimensão histórico-cultural construída de disciplina

¹⁵ O autor se insere em abordagem epistemológica diversa à adota nessa pesquisa, porém, suas contribuições com estudos de temáticas semelhantes possibilitam uma interface teórica, assim o uso de suas concepções é feito com essa ressalva metodológica.

de escolas e presídios. O que se aproxima da abordagem feita por Soares sobre a mesma questão – a escolarização e a segurança nos CIs

Considerando ser a escolarização um processo capaz de influenciar positivamente a vida do jovem interno e oferecer uma formação que o possibilite construir caminhos em direção à vida em sociedade, a Unidade de Internação sede da pesquisa pode estar empregando o tempo vivenciado pelos socioeducandos como elemento estratégico e utilitário para fins que priorizam o controle, a disciplina, o adestramento e a docilização de seus corpos e suas mentes (FOUCAULT, 2014) em prejuízo e contraposição a processos educativos formativos viabilizadores de seu retorno e sua atuação crítica no meio social. (p. 239)

De acordo com o Censo Escolar realizado em 2020, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), são 2.385.676 estudantes matriculados nos anos finais do ensino fundamental no estado de São Paulo e 533.097 estudantes matriculados no Ensino Médio. Desse total, conforme dados do boletim estatístico divulgado para imprensa em maio de 2021 pela Fundação CASA, em atendimento escolar durante o cumprimento de medida socioeducativa de internação encontram-se 2.770 estudantes matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 2.057 estudantes matriculados no Ensino Médio.

Na escola que funciona dentro do CI as turmas são organizadas preferencialmente de maneira multisseriada por ciclos, ou seja, na mesma sala (espaço físico) e turma (agrupamento por ano/série) podem estar estão inseridos adolescentes de diferentes idades e escolaridade, ainda que preferencialmente estejam dentro de um mesmo ciclo. São ciclo o Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1ª série a 3ª série), portanto numa mesma sala e turma é possível os professores atuar com alunos do 6º e 8º ano.

No entanto, mesmo diante dessa peculiaridade trazida oriunda da multisseriação é utilizado para a educação escolar na socioeducação o mesmo currículo e materiais pedagógicos de apoio utilizado na rede estadual é utilizado no CIs¹⁶. Essas turmas normalmente são compostas por alunos que tem um “sentimento de baixa autoestima, de incapacidade de aprender e de fracasso que comumente incide sobre grande parcela dos estudantes que não consegue submeter-se à monitoração imposta e, por isso, não alcança

¹⁶ Como previsto na resolução Conjunta SE-SJDC nº 2, de 10-1-2017.

bons resultados” (SOARES, 2017, p. 156) e de acordo com a autora isso “[...] pode ser decisivo para a sua vida escolar e pessoal, especialmente se considerarmos a exclusão social que, marcadamente, perpassa a história de vida de muitos deles.”

Para lecionar em um CI o(a) professor(a) precisa se inscrever em um edital publicado pela Diretoria de Ensino, demonstrando o interesse em atuar nesse contexto, submetendo-se a uma entrevista realizada pelo diretor e pela coordenadora pedagógica da unidade vinculadora, diretor e coordenadora pedagógica da Fundação CASA, onde questiona-se sobre experiência do professor em sala de aula, como pretende trabalhar com adolescentes privados, fica orientado a submeter-se aos procedimentos de segurança, enfim um contato superficial para conhecer o futuro professor da unidade. Com isto, sendo aprovado, inicia seus trabalhos.

Em termos gerais, e mais especificamente no contexto investigado, todas as pessoas que trabalham nos prédios da Fundação CASA, inclusive os professores, são revistados e não podem entrar com carteira, dinheiro, celular, os demais equipamentos eletrônicos (notebook, caixa de som, tablet, pen drive) são permitidos mediante autorização prévia, por escrito, da coordenadora pedagógica ou direção da unidade e qualquer objeto portado é questionado, inclusive materiais didáticos. O tratamento é de um ambiente de segurança, semelhante aos presídios e penitenciárias. As salas de aula, em sua maioria, são “celas” desativadas e cedidas para a educação, onde se tem grades nas janelas, são pequenas (em geral com 10/12 alunos), com pouca iluminação e ventilação. Em cada porta das salas de aula fica um agente de segurança observando os alunos e os professores, durante todo o período das aulas, para segurança e disciplina. Antes de entrar na sala de aula o professor tem todo seu material conferido e anotado, o que é novamente conferido após o término da aula. As aulas acontecem nesse cenário, ou seja, é nesse contexto em os professores socioeducativos fazem seu trabalho, vivenciam seu cotidiano e desempenham suas práticas. Nessas instituições o sistema disciplinar rigoroso e punitivo está presente e a articulação com a violência estrutural¹⁷, leva-nos a

¹⁷ Minayo (2001) conceitua a violência estrutural como aquela que incide sobre as condições de vida das crianças e adolescentes, a partir de decisões histórico-econômicas e sociais, tornando vulnerável o seu crescimento e desenvolvimento.

um questionamento de como isso é visto ou percebido, ou não, pelos professores que trabalham com esses adolescentes.

A realidade contrastada com a expectativa, resumida na visão de Mocelin (2014) ao afirmar que

[...] a nossa juventude em virtude da miséria em que se encontra com facilidade troca o caminho do bem por outras formas de reivindicar seus direitos adentrando na criminalidade. Os espaços de socioeducação por sua vez para que possam atuar na direção de restituir esses direitos e influir na convivência social precisam de políticas públicas que atuem em benefício da prática da práxis. (p.170)

Desse modo, aponta-se a relevância de compreender e analisar como os professores que atuam nesse contexto compreendem suas práticas educativas e percebem seu papel social junto a adolescentes autores de ato infracional no tocante à prevenção e à diminuição da reincidência desses atos através de uma práxis emancipadora.

Durante minha trajetória profissional na Fundação CASA me deparei com outros sujeitos, que estão inseridos no cotidiano escolar do CI, como alguns educadores¹⁸ e agentes socioeducativos, para os quais as aulas deveriam seguir um modelo tradicional, punitivista, e são tidas com “privilégio” ou “gasto inútil de dinheiro público” por se tratar de adolescentes que cometeram atos infracionais e alguns deles serem reincidentes. O professor de uma escola dentro de um UI pode encontrar dificuldades em seu trabalho e de enxergar perspectivas considerando a presença de tantos alunos reincidentes e os questionamentos diretos e indiretos de suas práticas por aqueles com quem convive são agravantes. Ter uma prática docente embasada por abordagens pedagógicas críticas, sociais e histórico-culturais, num ambiente tão desumanizantes é um exercício diário e requer constantemente o encontro de brechas para os espaços de resgate dos sentidos das suas práticas pedagógicas (Costa Júnior, 2019).

¹⁸ No contexto da Fundação CASA educadores e professores são profissionais que integram quadros de funcionários distintos. Os chamados educadores pertencem ao quadro de funcionários da Fundação CASA, enquanto os professores integram o quadro de magistério da Seduc-SP, sendo assim a diferenciação também se estende à função exercida por cada um deles, sendo os educadores (funcionários da Fundação CASA) responsáveis pelo acompanhamento do cumprimento da medida socioeducativa e os professores (funcionários da Seduc-SP) responsáveis pela educação escolar.

Para o professor que atua nos CIs é importante considerar o contexto histórico-cultural de onde ele e seus alunos se construíram. A escolarização dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa constitui uma realidade própria. Em publicação oficial sobre o SINASE, em 2006 a Secretaria Especial dos Direitos Humanos e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, no que tange à realidade dos adolescentes do Brasil, aponta a problemática dos adolescentes e da escolarização (BRASIL), como segue:

Muito embora 92% (noventa e dois por cento) da população de 12 a 17 anos estejam matriculadas, 5,4% (cinco vírgula quatro por cento) ainda são analfabetos. Na faixa etária de 15 a 17 anos, 80% (oitenta por cento) dos adolescentes freqüentam a escola, mas somente 40% (quarenta por cento) estão no nível adequado para sua faixa etária, e somente 11% (onze por cento) dos adolescentes entre 14 e 15 anos concluíram o ensino fundamental. Na faixa de 15 a 19 anos, diferentemente da faixa etária dos 7 a 14 anos, a escolarização diminui à medida que aumenta a idade. Segundo Waiselfisz (2004), a escolarização bruta de jovens de 15 a 17 anos é de 81,1% (oitenta e um vírgula um por cento), caindo significativamente para 51,4% (cinquenta e um vírgula quatro por cento) quando a faixa etária de referência é de 18 a 19 anos (p.18).

E, além da questão da escolarização e a defasagem a publicação, aborda a necessidade de se considerar a desigualdade social que afeta os adolescentes e a mortalidade juvenil no país. Nos CIs a maioria dos adolescentes internados em privação de liberdade são oriundos de cenários de vulnerabilidade socioeconômica e tem maiores chances estatísticas de óbito. Como coloca Soares (2017)

Esses jovens são, portanto, indivíduos que retratam o fracasso de uma organização social que, visando ao privilégio de alguns, exclui outros, em geral, —pessoas de extratos sociais historicamente mais vulneráveis (SILVA, 2011a, p. 104), cuja educação foi negligenciada em decorrência da falência das tradicionais instâncias de socialização da infância e da adolescência (família, igreja, escola, mercado de trabalho) ou da —socialização incompleta (ADORNO, 1991, p. 79). É essa mesma sociedade que, concomitantemente, aposta no encarceramento desses sujeitos como última alternativa de socializá-los, o que geralmente tem significado sua passagem do sistema socioeducativo para o sistema de execução penal (SILVA, 2011a, p. 104) (p.34)

Faz-se necessário considerar esse aspecto histórico-cultural para compreender as dimensões que envolvem a docência junto aos adolescentes privados de liberdade. É nesse contexto de especificidades de escolarização, próprio da socioeducação, que atuam os docentes das redes de ensino estaduais. Ou seja, dentro das unidades de internação os adolescentes em privação de liberdade devem ter garantidos o acesso aos seus direitos,

inclusive aquele referente à Educação Básica. Assim, é dever do estado que nos CIs também funcionem escolas e atuem os professores.

No estado de São Paulo a Fundação CASA é atendida pela SEDUC-SP e os docentes contratados através da modalidade dos projetos de pasta¹⁹ (Resolução nº3 de 28-1-2011). Assim, a educação ofertada aos adolescentes privados de liberdade compõe a modalidade regular de ensino desde 2011, com a instituição do Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar (PRTE)²⁰, portanto, tem suas especificidades reconhecidas dentro da escolarização formal quando comparadas àquela ofertada ao que os alunos da Fundação CASA chamam de mundão²¹.

Porém, mesmo com o reconhecimento oficial da peculiaridade do contexto do trabalho docente nessas instituições há carência de visibilidade acadêmica, suporte pedagógico específico e espaços para formação continuada daqueles docentes que atuam na escolarização dos adolescentes nas CIs.

Além disso, as práticas pedagógicas e o cotidiano dos professores da Fundação CASA devem estar de acordo com as práticas de segurança previstas no regimento interno da instituição²² assim, determinados materiais ou assuntos não são recomendados em sala de aula. A influência desse cenário na atuação dos docentes da Unidade de Internação (UI) é inegável e isso também exigiria formação específica e afeta a perspectivas desses docentes.

Durante o cumprimento de medida socioeducativa o adolescente está tutelado pelo Estado, através da instituição que o abriga, no estado de São Paulo, por exemplo, a reponsabilidade recai sobre a Fundação CASA que deverá garantir aos internos, entre

¹⁹ São consideradas como de Projetos desta Pasta, que implicam a necessidade de observação de critérios e procedimentos específicos, adequados às características que os distinguem, as classes, turmas e aulas que se encontram relacionadas na presente resolução.

²⁰ A Resolução SE nº 06, de 28-1-2011 redireciona as diretrizes do Projeto “Revitalizando a Trajetória Escolar” nas classes de ensino fundamental e médio em funcionamento nas Unidades de Internação – UIs, da Fundação CASA. Ele substituiu a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a fim de facilitar a continuidade dos estudos dos adolescentes quando desinternados, pois, institui a compatibilização didático-pedagógicas do currículo paulista.

²¹ “Mundão” é uma expressão utilizada pelos adolescentes para se referir a todo ambiente externo ao de cumprimento da medida socioeducativa de privação de liberdade.

²² Portaria normativa nº224/2012

outros atendimentos, o acesso à educação e para garantir a incompletude inconstitucional, se articular com a rede estadual de ensino.

O caráter pedagógico da medida socioeducativa é previsto no parágrafo único do Art. 123: “Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas” e reiterado no Art. 208 inciso VIII - de escolarização e profissionalização dos adolescentes privados de liberdade. A escolarização, ou educação escolar formal, nos CIs é ofertada pelas Secretarias Estaduais da Educação dos respectivos estados. Assim, o CI, além dos espaços de privação de liberdade e prédios administrativos também abrigam escolas.

As escolas que atendem os adolescentes nos centros socioeducativos ofertam o Ensino Regular, nos níveis de Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio (1ª a 3ª série). É notável a defasagem entre idade e ano/série dos adolescentes em cumprimento de medida, por isso, assim que ingressam no SINASE é realizada uma avaliação pedagógica para identificar como o aluno será atendido.

A aplicação as medidas socioeducativas devem se atentar à política de incompletude inconstitucional e a garantia de direitos, ou seja, “pela utilização do máximo possível de serviços (saúde, *educação*, defesa jurídica, trabalho, profissionalização, etc.)” (grifo nosso, Volpi, 2005, p.21). O mesmo autor ratifica que, mesmo no caso da privação de liberdade, o adolescente limitado do direito de ir e vir ainda de gozar de seus direitos constitucionais. Nesse sentido, o caráter pedagógico, ou à docência nos CIs, deve ter em vista o “educar para a cidadania e não meramente ocupar o tempo e gastar a energia dos interno” (VOLPI, 2005, p. 33).

À vista disso a escola tem um papel central na formação para a cidadania e o acesso à escolarização precisa estar garantido mesmo no caso do regime de privação de liberdade. Segundo Volpi (2005, p. 34) “a escolarização deve possibilitar, de maneira geral, que os adolescentes aprendam um conjunto de conhecimentos que os ajude a localizarem no mundo e colabore com o seu regresso, permanência, ou continuidade na rede regular de ensino”.

Por mais notório que seja o direito o acesso à escolarização, é importante atestá-lo e defendê-lo, principalmente num contexto histórico, econômico, político, social e cultural, como o que se apresenta no Brasil nesse momento. A lógica do capital avança em princípios neoliberais na educação (GENTILI, 1996), assim, a meritocracia tende a desqualificar o adolescente que praticou ato infracional, na medida em que se entende que, se ele escolheu o caminho errado, é culpado e não deve onerar estado.

A mentalidade do senso comum de “bandido bom é bandido morto” não é capaz de “reconhecer no agressor um cidadão, parece ser um exercício difícil e para alguns inapropriado” (VOLPI, 2005, p.9), assim, o atendimento escolar é cotidianamente questionado nos CIs.

Com base no que foi exposto, a pesquisa pretende trazer algumas contribuições sobre a atuação e desafios da prática pedagógica dos professores que atuam nesse contexto, se tornando um instrumento para a reflexão e ressignificação de suas práticas educativas. Para isso é importante considerar a influência do contexto político e econômico em que o contexto se insere, pautado em grande parte pelo neoliberalismo, brevemente explorado a seguir e relacionando-o diretamente a escolarização durante a socioeducação.

1.4. O neoliberalismo: reflexos educacionais e na socioeducação

O neoliberalismo é um conjunto de práticas políticas e econômicas hegemônicas na maioria dos Estados contemporâneos. Surge com a reinvenção do liberalismo, em meados da segunda metade do século XX, com as obras de Friedrich Hayek “O caminho da servidão” (1944) e Milton Friedman “Capitalismo e liberdade” (1962), e como prática econômica e política de Estado logo após uma das previstas crises do capital. Para David Harvey (2008):

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. (p.20)

A defesa da liberdade privada, do livre mercado e do livre comércio atuam na prática através do Estado mínimo, por meio da desregulamentação econômica,

desvalorização da vida humana dada pela coisificação do sujeito e fetichização das mercadorias. A ilusão da liberdade na realidade aprisiona as pessoas em condições de existência precárias e a meritocracia romantizando o sofrimento age na culpabilização dos indivíduos que não superam a precariedade.

O neoliberalismo como política de Estado prioriza a minimização das ações das instituições e agentes estatais na manutenção do bem-estar social e as garantias de justiça e igualdade social, o que abre espaço para a ocupação da iniciativa privada e consequentemente das mazelas causadas na busca pelo lucro. A análise da influência no neoliberalismo na educação, por meio do materialismo histórico-dialético, permite, nas palavras de Gentili (1996), a percepção da existência de uma *pedagogia da exclusão*²³.

De acordo com Soares (2017):

Tal como hoje encontra-se, a política educacional de corte liberal traz, em si, fundamentos que se apoiam em ideais de qualidade traduzida em eficiência e eficácia, por sua vez pautadas pela relação escola-necessidades do mercado. Compete, então, melhorar a —qualidade da educação de modo que, com baixo custo, possam ser atendidos os apelos da economia capitalista, destinando, para cada classe, os postos de trabalho que lhes compete por mérito. Dito de outro modo, essa política tem, em termos operacionais, a racionalidade como premissa e consiste em estratégia que permite a redução orçamentária em educação e, principalmente, a restrição do acesso ao conhecimento e, em consequência, a melhorias sociais pelas camadas mais pobres. (p. 149)

Nesse contexto de restrição se insere diretamente a educação e a escolarização na socioeducação, a crítica feita é pela defesa da pedagogia social que embasa o caráter pedagógico da aplicação das medidas, pois, por meio dela, a resolução dos conflitos sociais, causadores da prática dos atos infracionais, se daria através da socialização para a cidadania. Por conseguinte, a precarização e a desvalorização da educação enquanto direito e serviço pública se estende ao trabalho dos professores.

No que diz respeito à prática dos docentes na socioeducação, é possível refletir sobre essa percepção (ou não) dos profissionais acerca da relação entre a sua atuação e as

²³ As modernizações conservadoras da *mcDonaldização* da educação e a aplicação de uma Pedagogia de Qualidade Total, demonstram que os mecanismos de funcionamento de uma empresa são reproduzidos dentro das escolas, assim se exige dos seus atores, sempre a mais alta performance, mais eficiência para se alcançar o lucro. Todas essas transformações da escola na lógica neoliberal acabam promover e reproduzir a marginalização e aumentar as desigualdades.

implicações do neoliberalismo na educação. Isso nos remete aos seguintes questionamentos: Quais podem ser as perspectivas em ser docente socioeducativo numa economia neoliberal, marcada pelo consumismo, a concorrência e individualismo? Como a dimensão macro se relaciona ao cotidiano das suas práticas pedagógicas junto aos adolescentes que em sua maioria estão privados de liberdade por atos infracionais que visavam a superação de suas limitações econômicas-sociais, como o tráfico e o roubo²⁴? De que maneira a formação para cidadania sinalizada pelo SINASE e pelos currículos coexiste com a “cultura ostentação”²⁵? Tais questões são complexas e, embora não tenhamos respostas, nos fazem refletir sobre as dimensões existentes nesse contexto.

A cultura ostentação aparece no cotidiano das crianças e adolescentes, principalmente daqueles oriundos de contextos de vulnerabilidades sociais e econômica - o mesmo perfil que compõe a maioria dos adolescentes internados. Como uma das manifestações mais perversas do neoliberalismo, o consumo da cultura ostentação incentiva justamente a aquisição de bens, a concorrência e o individualismo como maneira de superar as limitações econômicas e sociais. Aqui vale mencionar a influência das relações humanas na vida dos sujeitos, conforme aponta Rabelo (2016, pautada em Vigotski, afirma que este autor “construiu sua contribuição tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico e cultural, com ênfase no papel da linguagem e da aprendizagem” (p.25), sendo assim, é importante considerar todo esse contexto para a formação do indivíduo.

O neoliberalismo é o principal fundamento político-econômico da globalização. Para Milton Santos (2000), o mundo globalizado apresenta além da fábula, a perversidade e a possibilidade. A perversidade do capital é encontrada na desigualdade social, refletida nas contradições e abismos existentes entre seres biologicamente iguais e ocupantes de um mesmo espaço geográfico, mas com diferenças nas oportunidades e condições de

²⁴ De acordo com os dados do “Panorama da execução dos programas socioeducativos de internação e semiliberdade nos estados brasileiros” a aplicação de medidas por ato de roubo qualificado e ou reiteração por tráfico correspondem ao maior tempo número de sentenciados e tempo de internação (Brasil, 2019, p. 45-46) nos estados. No último boletim divulgado pela fundação CASA, em 16 de outubro de 2020, os chamados crimes contra o patrimônio somam 89,3% das razões para aplicação de medida de internação.

²⁵ Movimento cultural protagonizado por jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômico que buscam consumir grandes marcas de bens como tênis, camisetas, relógios e smartphones que não são acessíveis a eles originalmente, pode ser resumido em eu compro, eu tenho, logo existo.

vida. A possibilidade está em utilizar os próprios mecanismos disponibilizados pela globalização para superá-la, como a tecnologia para o alcance da produção artística e cultural crítica, capaz de geral organização de classes e movimentos sociais.

Nesse contexto, a educação deveria se enquadrar como possibilidade, no entanto, os princípios e mecanismos neoliberais nos espaços de ensino e aprendizagem contribuem mais para a manutenção da perversidade e reprodução da marginalidade, nessa perspectiva Soares indica que

Os juízos de valor que transitam no espaço escolar e permitem afastar os estudantes não se adequam aos seus parâmetros, previamente determinados, constituem, portanto, prática capaz de dissimular o poder elitista da escola, revestindo-a de aparência democrática. Estratégia do projeto neoliberal de educação que permite, no máximo, a acessibilidade de todos à escola, mantendo, por meio de dispositivos menos perceptíveis, restrita a alguns (em geral os já favorecidos cultural e economicamente), as aprendizagens por ela possibilitada (2016, p.157-158)

Essa abordagem vai ao encontro do pensamento de autores como Gentili (1996) e Frigotto (2000) o neoliberalismo, como faceta desse mundo capitalista e globalizado, afeta diretamente a Educação Básica no Brasil, voltada para a formação para o mercado do trabalho e empregabilidade, entrega o mínimo necessário para a formação de mão-de-obra dócil que sonha em obter bens que estão além de sua renda como trabalhador. Assim, muitas crianças e adolescentes se rendem a alternativa do mundo do trabalho ilegal, o crime, principalmente o tráfico, o roubo e o furto.

Os princípios neoliberais se encontram embrenhados no cotidiano escolar, a individualidade, a competição e a meritocracia dão a tônica para os sujeitos, sejam estudantes, professores ou gestores, existem mecanismos de controle e avaliações que reproduzem a lógica do capital e afetam a todos. As privatizações e as terceirizações são adotadas nos sistemas de educação básica e em nas instituições de ensino superior, abrindo brechas para valorização dos interesses empresarias em detrimento da função social da educação, Gentili (1996) ao analisar o neoliberalismo e a educação aponta que “[...] a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade.”(p. 15)

Entende-se que o acesso à educação se mantém como um privilégio e a trajetória escolar, cada vez mais meritocrática, age na manutenção das desigualdades. Assim, instrumentos como avaliações externas, ao formar rankings entre escolas para destinação de recursos e provas de ingresso no ensino superior são utilizadas para impedir a dignidade da condição humana e a oportunidade de justiça social aos marginalizados.

O trabalho teve um papel central nos diferentes modos de produção ao longo da história da humanidade. No presente, enquanto vigora o sistema capitalista expresso numa política econômica neoliberal, o trabalho permanece como principal maneira de alienação e desumanização dos indivíduos. (HARVEY, 2008)

O trabalho docente, como possibilidade de produção e transformação social, deveria servir à contestação através da *práxis* cotidiana. Mas, se configura como uma mercadoria, pois o indivíduo vende sua força de trabalho para adquirir meios de consumo e garantir sua sobrevivência. Assim, podemos compreender como desdobramentos e diálogos do pensamento de Saviani (1982) e Gentili (1996) que o produto docente coisificado, tem um preço, o trabalho se reduz a emprego e nessa perspectiva contribui para a reprodução da lógica do capital.

A educação, como processo formativo e essencial para o desenvolvimento humano, quando objetificada pode perder de vista a transformação social em detrimento da formação para a sociedade. Formar sujeitos para a sociedade como ela é, significa contribuir para a manutenção das contradições e não para superações e nesse cenário a educação é mercadoria, pode ser vendida e comprada.

Esse aspecto se agrava no que diz respeito ao adolescente autores de atos infracionais internados pois, como aponta Mocelin (2014) é

Necessário se faz atentar para o fato de que, a delinquência infanto-juvenil produzida pelas disparidades econômicas, políticas e sociais em conflito permanente de espoliação e exclusão acaba se tornando numa cultura específica que se desenvolve pelos “princípios neoliberais”, defendendo estes princípios de forma “sutil” sob o repúdio da própria sociedade capitalista que contraditoriamente ao mesmo tempo em que a produz não lhe abre a possibilidade de superação. (p.21)

Ser docentes de adolescentes privados de liberdade é atuar duplamente à margem da sociedade, pois os estudantes são jovens, que aparentemente, falharam em seu primeiro

processo de socialização. A aplicação das medidas socioeducativas tem como principal objetivo a ressocialização. Porém, nesse cenário, o trabalho docente teoricamente embasado pela pedagogia social é um reduto da influência neoliberal na educação e ainda haja a promoção da superação isso não se dá no sentido de superação das desigualdades, mas de reprodução da lógica do capital.

Tendo em vista os numerosos casos de reincidência ou os mais numerosos ainda ingressos no sistema carcerário após a extinção da medida, quando da maioridade penal, *grosso modo* o trabalho dos professores parece não contribuir para o projeto de ressocialização, ao menos não no sentido de adequação social, ou seja, formar cidadãos que vendem legalmente sua força de trabalho para o funcionamento e manutenção da sociedade.

A falha no processo de socialização dos adolescentes é aparente porque se trata de uma tendência esperada numa sociedade capitalista, o processo formativo dos adolescentes internados não foi falho, ao contrário, ele se construiu de tal maneira, que os valores do capital se sobrepuseram aos outros. A falha pode não estar no processo formativo, mas no método encontrado por esses adolescentes para adentrarem à sociedade do consumo. Aqui, entende-se como pertinente trazer a reflexão proposta por Mocelin (2014) sobre o tema.

Seria a inacessibilidade aos bens de consumo pela via legal e em geral de adolescentes com baixo poder aquisitivo e sem muita expectativa de um futuro diferenciado o causador de tantos delitos praticados por adolescentes? O poder de consumo, o marketing, a propaganda do mercado, o apelo para o consumo, a valorização do capitalismo exacerbado, a posse de bens materiais que geram o empoderamento social e simbólico, também geram em contrapartida o adolescente infrator? Ou seria ainda uma forma velada de apontar para o roubo como a principal causa mascarando a fonte maior que poderia ser o tráfico e uso de entorpecentes? (p. 49)

Numa sociedade marcadamente desigual, na qual a condição humana se dá pelo que se tem e não pelo que se é, é esperado que a fetichização das mercadorias e os desejos frustrados de consumo levem a um mundo onde a criminalidade é estreitamente alinhada às motivações econômicas. Assim, como discutem Mendes, Julião e Vergílio (2016, p.43), “o que se pretende evidenciar é que as expressões de violência, principalmente no contexto das jovens, são resultantes da sobreposição de categorias de discriminação que, num contexto de desigualdade, transfiguram as jovens com características específicas em

sujeitos com maior vulnerabilidade à criminalidade.”, ou seja, a ideia da influência exercida pelas condições sociais se afasta do determinismo e de um possível condicionamento, mas se aproxima de uma responsabilização social pela ineficácia de políticas públicas e a manutenção de políticas econômicas excludentes.

Considerando os aspectos abordados e o fato de estar nesse contexto como professora e pesquisadora, passa-se a descrever o percurso metodológico adotado neste estudo, entendendo que o método emerge da própria realidade e considera todas as contradições e marginalidades como importantes para a produção do conhecimento.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1. Mapeamento sistemático

Para começar a desenhar as demandas do contexto inicialmente nos debruçamos sobre a investigação acerca da produção acadêmica sobre a socioeducação no Brasil. A escolarização na socioeducação e o trabalho dos professores que atuam nesses cenários são contextos e sujeitos relativamente novos como objeto de pesquisa e com produção ainda escassa na área de Educação. Tendo em vista a utilização das medidas socioeducativas a partir da instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e a aplicação normatizada após o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), as primeiras luzes sobre esses objetos de estudo foram lançadas já em meados da segunda década dos anos 2000.

É parte importante da fundamentação de uma pesquisa o levantamento e a análise sobre a produção científica já existente acerca do tema, pois a partir disso se torna possível visualizar o universo da temática a ser estudada, o que contribui para além de fornecer uma perspectiva sobre as lacunas e demandas existente sobre o tema, enxergar as fundamentações teóricas e metodológicas adotadas por outros pesquisadores da área para assim, contribuir e avançar na compreensão da realidade.

Em janeiro de 2020 foi realizada a revisão sistemática inicial a fim de mapear a produção acadêmica sobre socioeducação e encontrar os marcos e referenciais que embasariam essa pesquisa, com o intuito de visibilizar as publicações sobre o tema e analisar aquelas que tratam especificamente do trabalho docente. A seguir são brevemente descritos os procedimentos utilizados, e a análise quanti-qualitativa dos dados que fomentará a discussão sobre o trabalho dos docentes socioeducativos.

A revisão sistemática foi realizada de acordo com Falbo (s/d). Utilizou-se o termo “socioeducação” como conceito principal e palavra-chave das buscas, o termo foi pesquisado nos Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Catálogo CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Portal Periódicos Capes) e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

A opção por pesquisar uma palavra-chave única nos campos de busca dos bancos de teses e dissertações e indexadores de artigos científicos se deu a partir da necessidade de visualizar, de modo abrangente, todas as dimensões de pesquisa sobre a socioeducação, com o intuito de mapear a abrangência e as áreas em que havia publicações sobre a socioeducação no Brasil e a fim de encontrar nessas áreas a Educação, nela a escolarização e principalmente o trabalho do professor que atua nos CIs.

Só foram considerados os trabalhos na quais a socioeducação estava de acordo com a compreensão do SINASE, ou seja, “como ação formadora de adolescentes e jovens que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa.” (SOARES, 2017, p. 36), Portanto, foram excluídos os trabalhos nos quais a palavra socioeducação e ou socioeducativo(a) estavam se referindo a atividades relativas à educação social e ou assistência ou ainda a educação não-formal, como atividade complementar a educação escolar formal e aquelas que era utilizada como sinônimo de educação inclusiva ou em classes hospitalares.

É importante recordar que a “socioeducação” aparece como medida socioeducativa no ECA em 1990, mas só é implementada oficialmente como política pública organizada pelo SINASE em 2006, sendo assim, só são encontrados registros de

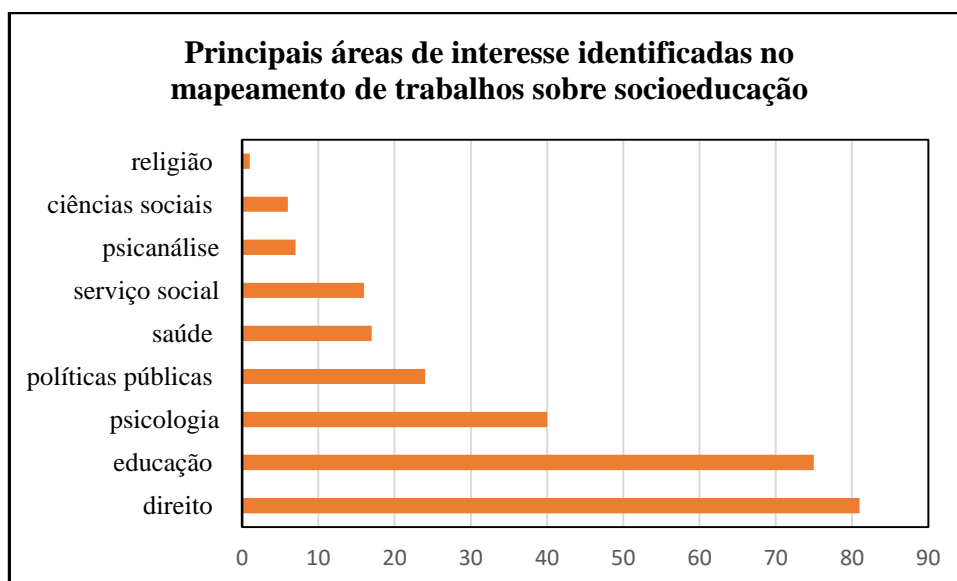
produções sobre socioeducação a partir de 2006. Nos primeiros cinco anos, entre 2006 e 2011 o número de trabalhos oscilou 1 e 10 trabalhos, daí em diante há um crescimento significativo, chegando à 58 pesquisas em 2016, de onde verifica-se uma nova fase de decadência no interesse dos trabalhos sobre socioeducação, chegando neste último ano (2019) com apenas 11 pesquisas.

No mapeamento dos trabalhos foram encontrados num primeiro momento 436 trabalhos sobre socioeducação, entre eles 337 teses e dissertações e 99 artigos. Após a leitura dos títulos foi feito o refinamento da busca, excluindo-se os trabalhos repetidos e aqueles que não traziam de fato a socioeducação como tema e restaram ao todo 268, sendo 239 entre teses e dissertações e 34 artigos científicos.

Assim, nos bancos e indexadores foram realizadas leituras dos títulos e resumos dos trabalhos, para a partir daí ser feita a categorização por unidades federativas de publicação, tipo de medida socioeducativa, ano das produções e áreas do conhecimento. Com isso foram obtidos os dados para identificar quando e onde o tema passou a ter visibilidade e dentro de quais áreas há maior interesse acadêmico.

Entre os 268 trabalhos sobre socioeducação, foram identificadas produções em 9 áreas do conhecimento: direito (81 trabalhos), educação (76 trabalhos), psicologia (40 trabalhos), políticas públicas (24 trabalhos), saúde (17 trabalhos), serviço social (16 trabalho), psicanálise (7 trabalhos), ciências sociais (6 trabalhos) e religião (1 trabalho). Vários estudos adotam uma perspectiva intersetorial ou interdisciplinar, mas, para organizar essa revisão sistemática optou-se por contabilizar na categorização as áreas que se sobressaíam e as identificadas com o programa de pós-graduação ou do periódico da publicação. Os dados estão sistematizados no gráfico 1.

Gráfico 1. Principais áreas de interesse identificadas no mapeamento de trabalhos sobre socioeducação



Fonte: Elaborado pela autora.

Após esse tratamento dos dados foram destacados os trabalhos em que havia a preponderância da área educacional, considerando o objetivo desta pesquisa de investigar as perspectivas do trabalho docente na socioeducação, então dos 268 trabalhos inicialmente identificados 75 dialogam com a educação na socioeducação e como expressos no Gráfico 1. correspondem a segunda maior ocorrência no universo de trabalhos encontrados. Dentro da educação na socioeducação a atenção voltou-se para o trabalho docente nos CIs, sendo assim, as publicações acadêmicas com maior interface com essa dissertação foram destacadas e lidas com maior atenção e crítica e serão brevemente descritos mais à frente.

A tendência de produção acadêmica observada acompanha o avanço na legislação pertinente à Doutrina de Proteção Integral, o início dos trabalhos se dá com a criação do SINASE, o crescimento significativo ocorre a partir da criação do Conselho Nacional do Direito da Criança (CONANDA) em 2012 e da concretização do plano de descentralização e inauguração de um grande número de Cis.

Também é possível correlacionar a tendência de produção com o cenário político e econômico brasileiro, por exemplo, o golpe de Estado contra a então presidente Dilma Rousseff, em 2016, é um marco do avanço do conservadorismo e endurecimento dos Direitos Humanos no Brasil e acompanha a diminuição do número das pesquisas sobre socioeducação.

Os agrupamentos por ano, local de produção e tipo de medida socioeducativa visam a identificação dos contextos de produção e mapeia o interesse sobre a socioeducação no Brasil. Os dados relacionados às Unidades Federativas (UF) foram comparados com o levantamento apresentado pela publicação do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) com o “Panorama da execução os programas socioeducativos de internação e semiliberdade nos estados brasileiros” de 2019. Já a categorização das áreas do conhecimento permite refletir sobre as perspectivas adotadas para olhar o contexto.

O agrupamento da produção por UF foi pensado em correlação ao número de habitantes de cada estado e o número de adolescente em atendimento socioeducativo de privação de liberdade. A heterogeneidade existente em um país de dimensões continentais como o Brasil é grande, sendo assim, variam de estado para estado os índices de desigualdade e violência. Tendo isso em vista, esperava-se que estados mais populosos e com maiores índices de violência e desigualdade, conseqüentemente também com as maiores redes de atendimento socioeducativo, por exemplo São Paulo, figurassem entre os maiores interessados na produção de conhecimento sobre área.

Porém, os dados no mostram uma liderança do Paraná com maior número de produções, seguido por Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Distrito Federal. Chama atenção a participação tímida de pesquisas que envolvam a Fundação CASA, responsável pelo atendimento aos adolescentes em São Paulo, lacuna que essa pesquisa visa contribuir para ser minimizada. O número de publicações do estado de São Paulo contrasta com o número de atendimentos e de CIs, pois das 330 unidades no Brasil 109 delas se localizam nessa UF, para compreender se ter parâmetro e compreender a dimensão, o estado que figura como o segundo com maior número de CIs é Santa Catarina, com 28 locais de atendimento socioeducativo.

Quanto ao tipo de medida que aparecem nas pesquisas dessa revisão identificou-se que esse trabalho vai ao encontro da tendência de produção sobre a internação. Quando o trabalho apresenta diferenciação do tipo de medida socioeducativa aplicada 42% deles tratam da internação dos adolescentes. Outro cenário frequente entre os trabalhos é tratar de todas as medidas ou de nenhuma especificamente, o que acontece em 34% dos trabalhos, os demais abordam as medidas de liberdade assistida (14%) e semiliberdade

(2%) e aberto (9%). Assim, essa pesquisa se insere na tendência de produção dos trabalhos que tratam do contexto de internação

Por lei, a privação de liberdade de adolescentes ocorre em caráter de exceção, porém, entre os trabalhos levantados e de acordo com o número de medidas aplicadas por tipo descritas no último “Panorama da execução os programas socioeducativos de internação e semiliberdade nos estados brasileiros” publicado em 2019. A exceção que se tornou regra no sistema socioeducativo brasileira leva a problemas como a superlotação e a violência estrutural nos CIs, o que interfere diretamente no trabalho do docente socioeducativo. Apesar do trabalho ou a formação destes professores não ser diretamente uma temática de interesse nas produções acadêmicas, as medidas de internação por sua vez aparecem na maioria dos trabalhos em que se trata de uma medida socioeducativa especificamente.

O contraste da produção por UF e o número de atendimentos realizados relativo à população de cada estado também é questionável, principalmente no caso do estado de São Paulo, com maior número de CIs e aplicação de medidas socioeducativas de privação não possui um número significativo de produções, revelando pouco interesse e possível reprodução acadêmica da marginalização dos adolescentes.

As categorias que identificaram as áreas de produção dos trabalhos levantados ajudam a compreender sob qual perspectiva a socioeducação é vista na produção acadêmica, tendo como destaque em ordem de grandeza as áreas de Direito, Educação e Psicologia. Na área educacional, a pesquisa sobre educação escolar nos CIs revela uma leve tendência, onde se insere essa revisão, que ao mesmo tempo em que vai ao encontro dessa temática vem para preencher a demanda da investigação do docente que atua nesses ambientes, sobretudo nas CIs da Fundação CASA, no estado de São Paulo.

O Gráfico 1 mostra que a pesquisa em educação é uma tendência quando se trata da socioeducação, no entanto, a educação como área do conhecimento e como prática é muito abrangente. Por esta razão, optou-se por realizar uma análise mais atenta dos 75 trabalhos que abordam a educação na socioeducação, buscando compreender sobre qual área de atuação dentro da educação o estudo se debruçava, para isso, novamente foi feita a leitura dos resumos, além de trechos da introdução quando necessário. Assim, as

produções sobre educação puderam ser divididas nas seguintes áreas: “Educação escolar” (40 trabalhos), “educação não-escolar” (26 trabalhos) e “políticas públicas educacionais” (9 trabalhos), os dados foram sintetizados na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1. Trabalhos mapeados que destacam a educação na socioeducação

Subárea educacional	n° de trabalhos
Educação escolar	40
Educação não escolar	26
Políticas públicas educacionais	9

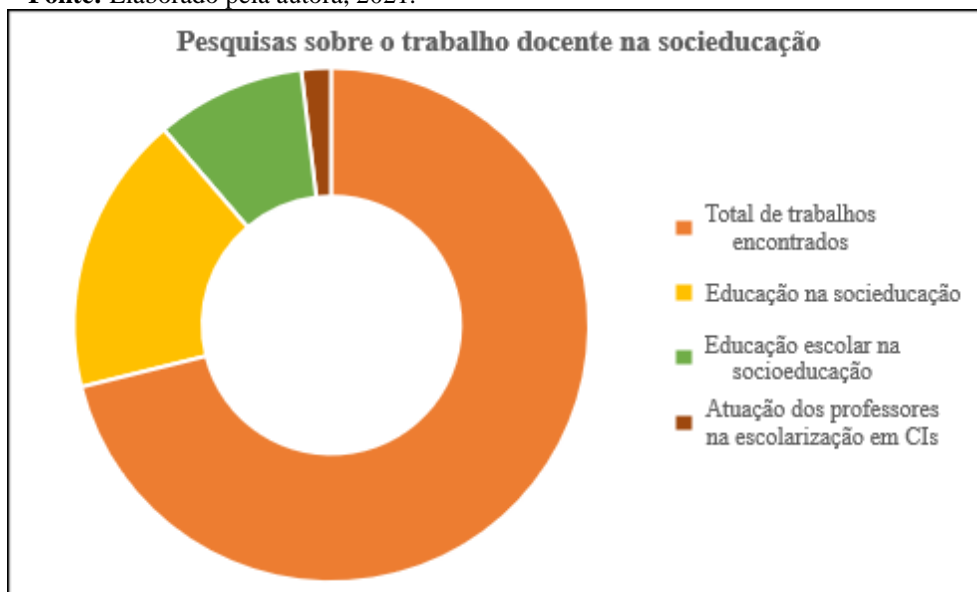
Fonte: Elaborado pela autora

O objetivo dessa categorização ilustrada na Tabela 1 foi encontrar no universo das pesquisas àquelas relacionadas ao trabalho dos professores nos CIs e vislumbrar quais eram as compreensões acerca dessa atuação, quais as peculiaridades e possibilidades apontadas pelos autores sobre a ação docente na escolarização durante o cumprimento de medida socioeducativa.

As produções destacadas para análise mais profunda foram os que se enquadraram respectivamente nas categorias “Educação” e dentro dessa em “Educação Escolar”. Nesse último o recorte se deu entre aqueles em que o trabalho do professor tinha centralidade, ou seja, relatos de práticas ou retratos do cotidiano docente, resultando em 8 trabalhos lidos integralmente. No Gráfico 2 é possível visualizar a dimensão do resultado encontrado através do mapeamento, pois quando considerados todos os trabalhos publicados sobre socioeducação aqueles que têm como destaque o papel do professor escolar nesse contexto corresponde a uma pequena parcela, como observado abaixo:

Gráfico 2. Proporção dos trabalhos sobre a atuação docente nos trabalhos mapeados sobre socioeducação.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.



Ou seja, apenas 2,6% dos 303 estudos inicialmente levantados apresentam uma interface maior com essa dissertação, e serão apresentados a seguir.

As produções acadêmicas em que o sujeito-objeto dessa revisão sistemática aparecem são Pereira (2015); Marques (2016); Meiji (2016); Andrade (2017); Soares, (2017); Silva (2017); Almeida (2019); Silva (2019), as referências específicas desses trabalhos estão no Anexo 1. Além desses oito trabalhos citados encontrados no momento da realização do mapeamento, vale apresentar também, dada a relevância e afinidade do estudo com essa pesquisa, a produção de Costa Junior (2019) e publicado após a conclusão das buscas.

Vitoriano (2015) em sua dissertação explora o contexto socioeducativo principalmente a escola e seus personagens num CI no Rio de Janeiro. Objetiva refletir sobre uma escola estadual interna a uma instituição de medidas socioeducativas no Rio de Janeiro. Utilizando uma metodologia participativa, o estudo se propõe a analisar os discursos produzidos por professores e alunos deste local. A pesquisa tem caráter transdisciplinar ao se colocar no terreno da Sociolinguística Interacional e da Prática Exploratória. A partir dessa abordagem são analisadas transcrições de áudio das entrevistas realizadas com professores e alunos e as Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório, realizadas nas turmas do 3º, 5º e 9º anos da escola. O estudo possibilitou compreender as crenças dos participantes sobre a escola durante a medida socioeducativa de modo coletivo, situado e transitório, estigmatizados e não

estigmatizados; as maneiras utilizadas pelos participantes das interações para preservar a face e reduzir o estigma; o caráter instável do estigma; a multiplicidade de discursos sobre esse local presente na análise das narrativas; bem como as reflexões dos alunos sobre a estrutura e o funcionamento da escola, suas trajetórias de vida e seus sentimentos e desejos.

A pesquisa de Marques (2016) investiga o ensino de ciências numa unidade de atendimento escolar também dentro do sistema socioeducativo do Paraná, o trabalho tem por objetivo analisar o impacto de atividades experimentais no processo de ensino para adolescentes acautelados para cumprimento de medida socioeducativa por meio da abordagem qualitativa e de metodologia com fundamentação histórico-cultural a pesquisadora realizou a aplicação de módulos de aprendizagem junto com docentes e alunos do sistema socioeducativo. Os resultados obtidos permitem afirmar que as atividades didáticas experimentais desenvolvidas foram eficazes no alcance dos seus objetivos e tornam o processo de ensino-aprendizagem de Química mais significativo para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação.

Ito (2016) focaliza a Matemática para alunos que cumprem medidas socioeducativas em CIs no Distrito Federal visando indicar os caminhos para a aprendizagem significativa dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação no Distrito Federal. Para isso, ele realizou uma pesquisa bibliográfica e trabalho de campo, além de aplicar uma avaliação diagnóstica aos alunos da escola da Unidade de Internação de Saída Sistemática – UNISS, com o intuito de verificar a aprendizagem de diversos conteúdos matemáticos. Os resultados dessa avaliação mostraram a necessidade de mudanças na prática pedagógica e diversas outras necessárias, mas que dependem de outros órgãos competentes. Como fatores que contribuem para a aprendizagem significativa da matemática dentro desse contexto estão: a influência do meio, a afetividade, a autoestima, a avaliação e a proposta curricular. O autor ainda sugere diversas atividades matemáticas que tiveram êxito ao serem aplicadas por ele aos alunos do sistema socioeducativo.

Andrade (2017) enfoca as práticas pedagógicas dos docentes que atuam em duas unidades socioeducativas que aplicam medida socioeducativa de internação no Estado do Paraná e, através de uma abordagem qualitativa analisando fontes bibliográficas e uma

pesquisa de campo envolvendo alunos e profissionais dos CIs, objetiva identificar a partir deles as finalidades da instituição e peculiaridades da dinâmica interna das unidades socioeducativas, principalmente no que diz respeito às práticas pedagógicas dos professores. O trabalho é recente, mas a pesquisadora utiliza na maior parte do tempo termos ultrapassados e estereotipados para se referir aos adolescentes, talvez devido a sua situação profissional como auxiliar na direção de um centro de socioeducação no Programa de Educação em Unidade Socioeducativa – PROEDUSE entre os anos de 2003 e 2005.

Almeida (2017) traz justamente as demandas e desafios da docência na comunidade de atendimento socioeducativo de Salvador (BA) visando compreender a docência e as especificidades encontradas pelos/as professores/as que atuam na escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa realiza uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e para coletar e produzir dados, foram analisados documentos e utilizados questionário com um grupo focal com 06 docentes que atuam na CASE SSA. Para tratamento dos dados coletados foi utilizada a análise de conteúdo a partir de Bardin (1977). Os resultados indicam que a maioria dos alunos atendidos no contexto investigado apresenta defasagem em relação à idade escolar, sendo um número considerável de analfabetos. Ademais, é evidenciado nesse contexto um perfil docente que se relaciona com o mundo como “sujeito de ocorrência, que não apenas constata o que ocorre, mas também busca intervir”. Na busca pelo entendimento das demandas dos/as professores/as que atuam nesse espaço, o autor constata que são muitas as necessidades, entretanto, destaca as relacionadas à formação prévia e continuada dos/as docentes.

No estudo de Soares (2017) é abordada a avaliação na socioeducação tendo em vista quais as possibilidades e dificuldades da educação escolar nesse contexto, considerando a aprendizagem de maneira a garantir o acesso a plenitude dos direitos dos sujeitos. Para isso, foram investigadas as práticas pedagógicas de um Núcleo de Ensino de uma Unidade de Internação Socioeducativa do Distrito Federal, por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico abrangendo a observação participante, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas. A autora identificou contradições e tensões semelhantes àquelas que foram trazidas pelos entrevistados dessa

dissertação, como por exemplo, a sobreposição da segurança sobre a educação nos CIs. Além disso, o estudo apresenta um mapeamento sistemático e contextualiza e explora a importância da economia neoliberal e seus impactos na educação.

Silva (2019) enfoca o trabalho do professor com as lentes da psicodinâmica do trabalho visando analisar a organização do trabalho docente a partir das divergências entre o trabalho prescrito e o real. Investiga ainda as vivências de sofrimento existentes no trabalho docente e as estratégias defensivas individuais e coletivas decorrentes dessas, buscando descrever a mobilização subjetiva quanto às relações de cooperação, reconhecimento e inteligência prática. Para isso, utiliza como metodologia a pesquisa qualitativa e como procedimento a clínica do trabalho, desde a pré-pesquisa até a devolutiva. Os resultados indicaram que o trabalhar docente, na unidade de internação pesquisada, é permeado de imprevistos e incidentes, sendo marcado, muitas vezes, pela resistência do real o que leva esses docentes a desenvolverem estratégias defensivas, quando operam na negação ou camuflagem desses processos promotores de sofrimento.

Além desses encontrados no mapeamento é relevante considerar a contribuição da pesquisa de Costa Junior (2019) pois, apresenta afinidade de abordagem epistemológica com essa pesquisa, ou seja, se utiliza do materialismo histórico-dialético e se desenvolve também sobre o trabalho dos professores num CI do mesmo estado que o dessa pesquisa. No seu trabalho o pesquisador teve como enfoque o sentido do trabalho docente e para isso se utilizou de diário de campo e entrevistas, os resultados também dialogam com o trabalho aqui desenvolvido a medida em que apresenta algumas características próprias do trabalho docente inserido no contexto socioeducativo.

A realização dessa revisão sistemática foi essencial para encontrar colaborações para as reflexões, fortalecer a fundamentação teórica e construir o embasamento metodológico para essa dissertação. Frente a essas considerações e a partir das pesquisas sinalizadas, ressalta-se a importância da necessidade do olhar para a docência para atuar nesse contexto, dado o caráter pedagógico da medida e as especificidades do cotidiano.

2.2. Fundamentos teórico-metodológicos

Esta pesquisa adota a Teoria histórico-cultural, proposto por Vigotski (1896 – 1934) que por sua vez, foi construída a partir do Materialismo histórico-dialético. O materialismo histórico-dialético como método²⁶, foi concebido por Friedrich Engels (1820-1895) e Karl Marx (1818-1893), quando buscaram analisar “[...] a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista.” (NETTO, 2011, p. 17). Ou seja, o objeto²⁷ de análise, a sociedade burguesa, foi compreendido considerando as condições materiais em que se organizou e se apresentava no momento da observação, considerado as contradições e transformações envolvidas.

A reflexão sobre o materialismo histórico-dialético se inicia já na observação do conceito de “teoria” para Marx, pois sua concepção escapa do senso comum, para ele uma teoria “[...] é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador - *é o real reproduzido e interpretado no plano ideal*” (NETTO, 2011, p.21). Portanto, não se trata de uma verdade absoluta, advinda puramente de uma observação descrita e detalhada de um pesquisador sobre qualquer objeto. A validação de uma teoria para Marx não está na reprodução ou explicação do objeto por meio de descrições, mas sim em sua prática social e histórica.

Desde a compreensão de teoria, para Marx são evidentes as perspectivas materialista e dialética sobre a realidade, demonstrada pela influência da prática social e histórica e da importância do movimento na relação com o objeto. Na Antiguidade Clássica, Heráclito de Éfeso (540a.C – 470 a.C.) entendeu a importância do devir ao observar o movimento, as transformações e contradições, na gênese de um constante inacabado que se manifesta na *physis* (natureza), assim, ele enxerga na realidade a

²⁶ De acordo com Frigotto (2000) o materialismo histórico-dialético pode apresentar três dimensões: postura, método e práxis, que permeiam todo o corpo desse texto.

²⁷ A ideia de objeto empregada ao longo desse trabalho se aproxima da concepção de Martins (2016), para quem o objeto não se trata de uma coisa, algo estático, recortado e externo, ao contrário, constitui o objeto aquilo que o pesquisador tem intenção em conhecer, no sentido de estabelecer um diálogo, uma troca, a medida em que tanto o pesquisador, quando o objeto são totalidades que se relacionam.

dialektiké (diálogo entre ideias opostas). Já na Modernidade, Friedrich Hegel (1870-1931), retoma a perspectiva do devir e o conceito de dialética, para pensar a realidade, ainda que de maneira mais idealista se comparado à Marx.

O materialismo histórico-dialético também foge do senso comum na compreensão de método, porque está muito além da instrumentalização ou conjunto de práticas pré-estabelecidas e estáticas. Nessa perspectiva, ele constitui uma abordagem epistemológica acadêmica, e sobretudo, ontológica ao pesquisador, pois, trata-se de uma postura ética, retrata seu compromisso com a transformação social, ou seja, delinea-se um posicionamento político a partir da sua adoção. Assim, a neutralidade, historicamente um requisito para validação do conhecimento científico é posta em xeque, o método não é entendido como neutro e para se aproximar da compreensão da realidade deve ser contextualizado.

A compreensão do objeto de estudo como produto histórico e socialmente construído dá-lhe totalidade devida, pois a sua existência, ainda que externa à consciência do pesquisador, é apreendida por ele num dado contexto como algo que se deseja conhecer, é produto de diferentes momentos históricos. Difere, portanto, da coisificação e objetificação proposta pela ciência entendida como conhecimento objetivo e neutro. Numa abordagem crítica, o objeto é analisado como um ser tão cognoscível quanto o sujeito que o investiga; assim, a produção do conhecimento é mediatizada por ambos e pelo mundo.

Sendo assim, o que é comumente chamado de objeto, não pode ser explicado por si. Recortá-lo de seu contexto é perder sua integridade e ofuscar a relação das partes entre si e delas com o todo. A compreensão das partes que constituem o objeto é essencial para sua humanização, dada a importância da compreensão da totalidade para a pesquisa.

Ao pesquisador, enquanto produto histórico e social, é inviável uma visão neutra, dado o olhar lançado por ele ao objeto. Desde sua escolha até o tratamento, há uma intencionalidade, política e econômica, que se estabelece no contexto da relação do sujeito com o objeto e de ambos mediatizados pelo mundo e suas contradições, na chamada *práxis*.

A pesquisa em educação requer a compreensão da educação como ação política, como campo de exercício e disputa de poderes, para tanto se faz necessária uma abordagem crítica do contexto, a começar pelo entendimento da inexistência da neutralidade científica.

A esse respeito, para Martins (2016):

[...] pode-se dizer que nenhuma pesquisa é neutra, o que é muito evidente na que toma a educação como objeto de investigação, pois respondem a determinações econômicas, sociais, políticas e culturais e nelas interferem, e com elas interagem, intercomunicam-se em uma relação de tipo dialética.

As abordagens educacionais progressistas permitem a compreensão do objeto a partir desses pressupostos, fundamentadas no materialismo histórico-dialético, o contexto e os sujeitos, bem como suas contradições são essenciais para a produção científica, como por exemplo nas abordagens histórico-crítica e sociocultural.

Para Frigotto (2000), existe uma hegemonia da concepção metafísica na formação dos educadores, em contraposição da urgência de pensar a realidade numa perspectiva dialética. Nesse sentido, é importante delimitar a dialética como atributo do real, não do pensamento, assim, emerge das contradições do próprio contexto o objeto de estudo. A teoria, na trajetória metodológica da pesquisa, se constrói a partir do real e não sobre ele e o resultado da pesquisa constitui um concreto pensado.

Assim, a pesquisa em educação, que propõe a utilizar uma abordagem epistemológica marxista, ocorre na e pela *práxis*, o que significa, em termos práticos uma ação relação dialético do pesquisador com objeto pesquisado.

O que foi pesquisado? Por quê? E como? São questões necessárias para desvelar a intencionalidade latente nos discursos acadêmicos, o recorte da problemática e sua delimitação em si, em tempos atuais, quando as qualidades utilitarista e não-crítico das produções são desejadas, podem revelar um alinhamento ou não à educação como aparelho ideológico de manutenção e reprodução das desigualdades - quando se trata de uma pesquisa com viés materialista é evidente que se contrapõe a isso.

Para a sociedade contemporânea a pesquisa ter como foco ambientes e atores marginalizados e suas produções materiais de existência seria uma perda de tempo, em

detrimento de produções que poderiam visar a auxiliar na melhoria de índices de avaliação de qualidade.

O devir é constante, mas suas resultantes são variáveis, as transformações na sociedade podem servir à manutenção do *status quo* e as contradições, ou à sua contestação e equalização social. A educação constitui uma das principais instituições da superestrutura da sociedade capitalista, e como tal serve à consolidação e reprodução ideológica da classe hegemônica. Assim, pesquisá-la leva a esse cenário, de contradições e marginalidades.

Fazer pesquisa em educação, com abordagem crítica e compromisso ético com a humanização, no cenário político e econômico brasileiro atual é um ato político revolucionário, de denúncia e otimismo, diante do caos, quando o conservadorismo se alia com o neoliberalismo na educação, as terceirizações e ameaças de privatizações são constantes e a pesquisa é uma arma, a voz que não se cala, um símbolo de resistência.

A relação dialética que se estabelece entre o pesquisador e o pesquisado, pressupõe a explicação da realidade sem negligenciar suas respectivas peculiaridades. A produção do concreto pensado é um recorte social e temporal, portanto, inacabado, pois tudo está em processo constante de transformação. Nesse sentido, como desdobramento e interface para análise da docência em contexto de socioeducação o materialismo histórico-dialético se encontra com a teoria histórico-cultural.

Na concepção de Vigotski as funções mentais superiores são construídas no social, em um processo interativo possibilitado pela linguagem e que antecede a apropriação pessoal; e vê a pesquisa como uma relação entre sujeitos, relação essa que se torna promotora de desenvolvimento mediada por um outro, portanto o pesquisador não é imparcial, pois, interage com a pesquisa.

Vigotski reitera o fundamento da formação humana nas condições concretas de vida e na história da vida social, pois o signo não é uma entidade abstrata; sua materialidade é preservada e reafirmada, visto que o jogo de sentidos é um processo de produção e interpretação em que o indivíduo está imerso na cultura. (Góes e Cruz, 2006, p.43)

Ao considerar que todo conhecimento é sempre construído na interrelação das pessoas, produzindo um conhecimento a partir de uma pesquisa, Vigotski (1991), assume

a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento. Valendo-se, portanto, do materialismo histórico-dialético como uma das abordagens possíveis da interpretação da realidade educacional, visão de mundo e práxis²⁸, com o objetivo de compreender a atuação docente nesse contexto.

Há também nessa pesquisa a interface com a abordagem epistemológica pós-estruturalista, a partir das contribuições de Foucault no que tange a compreensão do exercício dos poderes, à estrutura das instituições de privação de liberdade e a domesticação dos corpos dóceis, conceitos fundamentais para dialogar com o contexto de atuação dos professores no CI, essa aproximação, dada sua delimitação conceitual, enriquece a análise dos resultados.

Pensar nos adolescentes em contexto de privação de liberdade em cumprimento de medida socioeducativa, é também pensar sobre toda uma estrutura vem à tona: os problemas econômicos, sociais, desigualdades, exclusão e as contradições do sistema capitalista, sua permanência e reprodução, a ideologia da classe dominante imposta aos dominados. É sob esta ótica que refletimos sobre o papel do professor frente a esses desafios e como os professores o compreendem e o desempenham.

Essencial para categoria de intelectual é a necessidade e tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.... Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação crítica fazem parte do projeto social de ajudar os estudantes a desenvolver uma profunda e permanente fé na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais e se humanizarem como parte dessa luta. (GIROUX, 2003, p.164)

Nas pesquisas realizadas por Cella (2007), Iversen (2011) e Gualberto (2011), fica evidente a necessidade de o professor entender-se como um intelectual transformador, ou seja, a teoria e a prática devem promover a transformação social, uma sociedade mais justa e igualitária e o trabalho docente com adolescentes

²⁸ - O conceito de práxis em Marx pode ser entendido como prática articulada a teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e consequente da atividade prática, é prática eivada de teoria. (Pires, 1997, p.86)

privados de liberdade, devido ato infracional cometido, é de suma importância para a transformação da realidade desses adolescentes.

Portanto, a formação inicial ou continuada contempla o trabalho docente com jovens vitimizados²⁹, do micro ao macro, por esse sistema desigual e como uma “forma de resistência”, trilharam o caminho da delinquência e criminalidade. Questões que nos levam ao cerne das teorias pedagógicas, das práticas, das didáticas e da função social da escola e da docência, que podem ser tratadas a partir da identificação das perspectivas que os docentes que atuam nas CIs da Fundação CASA possuem sobre seu trabalho.

Ter como objeto, por meio de uma concepção materialista histórico-dialética, o trabalho pedagógico secundário³⁰ junto a adolescentes que cometeram ato infracionais e estão privados de liberdade, é se deparar com uma instituição onde a marginalidade é latente, tanto nos estudantes, como nos profissionais que ali atuam. Há dimensões que se emaranham e materializam no cotidiano da docência na socioeducação, por exemplo, a relação do trabalho com a cidadania, o trabalho e a escolarização dos adolescentes até chegar ao trabalho do professor nesse contexto, que por suas peculiaridades é relevante refletir sobre a função da educação na sociedade capitalista contemporânea e quais as perspectivas que esses profissionais têm com relação a sua função social, a importância de seu trabalho.

A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski aponta que os sujeitos são socialmente construídos. Sob essa ótica, a mediação da prática é um aspecto central no cotidiano do docente socioeducativo, pois o professor de adolescentes internados, se depara com uma realidade muitas vezes desconhecida por eles. Quando essas realidades, de professores e alunos, se encontram trazem as contradições sociais e problemáticas que podem ser contempladas e trabalhadas a partir dos conteúdos programáticos das disciplinas.

²⁹ - Faleiros (1997), utiliza a expressão vitimizado ao invés de vítima por reconhecer no sujeito capacidade de compreensão e reação de uma ou outra forma. Trata-se de um sujeito vitimizado e não de um objeto vítima.

³⁰ Para Saviani (1982) o trabalho pedagógico primário é a educação familiar e o trabalho pedagógico secundário a educação escolar, que constitui uma violência simbólica sobre os marginalizados.

2.3. O contexto de pesquisa: As Fundações CASA, a escolarização dos adolescentes privados de liberdade e o cotidiano dos professores socioeducativos

3.3.1 A Fundação CASA

O atendimento socioeducativo no estado de São Paulo se dá através de uma fundação, ou seja, uma instituição pertencente à administração pública indireta e nesse caso vinculada à Secretaria de Estado de Justiça e Defesa da Cidadania. A Fundação CASA é a responsável pela aplicação das medidas socioeducativas de internação, liberdade, semiliberdade em São Paulo.

De acordo com o Panorama Socioeducativo de Internação e Semiliberdade (CNMP, 2019) no Brasil existem 330 unidades de internação, entre elas 109 estão no estado de São Paulo e são CIs da Fundação CASA, ou seja, atualmente 1/3 de todo o atendimento socioeducativo do país é responsabilidade dessa instituição, que possui quatro vezes mais CIs que o estado de Santa Catarina, o segundo com o maior número de unidades com 28 CIs.

As Fundações CASA em que os sete docentes participantes dessa pesquisa trabalham estão localizadas no interior do Estado de São Paulo. Cabe mencionar que a cidade e demais dados que poderiam levar a identificação das unidades estão preservados para resguardar o anonimato dos participantes. Dado esse cuidado, algumas informações específicas são importantes para uma contextualização melhor do lugar³¹, como por exemplo a violação no que diz respeito à localização, na cidade em questão, os CIs ficam entre um Centro de Detenção Provisória (CDP) e uma penitenciária, numa mesma avenida, compondo na paisagem um “complexo de privação de liberdade”.

De acordo com o Conselho Nacional do Ministério Público (2019) quando houve a separação entre a política criminal e a política socioeducativa esperava-se essa desvinculação também no espaço geográfico “[...] as diretrizes do SINASE proíbem a construção de unidades socioeducativas próximas a estabelecimentos penais” no art. 16 § 1º da referida Lei nº 12594 /2021 “É vedada a edificação de unidades socioeducacionais

³¹ Lugar aqui assume é compreendido como categoria de análise geográfica caracterizado por ser o local onde as pessoas vivem e estabelecem relações, desenvolvem afetividade e identidade.

em espaços contíguos, anexos, ou de qualquer outra forma integrados a estabelecimentos penais.”. No entanto, a realidade dos docentes sujeitos dessa pesquisa inclui se deslocarem até uma região afastada da cidade e considerada área de segurança, como anuncia uma placa no início da avenida onde estão construídos os CIs.

A construção da paisagem como categoria de análise permite a reflexão sobre a estigmatização que os adolescentes internados nesses CIs da Fundação CASA, assim como seus familiares quando os vistam e os docentes que lá atuam. A proximidade geográfica desses CIs da Fundação CASA com o CDP e a penitenciária, bem como o afastamento deles do centro da cidade é um paradoxo para o objetivo legal de ressocialização através da privação de liberdade e principalmente para a socioeducação, pois eles estão afastados dos núcleos de socialização, mas, geograficamente estão próximos da internação, seja pela proximidade de outro CI da Fundação CASA, do CDP ou da penitenciária.³²

As fundações CASA em que os docentes que participaram do estudo atuam serão identificadas numericamente como Fundação CASA azul, CASA verde, CASA vermelha. As Fundações CASA azul e CASA verde são geridas por capital misto, sendo administradas pelo estado e pela Organização Não-Governamental (ONG) Pastoral no Menor. Já o CI da Fundação CASA vermelha é integralmente organizada pelo estado. Além delas pertence a mesma rua e faz divisa com uma delas outro CI da Fundação CASA que se trata de um Centro de Internação Provisória (CIP) e tem suas especificidades centralizadas no tempo máximo de internação de 45 dias³³, de lá após sentença judicial os adolescentes recebem a medida socioeducativa a ser cumprida

As Fundações CASA azul e CASA verde preferencialmente recebe adolescentes em primeira internação e ou praticantes de atos infracionais considerados leves, enquanto a Fundação CASA vermelha atende aos adolescentes de reincidência e praticantes de atos infracionais considerados graves e gravíssimos³⁴.

³² Aqui vale mencionar que esse fato não é exclusivo do Centro de Internação do município onde se realizou a pesquisa, mas, observado em diversas outras unidades do estado de São Paulo.

³³ Medida prevista no ECA pelo Art. 175. A internação, antes da sentença, pode ser determinada pelo prazo máximo de quarenta e cinco dias.

³⁴ Esse tipo de CI é chamado de RGG, abreviação de Reincidência, Grave e Gravíssimo.

2.4. Participantes: os professores da Fundação CASA

Participaram deste estudo professores que atuam junto aos adolescentes privados de liberdades nas unidades de internação das Fundações CASA de uma cidade no interior de São Paulo.

Os critérios de seleção dos participantes se pautaram na adesão à participação no estudo e consideraram o tempo de carreira, ou seja, professores com no mínimo cinco anos de experiência docentes, pois segundo Huberman (1995)³⁵ docentes entre 4-6 anos de carreira estão na fase da estabilização, pois, é um momento em que há um comprometimento definitivo com a profissão, o professor passa a tomar mais responsabilidades e adquire uma identidade profissional.

Além da estabilização na carreira conceituada por Huberman (1995) é importante considerar o tempo de atuação dos professores como docente socioeducativo para integrar a pesquisa, nesse critério o tempo delimitados é de ao menos dois anos lecionando na socioeducação.

Também se optou por convidar a participação para entrevista professores que atuam em diferentes áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Exatas, Ciências Humanas e Ciências da Natureza). Os participantes foram informados sobre a privacidade total de suas identidades e dos objetivos da pesquisa no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³⁶.

³⁵ Huberman faz um estudo sobre as etapas da carreira docente para uma análise mais completa verificar em “A permanência na carreira do professor de ciências: uma leitura baseada em Charlot. (Ogo e Laburú, 2011, p.105)

³⁶ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é um documento essencial para a realização de uma pesquisa com rigor ético. É por meio deles que os participantes podem decidir pela adesão ou não ao estudo de forma justa e sem constrangimentos. Também é uma a proteção legal e moral do pesquisador, posto que é a manifestação clara de concordância com a participação na pesquisa. Nele estão dispostos os objetivos e protocolos básicos da pesquisa e sua participação. Todos os itens incluindo título, justificativas, objetivos, riscos e possíveis riscos e benefícios devem estar descritos em linguagem clara, ou seja, que seja entendida pelos eventuais participantes da pesquisa. Ver apêndice 1.

Sendo assim, foram entrevistados 7 professores (identificados aqui com nomes fictícios), das Fundações CASA azul, verde e vermelha (as identificações para os CIs também são fictícias) e as informações estão sistematizadas no quadro a seguir:

Tabela 2. Caracterização dos professores entrevistados

Professor/a	Formação	Pós-graduação	Tempo de docência	Tempo de docência na socioeducação	Tipo de vínculo trabalhista	CI de atuação
CARLOS	Licenciatura plena em História	Não	15 anos	8 anos	Cat. O	Casa azul
JUDITE	Licenciatura plena em Ciências Sociais	Não	5 anos	3 anos	Cat. O	Casa azul e verde
JOSÉ	Licenciatura plena em História	Sim. Especialização em Metodologia do Ensino de História Mestrado em Educação	10 anos	6 anos	Cat. O	Casa vermelha
SONIA	Licenciatura plena em Biologia	Não	6 anos	6 anos	Cat. O	Casa azul e verde
MARGARIDA	Licenciatura plena em Matemática	Sim. Pós-graduação em metodologia do ensino da matemática	30 anos	9 anos	Cat. O	Casa verde
ROBERTO	Licenciatura plena em Geografia	Não	8 anos	2 anos	Cat. O	Casa azul e verde
PEDRO	Licenciatura plena em Química	Não	10 anos	6 anos	Cat. O	Casa vermelha

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Entre os docentes entrevistados dois deles atuam exclusivamente no CI vermelho e os outros cinco se dividem entre os CIs azul e verde. Essa é uma informação relevante

que interfere diretamente nas possibilidades de atuação dos professores e no cotidiano do trabalho docente no contexto da socioeducação, pois os CIs possuem diferenciações entre eles, por exemplo, o CI vermelho é caracterizado com RGG (Reincidência, Grave e Gravíssimo)³⁷ e os CIs azul e verde reíbem adolescentes que cometeram atos infracionais mais brandos e ou que se encontram em seu primeiro cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade.

Assim, são sujeitos da pesquisa docentes do sexo feminino e masculino, que atuam nos quatro CIs da Fundação CASA da cidade onde o estudo se realiza. Os professores possuem tempo de magistério diverso, dentro do preestabelecido como critério para participação nesse trabalho (tempo mínimo igual ou superior a dois anos de docência na socioeducação), assim como o tempo de atuação no sistema socioeducativo é também diversificado e atende ao pré-requisito. Os professores têm tempo de docência entre 5 e 30 anos e lecionam no sistema socioeducativo entre 9 e 2 anos, sendo a maioria deles com tempo superior há cinco anos na docência na socioeducação e uma média de seis anos.

Com relação à formação inicial, os professores entrevistados possuem habilitação em diversas áreas do conhecimento, contempla a graduação inicial dos entrevistados as áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ciências Exatas. Entre eles, a professora Margarida e o professor José possuem alguma pós-graduação *Latu sensu* ou *Strictu sensu* e todos, independentemente do tempo de atuação ou formação, são contratos no regime de contrato pela rede estadual, sendo considerados categoria O.

Ser professores “categoria O” no estado de São Paulo significa estar regido pela lei 10.093 de 16 de julho de 2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado. O tipo de contrato disposto na lei se aplica a trabalhadores da área de prestação de serviços considerados essenciais, portanto não se trata de um regime de trabalho específico para docente ou docentes que atuam na socioeducação.

Atualmente, de acordo com a SEDUC-SP existem 64.462 docentes categoria O, ou seja, esses professores atuam com contrato temporário de trabalho. Na Fundação

³⁷ Reincidência, Grave e Gravíssimo são atos infracionais considerados hediondos em repetidas passagens pelo SINASE

CASA, por não ser permitido o ingresso de professores efetivos a maior parte dos docentes se enquadra nessa denominada categoria O, como todos os sujeitos dessa pesquisa, outros poucos professores que atuam na socioeducação são categoria F, eles são estáveis, apesar de não efetivos³⁸.

Como apresentado no tópico referente aos participantes da pesquisa os professores convidados para participarem desse estudo foram selecionadas de acordo com critério definidos a fim de construir uma amostragem confiável das informações. Assim participam da pesquisa docentes de diferentes CIs, tempo de carreira dentro e fora do sistema socioeducativo e áreas do conhecimento. Portanto, espera-se que os dados obtidos e analisados a partir daqui tragam uma caracterização geral do trabalho docente dentro dos CIs para cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade.

2.5. Procedimentos

Os procedimentos de pesquisa foram ajustados de acordo com as mudanças provocadas pelo contexto de pandemia por SarS-Cov-19. Em 2020, as ações presenciais dos docentes na rede estadual de ensino foram completamente suspensas em 23 de março³⁹. A mudança no contexto de trabalho (de presencial para remoto) dos professores socioeducativos trouxe novos desafios para esses docentes e essa pesquisa.

Desde 2019, quando se iniciou o presente trabalho, foi realizada a observação participantes pela pesquisadora, que produziu alguns registros em seu diário de campo, porém, com o atual cenário a observação e os registros foram a partir das novas plataformas e interação presentes na atuação dos docentes, tendo em vista as incertezas quanto ao futuro retorno as atividades presenciais na UI. Em razão da suspensão das atividades presenciais, a observação participante ficou impossibilitada esse recurso

³⁸ Regidos pela Lei nº 500 de 1974 e pela Lei complementar 1.010 de primeiro de junho de 2007, a primeira que institui o regimento jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas e a segunda que coloca no art. 2º § 2º - Por terem sido admitidos para o exercício de função permanente, inclusive de natureza técnica, e nos termos do disposto no inciso I deste artigo, são titulares de cargos efetivos os servidores ativos e inativos que, até a data da publicação desta lei, tenham sido admitidos com fundamento nos incisos I e II do artigo 1º da Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974.

³⁹ O Decreto do estado de São Pulo nº 64.864, de 16/3/2020 instituiu a suspensão das aulas e a resolução da Seduc-SP de 18/03/202 homologou o ensino à distância para a rede de ensino.

metodológico foi descartado. Sendo assim, optou-se por realizar somente as entrevistas semiestruturadas com os participantes. A realização das entrevistas foi feita de forma online, pela plataforma “Google Meet” e gravadas após autorização dos entrevistados pelo aceite após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice 1.

É importante esclarecer que a pesquisadora é um sujeito importante no contexto investigativo, pois apresenta valores, conhecimentos prévios e sua visão de mundo, assim não é neutra e interage com a pesquisa sob uma perspectiva dialógica.

As entrevistas foram realizadas com professores que atuam em CIs da Fundação CASA (CI azul, CI verde e CI vermelho). Foi utilizado um roteiro de perguntas semiestruturadas (Apêndice 2) com a intenção de compreender suas práticas educativas nesse contexto de socioeducação e pandemia, e de como eles enxergam seu trabalho, quais as peculiaridades, desafios e possibilidades, assim como sobre a formação continuada para essa atuação.

Considerando que os professores que atuam com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação lecionam no interior dos CIs da Fundação CASA, o problema de pesquisa é: Como os professores compreendem o seu trabalho na socioeducação em relação aos desafios e possibilidades de ação nesse contexto?

A partir desse problema, a pesquisa visa investigar a compreensão dos professores sobre a atuação na socioeducação, especificamente na Fundação CASA. Os objetivos específicos foram assim definidos: conhecer os desafios, possibilidades e necessidades dos professores para atuarem na socioeducação, bem como compreender as percepções dos professores sobre a contribuição da educação nesse contexto para a ressocialização dos adolescentes. Com base nos objetivos foram definidos dois eixos de análise expostos no quadro abaixo:

Tabela 3. Eixos de análise

Eixos de análise	Conteúdos abordados	Procedimentos de análise
------------------	---------------------	--------------------------

1. Compreensão dos professores sobre a socioeducação	Entendimento dos participantes acerca da socioeducação e do papel do professor nesse campo.	- Leitura e análise das transcrições das entrevistas.
2. Compreensão dos professores em relação à atuação na socioeducação	<p>Características da atuação docente: motivos para atuar na área, peculiaridades do trabalho na instituição, dificuldades, possibilidades, necessidades evidenciadas durante a prática profissional.</p> <p>Contribuição da socioeducação para os adolescentes privados de liberdade na visão dos professores.</p>	- Leitura das transcrições das entrevistas em articulação com os dados provenientes do eixo anterior.

Fonte: Elaboração própria

A seguir serão apresentados os resultados obtidos a partir da coleta dos dados através das entrevistas semiestruturadas. Os dados foram analisados a partir dos trabalhos encontrados no mapeamento e de acordo com o referencial teórico-metodológico dessa pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Compreensão dos participantes sobre a socioeducação

Apesar da lacuna conceitual na definição sobre o que é socioeducação na Lei 12.594/2012, que institui o SINASE, fica subentendida a dimensão legal do termo que se refere à adoção de políticas públicas para atendimento dos adolescentes autores de ato(s) infracional(is) através da aplicação de medidas socioeducativas, nesse sentido, a

socioeducação se aproxima da aplicação dessas medidas que são e objetivam de acordo com o Art. 2, § 2º da referida Lei:

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

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

II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e

III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei.

Deste modo, a compreensão do profissional sobre a concepção de socioeducação e a intencionalidade aplicação da medida de privação de liberdade reflete um posicionamento ético e político do professor. Neste sentido, Mocelin (2014) discute que:

Se a privação de liberdade, medida socioeducativa aplicada em casos extremos ocorre dentro dos espaços socioeducativos de forma que ocorra uma práxis educativa, talvez proteger a sociedade de seus infratores possa vir a ser uma solução, no entanto, apenas aplicar a medida de restrição de liberdade e não produzir a educação com a intenção de humanização, nada mais fará do que tornar o adolescente em conflito com a lei em um preso adulto com idade não correspondente. (p. 171)

Ou seja, a visão do professor sobre o que é a socioeducação e intrinsecamente qual o intuito da execução da medida de privação de liberdade, são observados e problematizados a seguir. Assim, quando perguntados sobre o que entendem por socioeducação os professores poderiam apresentar a dimensão legal da socioeducação enquanto cumprimento de uma medida socioeducativa e ou a dimensão política com impacto social. Dos sete entrevistados três trazem algum aspecto sobre a lei nas suas falas e os demais apresentam justamente a dimensão política e social da socioeducação.

Quando questionado sobre o que entende por socioeducação, o professor Carlos afirma “pra mim são políticas públicas que agem na intervenção de adolescentes cometem algum tipo de ato infracional.”. Enquanto para o professor Roberto, a socioeducação seria o objetivo da medida socioeducativa, como segue:

[...] o regime que eles estão internos lá né, essa medida que venha a tentar recuperá-los né, esse *menor infrator*, uma vida que já vem de algum ato infracional né, que é determinado pelo juiz sua internação, ao qual o mesmo ele participa ali dentro do convívio social com os professores, com os funcionários, entre eles mesmo né... A fim de que ele se aproxime mais de uma realidade social e que possam ali, através das aulas, dos cursos, das avaliações,

terem um bom resultado para serem reinseridos na sociedade né. (Prof. Roberto – grifo nosso)

Vale destacar aqui, antes de continuar com um olhar mais atento para o entendimento sobre a socioeducação, a expressão “menor infrator” utilizada pelo docente. Observa-se que essa forma de tratamento está no senso comum do cotidiano dos CIs e é uma herança do antigo Código de Menores que contribui para reforçar o estigma associado aos adolescentes internados.

A dicotomia que o professor Roberto apresenta entre o “menor infrator” – aquele que está privado da sua liberdade - e a reinserção na sociedade, como finalidade da medida socioeducativa, desconsidera os fatores presentes na própria sociedade que contextualmente contribuem para a construção da relação entre a adolescência e os atos infracionais, como discutido no subitem sobre o neoliberalismo presente no capítulo 1, especificamente no que concerne a escolarização. Os professores Carlos e Roberto percebem a socioeducação como uma política pública para a sociedade, de modo a intervir e reinserir os adolescentes em situação de conflito com a lei.

A mera reinserção social como objetivo da socioeducação a partir da aplicação da medida socioeducativa é criticada por Antônio Carlos Gomes da Costa⁴⁰ quando afirma que

Espera-se do jovem em dificuldade que ele se integre no corpo social como elemento produtivo e ordeiro, sem suscitar qualquer forma de reprovação do meio. A esta altura, então, diz-se que o educando foi “socializado”. Na perspectiva de uma pedagogia crítica, no entanto, esta não é a verdadeira socialização, a qual situa muito além desta adesão rudimentar à ordem estabelecida. Segundo o enfoque da Pedagogia da Presença, está socializado o jovem que dá importância a cada membro da sua comunidade e a todos os homens, respeitando-os na sua pessoa, nos seus direitos, nos seus bens. Ele agirá assim, não apenas por uma lei promulgada ou por medo de sanções, mas por uma ética pessoal que determina o outro como valor em relação a si próprio (p.27-28, 1991)

⁴⁰ Considerado o “pai da socioeducação” por ser um dos principais pensadores e redatores do ECA Lei (8069/90) e o pedagogo criador da “Pedagogia da Presença”, sintetizada em livro homônimo que também embasa essa pesquisa. A pedagogia da presença fundamenta a ação educativa e pedagógica, seja ela no ensino formal ou não-formal durante o cumprimento de medida socioeducativa. De acordo com o autor “A Pedagogia da Presença, enquanto teoria que implica os fins e os meios desta modalidade de ação educativa, se propõe a viabilizar este paradigma emancipador, através de uma correta articulação do seu ferramental teórico com propostas concretas de organização das atividades práticas” (1991, p.16)

Nota-se um tensionamento importante no que diz respeito à efetividade da socioeducação para além do aspecto legal, almejando ir ao encontro de aspectos ontológicos dos adolescentes, pois não se trataria apenas de um sistema, nos moldes jurídicos e instrumentalização de toda uma estrutura de organização das políticas públicas. Nesse sentido, as professoras Judite, Sônia e Margarida apresentam uma outra perspectiva de socioeducação exposta a seguir:

[...] olha eu entendo que eu preciso, devo e faço questão de auxiliar na educação dos Adolescentes, né. E não só na educação pela palavra dita né, que é da minha disciplina, mas também, como a questão social né, que é bastante delicada. Então nós, ali como professores, além de ministrar a nossa disciplina, nós temos que também auxiliá-los no caminho certo, se posso assim dizer né auxiliá-los a ter uma vida melhor em todos os sentidos né. (Profa. Judite)

Eu entendo como um meio da gente mostrar aos nossos alunos, e sei lá não é mostrar também não é igualar, mas é atender aos nossos alunos com mais humanidade, mais respeito, entendendo de onde vem aluno, a realidade do aluno, qual a importância desse aluno, qual a importância da educação na realidade dele... (Profa. Sonia)

Nessa perspectiva, o foco da socioeducação é a educação do sujeito, entendida como uma educação integral e que tem como foco o próprio adolescente em contrapartida àquela visão que entende o benefício para a sociedade como finalidade.

Já a professora Margarida traz em sua fala uma ambivalência sobre a socioeducação. Para ela, a socioeducação deve considerar a educação do sujeito, aquela prévia, recebida pelo indivíduo anterior à prática do ato infracional e proporcionar uma educação de qualidade durante o cumprimento da medida socioeducativa, considerado o impacto que a educação ofertada ao adolescente enquanto privado de sua liberdade, pode causar na vida dele e na sociedade.

Olha, o nosso trabalho lá é um trabalho muito bonito e sério. Eu sou apaixonada pelo menos, sou suspeita para falar... Nossa, eu acho assim, se você não tem um sonho de melhorar esses meninos, achar que é capaz, que você consegue colocar esses meninos novamente na sociedade, levar uma vida decente, uma vida no caminho certo, melhor nem começar. Por que é difícil? É difícil! São poucos? São poucos! Mas, existem... Então se a gente tem lá, cada ano que passa na nossa mão, vai 100 meninos, se você conseguir 1 desses 100 meninos, você conseguir levar ele mudar a vida dele já é um presente para gente, um a menos para cometer um crime na sociedade, então eu acredito em reeducar eles para sociedade... Eu faço o que eu posso, passo para eles não só a parte da minha matéria mas, sim com a parte da vida, parte de do dia a dia de uma pessoa, porque tem muitos meninos ali que eles não sabe nem como é ter uma vida honesta, porque eles nasceram no crime, tem meninos lá que o menino ele chegou lá no alfabeto para nós (exemplo - lá o Romão) ele chegou analfabeto lá e ele aprendeu ler escrever e fazer matemática, ele saiu de lá fazendo equação do primeiro grau...

Segundo essa participante, a socioeducação deve levar em consideração os aspectos contextuais que levaram ao cometimento do ato infracional e através da oferta da educação reeducá-los para a sociedade, isto é, o objetivo primário é a educação do adolescente que irá reverberar para a sociedade. O que parece se alinhar ao proposto pela Pedagogia da Presença, a saber:

É certo que a socialização, entendida como uma adaptação prática à vida social, é sempre algo desejável e francamente necessário, mas, os seus fundamentos serão sempre frágeis se ela não for capaz de ultrapassar este conceito e de abrir-se para a pessoa do educando em toda a sua complexidade, e inteireza (Costa, 1991, p.28)

Portanto, entre os docentes entrevistados, são percebidas diferentes concepções sobre socioeducação, o que pode ser explicado em partes devido a lacuna conceitual e o reducionismo teórico e legal da adjetivação do conceito como aplicação da “medida socioeducativa” e em outros pela inexistência de formação específica dos professores, aspecto que se aborda a seguir.

Com relação à compreensão que esses docentes possuem sobre seu trabalho identificamos uma dualidade entre o “difícil”, porém “gratificante”. As falas apontam que a realidade da atuação no contexto apresenta dificuldades, como por exemplo, as classes serem multisseriadas e a baixa autoestima dos alunos em relação ao aprendizado, mas apontam possibilidades de ação junto aos adolescentes privados de liberdade. Também aparecem em alguns relatos comparações com o trabalho docente realizado fora dos muros dos CIs e a crença no potencial dos alunos internados, como exemplifica o depoimento da professora Judite:

[...] é bastante diferente da sala de aula de uma escola comum, porque ali são salas multisseriadas e a grande maioria dos adolescentes tem um baixo cognitivo né [...] e quando eles chegam lá nem eles acreditam no potencial deles, e eu como professora, eu estímulo muito isso, eu digo que eu acredito que eles são capazes de aprender, que eles são capazes de mudar a realidade social deles. E tem sim, por incrível que pareça né, que muitos possam não acreditar, mas, nós que estamos lá acreditamos muito neles, eles têm bastante capacidade sim. Eles nos surpreendem e muito! [...] E eu aprendo muito com eles, de verdade, porque é um mundo que eu não vivi, que eu não vivo e eu aprendo demais com eles e isso é gratificante para mim[...] é gratificante demais. (profa. Judite).

Para os professores Sonia, Pedro e José o trabalho docente é fundamental durante a aplicação da medida socioeducativa no processo de reintegração do adolescente à

sociedade. O professor José destaca ainda a importância da educação para a consciência, a autonomia e o futuro desses adolescentes no âmbito social.

Eu enxergo o nosso trabalho lá como extremamente importante durante essa medida que eles têm que cumprir. (Profa. Sonia).

Eu enxergo meu trabalho como algo extremamente necessário, eu sempre disse isso na Fundação, e acredito nisso e continuo acreditando. (Prof. Pedro)

Vejo a educação como algo primordial para toda a sociedade, independente da classe social enfim, da condição do sujeito, mas, falando em especialmente daqueles jovens né, eu vejo o progresso da educação, o trabalho docente em conjunto, incluindo o meu, como fundamental na vida desses jovens, para que eles [...] serem mais autônomos, enxergarem o mundo de uma forma, de outras perspectivas né... E com isso contribuir para que repensem seus valores e sua forma de agir, suas atitudes e possam ter um futuro melhor né, possam trilhar caminhos diferentes do que até então...(Prof. José)

Essa concepção representa um posicionamento político por reconhecer o adolescente, ainda que autor de ato infracional como sujeito de direitos e dar importância ao trabalho docente nos CIs é um ponto de tensão entre os professores e os funcionários do CIs, pois estes últimos questionam a existência de oferta da educação escolar durante o cumprimento da medida, como olharemos com mais atenção nas próximas discussões.

A esse respeito, Almeida (2017) apresenta afinidades e peculiaridades contextuais com a pesquisa aqui desenvolvida, como por exemplo, o mesmo desafio no que se refere ao trabalho dos professores no CIs e dos funcionários do sistema socioeducativo, assim, a autora resgata o histórico do acesso e permanência na escola como direitos inalienáveis das crianças e adolescentes:

Em relação à educação escolar especificamente em espaços socioeducativos com privação de liberdade, o art.124, inciso XI do ECA, determina o direito à escolarização e profissionalização de adolescentes privados de liberdade. Portanto, trata-se de uma garantia que implica a criação de escola formal e obviamente, trabalho docente nesse contexto, *no entanto não faz referência aos professores/as que atuam nas escolas formais situadas nas unidades de internação.* (Almeida, 2017, p.157 – grifo nosso)

Como destacado no trecho acima, a falta de menção sobre a atuação docente nesse contexto, ainda que dada a imperatividade legal do direito à educação dos adolescentes em privação de liberdade, coloca os professores numa situação de vulnerabilidade profissional, onde sua presença e trabalho são questionados de maneira recorrente nos CIs.

Sobre o tema, ao apresentar a Pedagogia da Presença, importante fundamentação teórica da socioeducação no Brasil, Costa (1991) coloca a importância da presença do educador⁴¹ junto a esses adolescentes.

Nenhuma lei, nenhum método ou técnica, nenhum recurso logístico, nenhum dispositivo político-institucional pode substituir o frescor e a imediaticidade da presença solidária, aberta e construtiva do educador junto ao educando. Fazer-se presente na vida do educando é o dado fundamental da ação educativa dirigida ao adolescente em situação de dificuldade pessoal e social. A presença é o conceito central, o instrumento-chave e o objetivo maior desta pedagogia. Ela é a força que pulsa no coração daquela ciência árdua e sutil à qual homens como Antonio Makarenko⁴² inteiramente as suas vidas. (p.16)

Ainda quando questionados sobre como enxergam seu trabalho como professores de adolescentes privados de liberdade, os professores Margarida, Sonia e Roberto também indicam que o trabalho do professor possui uma dimensão que extrapola a profissional e alcança a afetividade, no estabelecimento de uma relação de diálogo e de apoio aos adolescentes internados.

Eu consigo passar para eles um pouco de mãe, não sei se é o meu jeito mesmo, jeito de conversar, tanto que eles lá ele chama “a mamis” no mesmo espaço de troca construído na relação professora-alunos (profa. Margarida)

Eu sempre costumo dizer até para eles, que nosso papel lá acaba meio que sendo muito mais do que ser professor, a gente vira amigo, mãe, irmão, psicólogo, conselheiro porque a gente tem uma troca muito intensa, assim muito intensa, quanto mais aberto você é com os meninos, quanto mais você gosta de conversar, quanto mais assim você se mostra uma pessoa dócil, amigável, mais eles se abrem com vocês e ele confia muito (profa. Sonia)

A afetividade como característica do trabalho docente em ambientes de privação de liberdade é um caminho mais provável para aprendizagem. Visões semelhantes são apontadas por Ito (2016) e Soares (2017):

Os alunos respeitam, consideram e têm consciência da importância do trabalho do professor em suas vidas. Nesse sentido, para todos os professores, a afetividade é primordial na busca por uma relação de confiança, amizade e

⁴¹ Educador aqui é utilizado por Costa para se referir ao professor e não ao funcionário da Fundação CASA assim denominado e chamados de “Pedagógico”

⁴² Anton Semyonovich Makarenko (188-1939) é um professor e pesquisador socialista, ucraniano e um dos primeiros pedagogos na História a pensar numa educação própria para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, como o abandono e a criminalidade. Ele dirigiu uma colônia de crianças e adolescente nessa situação e lá desenvolveu uma metodologia de gestão e ensino baseada na coletividade e que levava em consideração a história, a construção social e os sentimentos das crianças e adolescente privados de sua liberdade. Antonio Carlos Gomes da Costa bebe dessa fonte na construção da Pedagogia da Presença. (OLIVEIRA, T. A.; MARTINS, M D. T.; PEIXOTO, R. B. [et al.] org., 2010 p. 30)

respeito, que em muito contribui para o desenvolvimento de suas aulas. (Ito, 2016, p.6)

A afetividade contribui positivamente na aprendizagem do conteúdo, uma vez que a forma como os docentes se relacionam com os educandos reflete diretamente nas relações dos alunos com o conhecimento (SOARES, MATIAS e VIANA, 2016, p. 95). Investir na afetividade como suporte para a relação com o estudante interno por cometimento de ato infracional se reveste de singular importância uma vez que significa, por parte do professor, um nicho de oposição à lógica repressiva e autoritária que caracteriza outras dimensões do atendimento socioeducativo, especialmente a que concerne ao setor da segurança. Denota ainda caminhar na contramão de ideários sociais que associam o jovem infrator à figura do marginal incorrigível ou carente de assistência filantrópica capaz de auxiliá-lo na conformação e no desempenho resignado de seu papel social. A solidariedade entre educador e educando que abre possibilidade de aprendizagens democráticas (FREIRE, 2015) assume, em contexto socioeducativo, singular importância (2017, p.293)

No papel ocupado pelas escolas dentro dos CIs a afetividade também é crucial para os adolescentes que se encontram privados como espaço de socialização. No que concerne a esse assunto, Mendes, Julião e Vergílio (2016) indicam que:

A interação com o professor e com os outros estudantes, por seu lado, leva-os a um convívio respaldado pela afetividade, diálogo e respeito. Nesse sentido, a escola torna-se um espaço onde as tensões se mostram aliviadas, o que justifica sua existência e seu papel na inserção social dos jovens em cumprimento de Medida Socioeducativa. Consequentemente, a escola passa a oferecer aos alunos a possibilidade de aprender outra forma de se relacionar e contribuir para a desconstrução da identidade de infrator. (p.49)

Considerando que o respeito a identidade do aluno é parte do processo emancipatório da educação escolar durante o cumprimento de medida socioeducativa e o trabalho do professor nos CIs é realizado em um ambiente que possui mais diferenças do que similaridades com as escolas regulares. Todavia, a atuação docente envolve o reconhecimento do adolescente internado como aluno e do seu contexto de vida, buscando favorecer a ressocialização - que é perpassada pela relação entre professores e alunos.

Ademais, a escola nos ambientes socioeducativos apresenta uma dualidade que é sinalizada por Vitoriano (2015):

O estudo de Foucault sobre a disciplina nos ajuda a perceber o caráter dual da escola no contexto socioeducativo: além de possuir as características físicas de uma instituição de ensino, com espaços bem delimitados – espaço do professor, espaço dos alunos, seriação do tempo e conteúdo – há elementos de segurança, próprios das cadeias, como grades nas janelas e um agente socioeducativo na porta de cada sala de aula, revelando a dupla função de escolarizar – ensinando, avaliando, (re)aprovando, e de ressocializar – redirecionando o comportamento social do aluno. (p. 40)

Essa dualidade se relaciona diretamente ao trabalho do professor junto aos adolescentes privados de liberdade e aparece de maneira mais explícita na questão a seguir sobre as especificidades do trabalho do professor nesse ambiente restritivo.

Além de pensar sobre seu papel os professores foram provocados a refletir sobre a importância da escolarização durante o cumprimento da medida socioeducativa de internação e a esse respeito destaca-se que a doutrina de proteção integral consolidou a oferta de educação escolar nos ambientes de privação de liberdade de adolescente, enquanto sujeito de direito eles devem ter acesso à educação pública, gratuita e de qualidade. E, de acordo com Costa (2006), ao abordar os “Parâmetros para formação do socioeducador”, são fundamentos pedagógicos da ação socioeducativa:

- Entender a socioeducação como parte co-constitutiva da Educação Nacional, ao lado da Educação Básica e da Educação Profissional.
- Reconhecer essa modalidade de educação como um **direito** do jovem em conflito com a lei a receber da sociedade e do Estado um conjunto articulado e conseqüente de oportunidades educativas que realmente lhe permitam desenvolver seu potencial e o capacitem a relacionar-se consigo próprio e com os outros sem quebrar as normas de convívio social tipificadas na Lei Penal como crime ou contravenção. (p.23)

A escolarização também é importante para o adolescente internado durante esse período de privação de liberdade, pois pode ser vista como um processo de aprendizados, favorecendo o seu desenvolvimento em um âmbito mais humanizado, conforme indicam Mendes, Julião, Vergílio (2016):

[...] a escola é vista pelos alunos como algo aprazível e positivo dentro do Sistema Socioeducativo e considerada pelos jovens como espaço de experiências, interação, respeito mútuo, trocas e cooperação, o que contribui para que o tempo de cumprimento da Medida Socioeducativa possa ser vivido de maneira humanizada. (p.49)

No entanto, Parigi (2017) aponta que a sociedade ainda não reconhece esse adolescente como sujeito de direitos, especialmente quando se trata dos recursos destinados à manutenção dessas instituições.

Existem muitos questionamentos da sociedade sobre a privação de liberdade do adulto e do jovem, especialmente em relação aos gastos públicos com aprisionados. Esse problema indica a falta de compreensão, da sociedade moderna, desse sujeito como cidadão de direito, que descumpriu a lei e, por isso, é suspenso do direito de ir e vir por tempo determinado (p.64)

Somando a isso aos entraves vivenciados no cotidiano escolar envolvendo os docentes e os funcionários do CIs a presença dos professores e a existência da escola ainda é questionada por uma parcela da sociedade, inclusive por alguns agentes socioeducativos. Em geral, para a sociedade, como discutido anteriormente, o adolescente autor de ato infracional deixaria de ser sujeito de direito por não ter cumprido com seu dever de manter-se numa postura ética perante a sociedade, por isso, ele é visto como um gasto de dinheiro público desnecessário. Esse pensamento chega aos CIs sendo reproduzidos principalmente por agentes socioeducativos.

Outro desafio enfrentado pelos professores que se propõem a atuar na socioeducação é que sua prática envolve uma ação política. A esse respeito Costa (1991) afirma:

Por vezes o educador se interroga sobre o sentido de seus esforços. Sente que, para que uma solução orgânica e conseqüente para o conjunto desses jovens fosse encontrada, seria necessário reanimar milhares de consciências adormecidas, sensibilizar a sociedade no seu todo e chamar à responsabilidade os que têm nas mãos o poder de decidir para que se pudesse romper, de forma radical, com a incompetência, a organização irracional, o interesse mal formulado e a legislação inadequada. Este tipo de questionamento leva o educador a perceber que a sua atuação não é apenas trabalho, ela é, também e fundamentalmente, luta. A Pedagogia da Presença implica de forma ampla a sua existência. Ela convoca para a ação a pessoa humana, o educador e o cidadão (p. 22-23)

Além dos questionamentos acerca da presença dos professores e dos resultados ou impactos do trabalho docente, Silva (2015) sinaliza a tensão existente entre a unidade e o espaço educativo:

Quando se conhece o funcionamento de uma unidade de internação, percebe-se que a proposta de cumprimento de uma rotina pedagógica pode parecer algo fictício a princípio. Isto porque há tensão entre a unidade socioeducativa e a escola: na primeira, os estudantes autores de ato infracional são vistos pelo ato cometido; na segunda, os estudantes estão se desenvolvendo com o auxílio do outro, do professor.

Marques (2015) concorda que a escolarização nos ambientes socioeducativos apresenta vários desafios, em especial, a falta de integração entre as duas instâncias, e que também esbarra nas questões dos CIs, nos quais as atividades escolares são desvinculadas e conseqüentemente não priorizadas.

Por isso, além dos desafios institucionais para garantir o acesso às atividades escolares – como a falta de integração entre a escola e os demais núcleos da unidade, de clareza de papéis entre professores e demais agentes

socioeducadores no ambiente escolar relativos à autoridade, e de cumprimento da carga horária dos adolescentes, devido a situações diversas, como por exemplo, falta de efetivo dos atendentes de reintegração socioeducativo –, deve-se buscar superar os desafios pedagógicos. (p. 29-30)

Sendo assim, busca-se compreender qual seria a contribuição da oferta da educação escolar durante o cumprimento da medida socioeducativa de internação, mesmo com todas as dificuldades que limitam a atuação docente nessas instituições. A esse respeito, segundo a professora Judite, a educação nesse contexto oportuniza uma mudança de consciência sobre as perspectivas ou possibilidades desses adolescentes fora da Fundação Casa, de uma mudança de postura diante do ato de estudar, além de ser uma distração durante o cumprimento da medida.

Eu acho extremamente importante, extremamente importante, porque eles mesmo falam para nós professores, do jeitinho deles “no mundão eu não tô nem aí para aprender, chega aqui senhora eu tomo gosto em aprender, eu quero aprender mais, eu sinto falta, eu...”, muito deles falam para mim “Eu perdi tempo, mas, agora eu não vou parar de estudar”... Meninos que fazem planejamento para fazer faculdade, querem conhecer cursos técnicos, falam sobre o ENEM, muitos professores ajudam também os meninos que vão participar do Enem, eu em sociologia ajudo muito sobre, é com as redações, geralmente são temas de disciplina e professor de português ajuda também. É extremamente importante que eles estudem. Assim é uma distração também pra eles, eles ocupam a mente com algo sadio, aprendem, e assim a cabecinha deles muda consideravelmente, consideravelmente, eles têm assim, eu sinto que eles têm aquela sede de conhecimento...

O relato da professora Sonia apresenta aspectos semelhantes e enfoca que essa oportunidade de futuro melhor como impacto pessoal e social da oferta da educação escolar durante o cumprimento de medida socioeducativa

Então, você tentar através do trabalho educativo, pedagógico, tentar fazer com que essa pessoa compreenda que ele pode fazer diferente, ele deve fazer diferente ele pode transformar o seu futuro, o que ele errou no passado, que ele vai ter uma vida inteira estigmatizado e ter uma nova oportunidade. Eu acredito e tento trabalhar passando isso para eles, para que eles possam sair e construir um futuro, uma vida diferente na qual todos vão ganhar, não só ele, mas toda a sociedade, porque vai ser um que vai sair dali não vai mais cometer um ato infracional, depois de adulto um crime né

O professor Pedro ratifica essa importância da escola para possibilitar um futuro diferente, quando questionado ele diz que a escola tem:

[...] uma contribuição 100%, nós temos alunos que saíram dali e foram para faculdade, que foram para outros cursos, que esse efetivamente saíram e foram arrumar outros serviços, que não crime né... E eu acho que a gente, não só ofertar essa questão da educação dentro da Fundação CASA né, mas principalmente, eu acho que você dá um outro prisma

Para os professores José e Roberto a escolarização durante a socioeducação é também uma oportunidade de correção da defasagem escolar, característica dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade, é parte essencial do caráter educativo para a efetivação delas.

[...] esse contexto é fundamental, porque a maioria desses jovens, falando na parte pedagógica, eles estão em defasagens, a maioria deles não tá no ano/série correto, quer dizer, às vezes pararam alguns anos de estudarem né, então tem essa parte dessa questão pedagógica de você tentar né, através das aulas, do tempo que eles passam ali na medida, tentar corrigir ou diminuir essa defasagem. *E tem também a questão que eu vejo né principalmente na minha disciplina, como eu disse, a questão da autonomia e da crítica, a questão de você tentar resgatar, resgatar no sentido do que, através da educação de você mostrar para esses jovens, que já foram excluídos, que já passaram por processos de exclusão social, e violência de diversas formas, enfim.... Para que eles não sejam mais uma vez excluídos né, porque você pegar um adolescente que coloca ele ali numa Fundação, cumprir uma medida com característica de uma prisão, não teria sentido nenhum né, por isso que a educação é fundamental ali nesse processo, [...] não teria sentido nenhum ele cumprir uma medida referente a um ato infracional sem ter todo um processo educativo por trás, para que esse jovem possa realmente sair dali [...] com a cabeça diferente, um pouco mais crítico, um pouco mais com visão de mundo, um pouco mais autônomo, posso sair dali um futuro diferente. (prof. José, grifo nosso)*

[...] a maioria deles veem ali para internação, eles são evadidos, já vem de evasão escolar, muitos deles. Muitos [...]ali eles vão aprender, assim de uma forma que eles não aprenderam na rua, na verdade são obrigados a ir na escola e dessa medida socioeducativa que é o primeiro ponto é respeitar sala de aula, fazer todas atividades, para eles passarem de nível, para poder chegar um dia a ganhar a liberdade dele... (prof. Roberto)

Observa-se que o professor José ressalta a importância de uma educação crítica que visa promover a autonomia dos alunos, enfatizando a contribuição da socioeducação e o professor Roberto destaca a possibilidade de retomada dos estudos pelos adolescentes internados após um período de evasão.

Entende-se que a concepção de educação que perpassa a fala do professor José se intersecciona a Pedagogia da Presença, pela qual

Sem ignorar as exigências e necessidades da ordem social, o educador somente não aceita a perspectiva de que sua função venha a ser apenas adaptar o jovem a isso que aí está. Ele vai mais longe. Ele quer abrir espaços que permitam ao adolescente tomar-se fonte de iniciativa, de liberdade e de compromisso consigo mesmo e com os outros, integrando de forma positiva as manifestações desconstruídas de seu querer-ser (p.20)

A professora Margarida sinalizou que a oferta da escolarização é um dever, que o adolescente tem direito de receber atendimento educacional e serviços de apoio a fim de favorecer sua reintegração social.

Por isso é que me choca muito essa história de bandido bom é bandido morto, isso daí me choca sabe, porque eu consigo ver eles como ser humanos e como ser humano eu me coloco no lugar deles. Será que se eu nascesse na vida na família de traficantes, será que eu seria professora de Matemática? Será? Não sei... entendeu? Então eu acho que eles têm direito sim, eles têm direito a segunda chance sim, ele tem direito a tudo que eles estão tendo eles têm direito, tem direito à alimentação, à saúde, tem direito à educação, tem direito à psicóloga, conversa, tem direito. Se ele vai aproveitar ou não, cabe a ele.

Ao pautar a escolarização como direito, essa professora reforça a importância de se reconhecer esses adolescentes como sujeitos de direitos e como indivíduos em desenvolvimento, que merecem a proteção integral visando suprir lacunas e corrigir percalços nos processos de socialização aos quais estiveram expostos até a prática do(s) ato(s) infracional(s)

Percebe-se que todos os professores entrevistados reconhecem a importância da escolarização durante o cumprimento da medida socioeducativa. Esse reconhecimento é um marco importante diante da doutrina de proteção integral, pois mesmo autores de atos infracionais os adolescentes são sujeitos de direitos. A defesa do direito à educação no contexto de cumprimento de medida socioeducativa é representada no campo de batalhas dos poderes de dentro dos CIs como uma defesa dos direitos humanos, amplamente criticados e hostilizados pelos sujeitos que pertencem ao quadro funcional da instituição.

Porém, mesmo com o reconhecimento dos docentes sobre a importância da escolarização, fica evidente, assim como identificado na pesquisa de Marques (2016), que a escolarização não é priorizada como ação socioeducativa e dentro dos CIs

As características da dinâmica e da rotina do contexto socioeducativo impactam o processo de ensino-aprendizagem. Citamos como exemplos a ausência de recursos materiais (apesar da vinculação com a escola polo, os recursos raramente são disponibilizados), as observações com respeito ao cauteloso planejamento das atividades propostas de forma a considerar a segurança física do grupo, a impossibilidade de estudos extraclasse (pois os adolescentes sequer portam livros fora do horário das aulas) e a descontinuidade das atividades propostas pela escola por diversos motivos como baixo efetivo de ATRs, o que indica que em diversos momentos a atividade pedagógica da escola não é prioridade no sistema socioeducativo. (p.105)

A partir da compreensão da importância da escolarização durante o cumprimento da medida socioeducativa dos adolescentes pensamos sobre o papel do professor especificamente nesse contexto, sendo assim, os professores foram questionados sobre como enxergam seu papel como docente socioeducativo.

A esse respeito, Costa (1991) discute a relevância do papel do professor socioeducativo ao afirmar que “fazer-se presença construtiva na vida de um adolescente em dificuldade pessoal e social é pois, a primeira e a mais primordial das tarefas de um educador que aspire assumir um papel realmente emancipador na existência de seus educandos” (p.18), Deste modo, encontrar na fala dos professores entrevistados essa presença construtiva evidencia o compromisso desses profissionais com o seu trabalho.

Nesse sentido, os professores Carlos, Judite, José, Margarida e Pedro relataram que se veem como referências aos adolescentes e, a partir disso, apresentam para eles outras possibilidades de visões de mundo as quais muitas vezes eles não tiveram acesso, bem como indicam a necessidade superar a realidade do senso comum construído pelos processos de socialização em que adolescentes oriundos de realidade sociais com situações de vulnerabilidades, por exemplo, econômica e emocional a que estão expostos.

Olha, o meu papel é fazer um trabalho totalmente voltado para o social, trabalhar o social, mostrar para eles novos caminhos, novos horizontes... Porque assim, eles conhecem somente o mundinho deles, o mundinho da criminalidade o tráfico e tal, eles não conhecem outros, que existem outras possibilidades, que existe uma outra dimensão de mundo que eles desconhecem, então vamos mostrar esses outros caminhos para eles, para que eles possam olhar, conhecer (Prof. Carlos)

E eu vejo que o meu trabalho além de fazê-los pensar criticamente a sociedade, tudo que acontece na sociedade, né. Principalmente um foco sobre a violência né... Eu percebo que eles, eles têm aquela carência em aprender, e eu estou lá para isso, para ensiná-los né e aprender também com eles. Então meu papel lá, é muito importante, eu sei que eu, que eu, faço a diferença lá dentro, eu tenho plena certeza disso, que eu faço a plena diferença lá dentro[...] Então o meu papel lá é de extrema importância, tanto como docente e também aquilo que eu falei volta a falar, eu me sinto um pouco psicóloga deles porquê eles desabafam muito com a gente eles conversam bastante com a gente né, porque eu sinto que nós professores e os educadores são os que dão... Deixam que eles falem, entendeu? Não fique só cobrando, a gente permite que eles falem algo para gente né, então acho que isso faz a diferença lá dentro (Prof. Judite)

[...] Eu acho que o professor ele tem um trabalho muito importante, atuando nesse contexto com importante funções pedagógicas né e vejo também muita importância na questão social, [...] esses jovens que sofreram processos de violência e exclusão ao longo da vida, exclusão social e escolar, violência doméstica, violência da sociedade, violência psicológico, enfim todo tipo que

posso imaginar... Muitas das vezes ali na fundação o professor é a única pessoa que acredita realmente nele e que tenta aumentar a sua autoestima, tenta trazer para ele novos [...] tentar fazer com que ele compreenda que muitas atitudes que ele tomou na vida, que o levaram a cumprir uma medida socioeducativa são valores deturpados, onde ele pode tentar fazer diferente, enxergar o mundo diferente. (Prof. José)

Então eu me vejo muitas vezes como um formador de opinião e também me vejo como um trampolim para realização de certos sonhos. E, às vezes, são coisas tão pequenas que você conversa com eles e que você consegue, eles pararem e falar assim 'nossa professor eu nunca olhei por esse lado', porque é uma visão, de como eles dizem, de 'trabalhador' que a gente tem, que eles não têm [...] eu acho que isso abre um leque na cabeça deles e eles acabam olhando para gente e falando assim 'nossa, eu quero ser igual a você' (Prof. Pedro)

Ou seja, a maioria dos professores entrevistados entende a sua importância para a educação desses adolescentes. A prof. Sonia traz ainda a importância do seu papel em tratá-los como adolescentes que merecem ser respeitados, como segue:

Então, mostrar para eles que eles são pessoas, tratá-los como pessoas, como jovens conversar ali com eles de outras coisas, fora da escola, principalmente assim, realmente mostrar para eles que eles são pessoas e que eles merecem respeito como qualquer uma

Já o professor Roberto aponta que diante do contexto dos CIs os professores também têm um papel importante no que remete à mediação ou à percepção de conflitos e o contato próximo com os adolescentes internados.

Mas, eu vejo que o papel do professor é muito importante, eu acho que uma coisa, que é uma peça principal, que ali é o professor, eu acredito, ele é um termômetro ali correto ali para eles, para a questão da própria segurança mesmo, porque eles respeitam demais os professores, eles gostam da aula, eles gostam do convívio com os professores. Estou falando de modo geral, sempre tem aquele professor com aluno mais chegado e tem o aluno que gosta mais de um professor, de ouro, de uma matéria ou de outra, mas não quer dizer que ele não goste da outra, ele acaba gostando de tudo. Então é bem importante, o papel do professor é bem valorizado pelos alunos,

Sendo assim, os professores em sua maioria compreendem que possuem um papel pedagógico e social na escolarização dos adolescentes. O trabalho do professor que atua nos CIs deve ser orientado pela importância da pedagogia da presença e do compromisso político-social de formar sujeitos para problematizar e modificar a sociedade, conforme proposto por Soares (2017):

Mais que elevar a escolaridade, profissionalizar ou certificar adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, visando ajustá-los para a adoção de condutas esperadas e adequadas, a educação escolar desses sujeitos deve pautar-se pelo compromisso político de assegurar-lhes o direito de

aprender e reintegrá-los à sociedade, buscando problematizá-la e modificá-la (p. 171)

Este tópico apresentou as discussões relativas ao eixo voltado à compreensão dos participantes sobre a socioeducação, seu trabalho e a escola em contextos de aplicação de medida socioeducativa, a seguir, aborda-se o trabalho do professor e serão observados aspectos envolvendo as peculiaridades, possibilidade e dificuldades.

3.2. Compreensão dos professores em relação à atuação na socioeducação

Nesse eixo será investigada a compreensão que os docentes que atuam em contextos socioeducativo tem do seu trabalho, a começar pela motivação que os levaram a atuar nesses ambientes, passando pelas peculiaridades, possibilidades e dificuldades encontradas e, finalizando, com propostas formativas que os professores entrevistados considerariam essenciais.

O próximo aspecto abordado envolve os motivos que levam os docentes a trabalharem em escolas dentro de CIs. Cabe frisar que o valor base da hora de um docente na rede estadual de São Paulo é o mesmo para professores que atuam no ensino regular nos CIs e fora deles e aqui é importante destacar que não há nenhum tipo de incentivo financeiro específico para essa atuação, sem considerar as motivações pessoais.

Para o professor Carlos, o principal motivo foi o desafio, já para os professores Judite, Sonia, Roberto e José destacam-se as motivações pessoais entrelaçadas às sociais. Tendo em vista a importância do trabalho do professor nesse ambiente escolar, segundo Judite, lá ela “sentia que eu posso fazer a diferença”, a professora Sonia também compartilha dessa perspectiva, pois já tinha um histórico de trabalho voluntário em movimentos sociais e relata que

[...] quando eu fiquei sabendo que existia educação na Fundação CASA, foi meio que assim um despertar sabe... É, vai lá vai ver, vai ver se você consegue fazer algo para esses meninos, se você tem algo para ensinar, algo para trocar nem que seja só o fato de mudar um dia ou 45 minutos da vida deles.”

O professor Roberto também relata já ter procurado esse trabalho por acreditar nele, como segue:

[...] eu acredito numa seguinte situação, acho que todo mundo merece uma segunda chance[...] Então, eu acredito que eles possam ser transformados sim,

basta eles quererem. E para isso a gente tá ali na sala de aula pra gente sempre dá um apoio, tanto a medida educativa na questão da parte da educação formal [...] porque eu acredito, se eu não acreditasse eu não estaria ali. Acredito que dá para fazer a diferença sim. (Prof. Roberto)

Do relato desse professor é interessante tensionar a seguinte expressão “basta eles quererem”. Quando Roberto se refere aos adolescentes privados de liberdade, aqui há um paradoxo social, pois nessa perspectiva a medida em que as vontades individuais podem ser sobrepostas por entraves contextuais e sociais apresentados aos adolescentes após o cumprimento da medida socioeducativa esse querer não é suficiente. E, de acordo com Soares (2017), o discurso do professor Roberto poder ser entendido da seguinte forma

Nessas circunstâncias, o papel condutor do processo educativo conferido ao professor o coloca como principal portador do discurso do Estado centrado nesse ideário, difundindo acrítica e irrefletidamente ideias que, uma vez alcançadas e incorporadas pelos socioeducandos, podem contribuir para incorporar às mazelas já próprias de sua condição cativa, culpas por se julgarem impotentes diante dos desafios que se interpõem no decorrer de sua vida escolar e social. (2017, p.193)

Essa ponderação se faz necessária para manter a coerência com a abordagem epistemológica materialista histórico-dialética adotada nessa pesquisa, visto que não basta considerar apenas a posição individual dos sujeitos, mas também os condicionantes sociais e históricos que estão relacionados às condições de vida, de trabalho e sobrevivência desses adolescentes e de suas famílias que podem contribuir para o envolvimento deles em situações de conflito com a lei.

O professor José compreendendo o contexto de onde esses jovens vem e para onde voltam, apresenta suas motivações pessoais no âmbito profissional, enfatizando a contribuição social de sua prática, como segue:

Fora esse caminho profissional que era uma coisa de interesse minha [...] a questão que me uma motiva muito a lecionar em uma unidade, tanto quando eu lecionei na prisional como agora numa Fundação, não é questão financeira, porque não recebo nada mais na Fundação Casa, poderia estar dando aula numa escola regular, numa escola próxima de casa e eu receberia a mesma coisa, mas o que me motivou, me motiva né? No caso ainda, é fazer esse trabalho social mesmo com os jovens que, na minha visão, são jovens que já sofreram um processo de exclusão na vida. Um processo de exclusão na escola que eles estudavam enquanto estavam lá em liberdade e a Fundação seria uma forma tentar fazer com que tivesse ali um acesso lá a educação de fato né, a parte pedagógica e a questão de valores e princípios, valores que eu acho que é muito importante para o aluno e que muitas vezes eles não tiveram ao longo da vida. Então, eu vejo a Fundação como uma oportunidade de tentar dar a esses jovens um futuro diferente, eles erraram no passado, [...] independente do que fizeram, mas todos têm direito a uma nova chance, a se reinventar, a enxergar o mundo

diferente e eu acredito muito que a educação tem um papel fundamental nessa jornada então esses são os motivos.

Para a professora Margarida, o trabalho na instituição foi a realização de um sonho, com base em um interesse profissional de estar nesse espaço.

Não foi por causa de “eu vou pegar aula na Fundação CASA, porque eu não consegui outro lugar”, o meu não foi isso... Eu fui até lá, eu quis ir na Fundação Casa, aí eu fui batalhei, fiz a entrevista, mas eu procurei, entendeu? Eu não fui assim, ah sobrou aula ali, vou pegar aula li mesmo. Não, o meu foi por ir atrás mesmo, foi alcançar esse sonho.

Pode-se entender essa fala como o comprometimento dessa professora em realizar um trabalho educativo na instituição. Entre os entrevistados, o professor Pedro foi o único que expressou que sua ação neste contexto foi pela necessidade do trabalho, mas que foi modificando sua percepção sobre o que significa atuar na Fundação Casa ao longo do tempo. Para ele, “no início foi apenas como um contrato de trabalho e com o passar do tempo você vai entendendo melhor os meninos, se engajando e isso muda muito a visão.”

Quando questionados acerca das peculiaridades existentes no trabalho docente dentro dos CIs, os professores destacam a própria condição de privação de liberdade dos alunos, a extrapolação da dimensão profissional para a afetividade, a defasagem dos alunos na aprendizagem e principalmente as questões de segurança, de onde emerge um campo de disputa de poder entre diferentes visões de mundo e posições sociais dos docentes e dos funcionários dos CIs. A visão diferente dos professores sobre os alunos que são socialmente estigmatizados também aparece como uma peculiaridade.

O primeiro aspecto a considerar no que se refere às peculiaridades encontradas no trabalho dos professores nos CIs é àquele pertinente a concepção de educação que fundamenta a medida socioeducativa, que tendo em vista a integração e a intersectorialidade do sistema socioeducativa ser a educação social. De acordo com Santos (2020):

De forma bastante sucinta, importa registrar que a educação social advém de uma concepção marxista, tendo por foco segmentos minoritários, de reduzida (ou nula) participação social, pertencentes aos estratos mais pauperizados da sociedade. Sua finalidade é a superação das desigualdades sociais por meio de uma pedagogia centrada na autonomia e construção da participação social como prática emancipatória (p.189)

Portanto, esperar-se-ia que a educação escolar presente nos CIs também tivesse essa finalidade. Porém, como observado por Mocelin (2014)

Sendo as políticas vigentes minadas pela ideologia neoliberal que dá sustentação ao capitalismo no estado avassalador em que se encontra, excludente e cruel, não existem condições econômicas, sociais, políticas e culturais de uma existência livre da prática de delito. Cabe a toda a sociedade e também a educação, portanto, o processo de uma formação humana para uma tentativa de emancipação para a liberdade. (p. 22)

Além da concepção de educação é importante considerar o aspecto da burocratização para o funcionamento de uma escola dentro de um CI como uma peculiaridade. Albuquerque (2015) indica a necessidade de articulação entre a gestão escolar e do centro para ela “observa-se que o funcionamento de uma escola pública no interior de uma Unidade de Internação Socioeducativa é diferenciado, exigindo uma gestão articulada” (p.13). Isso parece se opor ao relatado pelos professores entrevistados, que relatam inclusive o sentimento de “não-pertencimento” a nenhum dos corpos funcionais.

Os professores Pedro e Carlos sinalizam que apesar de terem a consciência sobre os atos infracionais cometidos pelos alunos, não os enxergam como marginais, mas sim como pessoas que cometeram erros, o que parecer ser diferente da maneira como os adolescentes são vistos, em geral, pela sociedade.

Eu não consigo vê-los, como vulgarmente as pessoas muitas vezes põe, como bandidos, eu vejo eles como meninos normais porque se realmente são, que cometeram delitos e estão ali dentro para que não só se arrependam ou pelo menos tentem né se arrepender daquilo que eles fizeram, mas é são meninos que estão precisando receber uma afago, uma palavra amiga, uma aula mais divertida e serem visto realmente como o que eles são: meninos, jovens e que um dia todos nós fomos, mas eles com certeza devido ao contexto familiar e de vida que eles são criados, eles acabam às vezes, galgando um caminho que não é muito legal.(Prof. Pedro)

O que muda, na minha opinião, é que ele se encontra privados da liberdade [...] eu enxergo eles como alunos não diferentes quanto aos alunos de fora, a única coisa que diferencia é que eles estão privados da liberdade (Prof. Carlos)

As professoras Judite, Sonia e Margarida ressaltam a sensibilidade e afetividade como peculiaridades do trabalho do professor nos CIs em que lecionam. Esse aspecto já havia aparecido como uma característica importante do modo como os entrevistados enxergam seu trabalho no contexto da socioeducação. A dupla menção a esse fato remete

a real importância da presença do professor junto aos adolescentes. Alinhado a isso Mendes, Julião e Vergílio (2016) a valorização dos professores pelos alunos.

Em razão de uma grande carência afetiva, seja por motivos decorrentes da infância, seja pelo afastamento de suas famílias, os alunos requisitam muita atenção. Eles valorizam o professor que dialoga e os respeita, principalmente, porque a maioria não cultivou um bom relacionamento com os professores anteriores[...] É nessa linha da Pedagogia da Presença que Costa afirma a importância do educador como apoio de relevância decisiva para que o jovem possa trilhar um novo caminho. (p.237-238)

É interessante ressaltar que o estudo de Miranda (2014), onde ela identificou que os jovens exercitam outro modo de ser, ao se relacionar afetivamente com os/as professores/as. Na medida em que a escola compartilha e interage, eles passam a fazer parte dela. Esse pertencimento pode abrir possibilidades e espaços de aprendizagem que se constituem em formas de emancipação. É nesse espaço que os/as professores/as colocam suas intenções de modificar atitudes, capacidades e ideias, sendo, portanto, um local de possível manifestação do comportamento transformador. O conhecimento é mobilizado e apropriado pelo aluno, a partir do currículo e de interesses individuais, em ambiente que lhe parece seguro, com um professor que cria afinidades. (Mendes, Julião, Vergílio, 2016, p.50). Essa abordagem vai ao encontro da Pedagogia da Presença, como segue:

“Não é um conselho o que ele procura agora, mas reciprocidade, simpatia, amizade. O momento da orientação virá depois. Um ‘bom dia’, um ‘vai com Deus’, um ‘boa noite’, um sorriso, um olhar cúmplice do educando são sinais velados que indicam ao educador o avanço do seu trabalho. (COSTA, 1991, p.230)

Os relatos dos docentes apontam as dificuldades que os adolescentes privados de liberdade vivenciam na Fundação Casa e os professores entendem que sua atuação deve considerá-las, buscando estabelecer uma relação de escuta e de respeito com essas pessoas.

Assim, eu me sinto meio que se psicóloga, mãe deles né, eu acho que a intenção de que nós que nós temos que dar para eles é diferente da escola convencional, porque eles são muito carentes. Então, é diferente o trato do professor com aluno em sala de aula numa escola convencional do que no ambiente desse. (profa. Judite)

[...] você está trabalhando ali com adolescente que estão privados, quer dizer estão longe das famílias, estão longe das suas casas, como eles costumam dizer, então tem toda essa pressão que o professor também sofre. Eu acredito que um professor para lecionar nesse contexto ele tem que ter muito bom senso, ele

tem que ter uma visão ali diferente, ele tem que saber como lidar com esses jovens e isso eu vou definir, não lidar do trato, porque eu acho que isso é primordial, você tratar com respeito, educação, ensino, por aí vai, a sensibilidade de entender o momento daquele jovem né... Tem toda essa sensibilidade, essa peculiaridade de você atuar nesse contexto (profa. Sonia)

Fora que o menino tá ali ele tá mais irritado, porque pense bem, uma pessoa ali, trancada, que não pode ir ao banheiro na hora que quer, então é o menino, ele já tá mais, sempre preparado, o nosso menino ele é preparado para dar soco, não soco literalmente, mas soco com as palavras, é um menino machucado pela vida, pela história, então é...tem essa diferença de trabalho (prof. Margarida)

Os professores entrevistados também indicam a existência de defasagem⁴³ dos adolescentes em relação ao seu ano/série e idade, esse fato também foi apontado por Soares (2016), Almeida (2017), Andrade (2017, p.231), Marques (2017), Costa Junior (2019), Mendes, Julião e Vergílio (2016), que apresentam essa, juntamente a outras estatísticas, como parte das causas que levam à prática dos atos infracionais.

Estas estatísticas, aliadas aos apontamentos anteriores, indicam a premência de reflexões/estudos sobre os marcadores sociais do perfil dos/as jovens que cometem atos infracionais e os fatores que os/as levam a cometer tais atos, uma vez que os/as adolescentes são em sua maioria negros/as, de baixa renda e com defasagem no processo de escolarização. São, portanto, vítimas da marginalização resultante de um sistema capitalista injusto e excludente. (p.42)

Costa Junior (2019) indica que em seu “[..] estudo foram identificados que as situações de repetência e de evasão escolar são aspectos que corroboram para a defasagem escolar dos adolescentes privados de liberdade.” (p.103). Almeida (2017) identifica que “[...] a maioria dos educandos em privação de liberdade apresenta defasagem em relação à idade escolar, sendo um número considerável de analfabetos.” (p. 59). Mendes (2017) ainda aborda a questão da defasagem como uma das dificuldades enfrentadas em sua prática como professora numa escola em contexto de socioeducação, resultados que se assemelham aos encontrados nesta pesquisa.

Pude observar, durante a atuação como professora temporária da SEEDF, que numa escola inserida neste contexto muitos são os obstáculos que influenciam no processo, educacional: as turmas, em geral, são multisseriadas; há uma elevada rotatividade dos alunos; a maioria desses se encontra em defasagem

⁴³ Para intervir nessa dificuldade a Fundação CASA, através das ações da Seduc-SP conta com a o Projeto Revitalizando a Trajetória previsto na Resolução SE nº 06, de 28-1-2011, assim, nesses espaços os adolescente podem além de ter um acompanhamento mais próximo de sua aprendizagem – devido ao número reduzido de alunos por sala – participar de provas de caráter reclassificadoras da Seduc e exames como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

idade/ano de escolaridade e acumulam atraso escolar; os recursos são precários, uma vez que existe uma enorme restrição em relação aos materiais permitidos para uso em sala de aula e não há disponibilidade de livros didáticos para os educandos; além disso, materiais básicos como cadernos e lápis não podem permanecer com o aluno dentro do respectivo quarto por motivos de segurança física e, dessa forma, o estudo e a realização de atividades fora do horário da aula são comprometidos.(p.12-13)

Outra dimensão ressaltada pelos professores entrevistados como uma dificuldade do trabalho se refere aos protocolos de segurança da instituição. O controle rígido nas verificações ou revistas em relação às pessoas e materiais pedagógicos e as regras estabelecidas são aspectos vistos como especificidades na atuação nesse contexto.

Andrade (2017) indica o poder de organização de tempo e espaço escolar que a segurança possui nos CIs “[...]a prática educativa na unidade socioeducativa segue parâmetros institucionais determinados pela segurança o que define as relações interativas, a forma de distribuição do tempo e o uso dos recursos didáticos.” A esse respeito, e ratificando essa sobreposição da privação sobre a educação, os professores José, Sonia, Roberto e Pedro relatam que:

A Fundação Casa é semelhante a uma prisão, ainda mais no local que eu trabalho, eles estão internados. Então, quer dizer eles não saem dali eles, ficam 24 horas dentro do centro. Desde a sua entrada no local, se passa por revista, você tem que levar o material limitado, você não pode entrar com qualquer material dentro da unidade e se você quiser usar o equipamento eletrônico, notebook, uma caixinha de som, que seja, para uma aula, você tem que ter uma autorização prévia e tal... Então, já começa por aí, quer dizer, já é um local de segurança, onde você para atuar tem que se adaptar às normas de segurança do local.(Prof. José)

E tem essa questão da segurança né, você trabalha num local de segurança, onde existem agentes de segurança. Então, isso daí também é uma coisa que automaticamente dificulta, às vezes, o trabalho docente dentro, por exemplo, para você entrar numa sala de aula você tem o seu material revistado conferido, na entrada da aula e depois na saída também né, existe algumas dificuldades para você estar utilizando alguns recursos né, como recursos eletrônicos, como notebook, uma caixinha de som, você até consegue usar, mas tem que ter autorização, quer dizer é uma burocracia. (prof. Sonia)

[...] o primeiro fator é a sala de aula ser uma cela né? [...] Tem as contenções é claro, dentro de sala de aula, dentro do ambiente de trabalho, só que o que acontece, a questão da sala de aula ela é muito, um pouco, mais difícil trabalhar lá dentro, pelo fato de ser uma lousa pequena, é bem simples mesmo essa lousa, rústica, grossa, ela requer muito giz, o que acaba a gente tendo bastante problema com giz porque come muito giz, alguma parte tipo de tecnologia não pode ser usada, porque é um ambiente socioeducativo, é um ambiente tipo uma prisão. Então, você fica limitado a entrar com qualquer tipo de objeto eletrônico. Então a gente tem que transcrever tudo em papéis, [...]. Isso é o que muda, diferente hoje da sala de aula convencional, que tem umas outras tecnologias, você pode levar na sala de vídeo, lá a gente não pode fazer isso

né... E mesmo até com as restrições, com o que entramos, não pode entrar com apagador, tem que ser pano, tem que ficar sempre atento a alguma situação entre eles lá, para não ser uma briga, para não ter problema de motim. (Prof. Roberto)

Eu acho que, realmente o que muda, para mim, é só uma questão de procedimentos. Você faz muitos procedimentos dentro da Fundação CASA. Então você precisa, você entrou com duas canetas, duas réguas, um lápis, uma borracha e um apontador... Você tem que sair com esse mesmo material, e as canetas se você entrou com tampa tem que sair com tampa, eles pegam o seu apontador eles pegam, eles abrem, eles olham, eles conferem enfim... Eu acho que para mim mesmo essa é mais uma questão de muitos procedimentos mesmo. O ambiente... às vezes eu tento nem pensar porque realmente parece uma cadeia, é tudo fechado são muros altos, concretados, é são salas pequenas, que é com grade... Então, eu acho que esse é o único problema. (Prof. Pedro)

O estudo de Soares (2017) apresenta um capítulo intitulado “A primazia da segurança em prejuízo da avaliação que forma”, no qual aponta a prioridade da segurança sobre a educação nas instituições de privação de liberdade.

Além de negar o modelo de gestão pautado na articulação colaborativa defendido no SINASE (2006), a preponderância da segurança sobre a educação remonta a uma lógica disciplinar coativa baseada na perspectiva que permeia o Código de Menores (1927) e atua em função da reprodução da ordem social vigente por meio da prisão e repressão de adolescentes desviantes, visando realinhá-los às normas exigidas socialmente (p.253)

A autora estabelece um diálogo com os docentes entrevistados nessa pesquisa, que formam um uníssono ao identificar o ponto de tensão e disputa de poder entre a escola e seus representantes e os CIs e seus agentes. É válido esclarecer que o debate acontece a nível de ações cotidianas que materializam concepções ontológicas de mundo, posicionamentos políticos e ético expresso na compreensão da socioeducação, sobre finalidade da aplicação da medida, bem como acerca do papel da escola nesses espaços.

A visão da escola, como mais um instrumento de reprodução da estigmatização social, é o que é esperado pelos CIs, que cobram dos docentes o mesmo posicionamento e postura de monitoramento e controle com viés punitivista. Isso pode agravar a tensão existente entre nesse espaço à medida em que os professores relatam seu incômodo com esse viés e, principalmente, por seus esforços para contribuírem com o desenvolvimento social e humano dos adolescentes.

Vale mencionar que o professor Roberto destaca que a sala de aula é um local “restrito e precário, se assemelhando a uma *cela*” (grifo nosso). Essa semelhança, além de contribuir para o estigma desses adolescentes, indica a trilha que se espera ser

percorrida por esses sujeitos: a de seguir no caminho da criminalidade. Os demais professores entrevistados indicam que as restrições e os procedimentos de segurança interferem na proposição/condução das propostas educativas, o que parece influenciar na qualidade da educação ofertada e no potencial de transformação pessoal e social da prática educativa escolar no contexto da socioeducação.

Entre os aspectos levantados pelos entrevistados apareceram em maior número justamente as questões de segurança como principais peculiaridades do trabalho docente durante o cumprimento de medida socioeducativa, que dada a necessidade contextual da aplicação dos procedimentos de segurança também acabam por se demonstrar como inibidores e limitadores do potencial do trabalho pedagógico dos professores.

Após a análise dos dados é possível afirmar que essa pesquisa obteve resultados semelhantes aos do estudo de Almeida (2017) que aborda as demandas e desafios da atuação docente em escolas dentro de CIs.

Ao tratarem sobre as particularidades da docência no espaço socioeducativo com privação de liberdade, destacam-se, três categorias principais: segurança e normas de segurança do espaço, aspecto emocional e motivacional dos alunos e relação professor e aluno: respeito dos alunos pelos professores/as. (p.82)

Em ambas as pesquisas fica evidente a emergência de um tensionamento entre professores e funcionários dos CIs, a importância da efetivação da Pedagogia da Presença. No que se refere à primeira categoria, os professores entrevistados ressaltam as dissensões entre a escola e o CI, conforme os relatos a seguir:

O que me incomoda às vezes dentro da Fundação é o comportamento de alguns profissionais lá dentro né, que acham que o professor dá muita atenção para os alunos, é o famoso “passar a mão na cabeça da adolescente”. Isso me incomoda bastante (profa. Judite)

[...] fora que tem uma pessoa, na maioria das vezes tem uma pessoa ali com você na sala né, e você às vezes tem liberdade, falam que você tem liberdade, falam que você é dono da sala de aula, mas, não é bem assim... Porque sempre tem uma pessoa ali, que é o agente, que tá ali, muitos ajudam, como muitos estorvam, tem muitos que entram na sala e ajudam eu, vai na carteiras ajudar o menino a aprender multiplicação, por exemplo, isso eu não me incomodo, tem gente que não gosta, eu não me incomodo, eu até gosto... E tem uns que ficam dando palpite e tem uns que ficam conversando outros assuntos, então é uma coisa que não existe numa escola normal, você ter a sua sala sempre exposta para outras pessoas e a pessoa vai, entra e sai sem pedir licença, eu já tive problema com uma educadora por causa disso, hoje eu até nem falo mais nada, porque se não dá muita briga por causa disso aí. (profa. Margarida).

A presença constante dos agentes do CI no ambiente escolar, além da própria sensação de monitoramento e controle, segundo a professora, também leva a uma extrapolação da ocupação espacial e até mesmo da função do funcionário da Fundação CASA. Tal aspecto se evidencia no relato da professora Margarida quando traz a ação invasiva desses sujeitos em sua aula. A sala de aula como território é o espaço de exercício de poder dos professores e dos alunos, no entanto, de acordo com o vivenciado pela professora entrevistada há um tensionamento entre poderes no ambiente evidenciado pela postura do agente que se sente no direito de adentrar a sala de aula sem autorização prévia e exercer uma função que cabe a professora naquele momento, no caso, mediar a aprendizagem.

O fato de a professora declarar que não se incomoda com a intervenção quando aparentemente é motivada por boas intenções dos agentes socioeducativos em sua prática docente não minimiza as interferências relacionadas à essa ação, principalmente em sua dimensão simbólica.

A relação entre a escolarização e a estrutura burocrática, administrativa e principalmente de segurança dos CIs se materializa através dos papéis ocupados pelos diferentes sujeitos, no caso da escolarização, os docentes e no caso dos CIs, os agentes e educadores socioeducativos. No estudo de Soares (2017), os adolescentes apontam essa dicotomia e disputa ao revelarem a sua relação com cada um dos lados.

Os professores incentivam pra fazer direito... eles procuram não prejudicar nós. Escapa uns 2...3. Agora, os agentes (os ATRS) já acorda nós de manhã cedo chamando nós de vagabundo, chamando nós de tudo que é palavra de baixo calão, de boqueteiro, de veado. Onde já se viu isso? Eles trabalham no sistema socioeducativo, tá aqui pra nos ressocializar não pra nos deixar revoltados. (GF3) (p.254)

A fala do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação, contida no referido estudo, sobre como ele enxerga a escola, através dos professores e a instituição através do agente exemplifica a delimitação desses papéis e sintetiza o que também é observado a partir das falas dos professores entrevistados no presente estudo.

O incômodo relatado pelas professoras Margarida e Judite é representativo da relação que se estabelece nesse cenário. O cerne da disputa de poderes é a escola e dentro dela um dos pontos de disputa é a visão do professor sobre o adolescente autor de ato

infracional e privado de liberdade: um sujeito que deve ter garantidos seus direitos como alunos da educação básica da rede pública de ensino, de acesso à educação gratuita e de qualidade e de ser formado como cidadão crítico e autônomo, *versus* a histórica estrutura punitivista que os enxerga como “menores” - expressão largamente ainda utilizada em CIs.

Essa discussão se relaciona aos aspectos apontados na fundamentação teórica da presente pesquisa por meio da reconstituição histórica da infância e da prática de atos infracionais por crianças e adolescente, onde foram expostos os marcos legais e sua evolução até a instituição da atual Doutrina de Proteção. Porém, mesmo com essa evolução histórica no trato das questões envolvendo crianças e adolescente que praticaram atos infracionais, dentro dos CIs, ainda é observada a utilização de estereótipos para ser referirem aos adolescentes em internação. A esse respeito Volpi (2005) aponta que:

Entre os profissionais que atuam na área há ainda os que se expressam de maneira preconceituosa, entretanto, um grupo cada vez maior, busca a sua caracterização a partir do que eles realmente são *adolescentes*. A prática de ato infracional não é incorporada como inerente à sua identidade, mas vista como uma circunstância da vida que pode ser modificada. (p.36)

No Brasil, a construção histórico-social da infância e da adolescência e a associação desses grupos de crianças e adolescente, principalmente os oriundos de camadas mais vulneráveis da população, explica e evidencia o preconceito intrínseco no uso de expressões pejorativas e tratamento desumano direcionado a crianças e adolescentes em conflito com a lei.

Nesse sentido, como aponta Soares (2017), o capitalismo neoliberal pode usar o fracasso escolar e a criminalidade como maneira de justificar suas próprias intenções e manter o *status quo*, favorecendo inclusive setores econômicos que atuam no âmbito da segurança.

Isso implica dizer que a delinquência pode interessar ao Estado não só em função dos diferentes aparatos que se sustentam por meio dela (aparelho policial, judiciário, socioeducativo, advocatício e indústrias de produção de artefatos de segurança, entre outros) mas também pela —correção ortopédica no sentido da adaptação, submetimento e subordinação (BENELLI, 2014, p. 51) de corpos e mentes que é capaz de produzir a partir de táticas disciplinares fartamente empregadas em espaços-tempos de acautelamento. (p. 254)

O professor José e a professora Sonia trazem uma reflexão sobre a autopercepção dos professores no trabalho nesse contexto, considerando que esses profissionais não estão vinculados à instituição, o que parece limitar sua ação nesse espaço.

[...] essa de você lecionar numa escola do qual você não é funcionário da escola de fato, você pertence a uma outra escola chamada de vinculadora, você atua em outro lugar (profa. Sonia)

O professor José chama os professores nessa situação de “apátridas” pois

[...] a gente percebe que as salas são pequenas, os alunos não têm um respaldo ali, vamos dizer da... tanto os alunos como professores... dos demais profissionais do centro... Até uma frase que um professor ali na Fundação CASA ele se sente como um apátrida lá né? Ele não pertence nem lá, porque ele não é um funcionário da Fundação CASA e também não pertence nem a escola vinculadora, que ele também de fato, seria funcionário da escola né (Prof. José)

Mesmo diante de tantas peculiaridades, que se aproximam das dificuldades – as quais serão enfocadas adiante – os professores entrevistados sinalizaram as potencialidades e possibilidade que enxergam no trabalho docente nos CIs e entre elas se destacam as que se relacionam a construção da identidade e fortalecimento da autoestima docente e a aprendizagem significativa dos adolescentes.

Silva (2019) traz essa perspectiva quando pontua que mesmo diante das tensões e da precarização do trabalho docente nos espaços socioeducativos ocorre a constituição de um lugar de valorização do professor encontrado na relação com o estudante privado de liberdade.

As relações socioprofissionais com alguns pares, chefia e corpo administrativo apresentam, com grande frequência, situações que levam ao estresse, à precarização das condições de trabalho e à instabilidade no emprego, possibilitando inferir o quanto são desgastantes física e psicologicamente. No que tange às vivências de prazer no trabalho, esses professores relataram que o convívio com os alunos era a principal fonte de satisfação pelo sentimento de resgate de sua dignidade e de valorização profissional (p. 100).

Ademais, a esse respeito, a professora Margarida aborda a importância da sua atuação na socioeducação como resgate da dignidade e de valorização profissional em sua carreira docente:

Quando eu cheguei na Fundação Casa, há 9 anos atrás, fazia 21 anos que eu estava na vida de professor. Eu tinha passado em escola municipal, estadual, tinha dado uma vez aula em escola particular, fui professora particular em casa

por muitos anos... Então, eu tinha uma experiência bem vasta do magistério, tinha passado por várias situações. Eu gostava da minha profissão, mas, eu voltei a me encantar com a minha profissão, a eu olhar e falar assim nesses 30 anos “valeu a pena” foi esses 9 últimos anos, está sendo os melhores anos de magistério da minha vida, sou apaixonada.[...] Eu me sinto além de profissional, eu me sinto um ser humano útil no mundo, lá me dá essa sensação, que eu tô fazendo alguma missão.

O intuito de contribuir para a formação dos adolescentes e o compromisso social é outro fator da prática docente que aparece nas falas dos professores José e Pedro:

Então, primeiro tem essa parte pedagógica né, que seria você trabalhar isso com os alunos, questão de você trabalhar, principalmente na área que eu atuo, ou em qualquer cargo da educação. Você trabalhar a autonomia e a criticidade que eles possam se tornar sujeitos autônomos, críticos e atuantes né, de forma positiva na sociedade e tenha que a questão social, que é você tentar através do convívio que você tem ali com esses alunos você tentar transmitir valores para eles, que possam ajudar eles a ter uma vida melhor, repensar a suas atitudes (prof. José)

Eu acho que a possibilidade que estar ali me dar é de me pôr mais no lugar do outro, acho que ser mais humano é olhar as situações no outro prisma, analisar melhor as situações. Mas, acho que realmente, empatia é algo que pega muito ali, porque você escuta também muitas histórias [...] histórias que são muito pesadas... É de família, de mãe é de meninos que às vezes falam abertamente que a mãe era viciada e “a minha mãe, antes de me ter, ela tava fumando crack” sabe? “ai meu tio me violentava” a meu tio tipo alguém né, é ah, sei lá, “minha mãe bebia muito e ela deixava a gente cada dia na casa de uma pessoa para ela pode se drogar”... Então, assim, são situações muito pesadas... E eu acho que a gente acabar ouvindo isso e você ver que não é só porque ele não é só um bandido, não, ele é um menino que não teve oportunidade e a escola na Fundação Casa é essa possibilidade que ele não teve (Prof. Pedro)

A professora Sonia e o professor Roberto destacam como possibilidades que a educação escolar na socioeducação proporcionam, no que dizer respeito ao ensino e ao aprendizado, uma chance de aprendizagem para os adolescentes, uma vez que vários deles apresentam dificuldades no que se refere ao envolvimento e ao desempenho na escola regular.

Isso é uma possibilidade que às vezes a gente não tem, porque aqui fora no ensino regular, os meninos têm muitas distrações durante a aula né [...] São outras pessoas, celular, internet, sala de aula, banheiro, tudo isso são distrações. Lá já é um pouco mais fácil de manter o aluno prestando atenção na aula, então o despertar pode ser muito mais fácil, dependendo da didática do professor, o despertar do interesse pela aula, pela área, pelo assunto. Já tive debates muito legais lá dentro com os meus alunos, que eu nunca tive aqui fora, com outros alunos do ensino regular, que tem uma classe social melhor, que tem conhecimento melhor, que tem celular, computador para fazer uma pesquisa e lá dentro eu tive debates incríveis com meninos que achava que nem sabiam do que eu tava falando. (profa. Sonia)

Mas, assim, a liberdade, eu acho que dentro da sala de aula lá na Fundação

CASA a gente tem é mais uma recuperação continua né [...] aí sempre a tendência hoje dentro da Fundação CASA eles, entram analfabeto e saem de lá feras, assim, lendo, escrevendo participantes das aulas, não só da minha, mas, de outras matérias também, então isso é bem gratificante. (Prof. Roberto)

Embora cite a presença de dificuldades, o professor José reforça a ideia de liberdade da ação pedagógica trazida pelo professor Roberto, quando comparado com o ensino regular.

A Fundação, apesar de toda a rigidez que eu citei, por exemplo, em questão de segurança, na parte pedagógica já é um pouco ao contrário, e existe grande liberdade, eu não sei se é liberdade ou descanso, aí a gente pode pensar nos termos né? Mas, existe uma liberdade para você atuar em sala de aula, eu acho que ter mesmo em toda a rede, numa escola regular eu acho que o professor deve sofrer um pouco mais de pressão para cumprir o currículo, para cumprir as metas de bimestre, enfim... Então, ali já não acontece tanto isso, até pela particularidade muito de ser rotativo, tem uma rotatividade de alunos, então muitas vezes um semestre com grupo de alunos, no segundo semestre já mudou a sala inteira. A gente trabalha com salas multisseriadas, então muitas vezes você tem que estar voltando ali, uma revisão e não necessariamente um currículo fechado como a rede estadual. Então nessa parte eu acho que sim, eu acho que existe uma autonomia. É um local onde nessa questão você consegue trabalhar com um pouco mais liberdade talvez, do que numa escola. (prof. José)

Outro aspecto ressaltado é a valorização do trabalho docente pelos alunos. A esse respeito, a professora Judite aborda a questão da autoestima do professor justamente a partir dos avanços obtidos na aprendizagem a partir das constantes recuperações possibilitadas por essa contraditória liberdade existente no contexto.

[...] eu me sinto mais professora dentro da Fundação CASA, do que numa escola convencional. Eu sinto que sou mais valorizada ali, eu sinto que os meninos, eles realmente necessitam da gente, realmente valorizam o nosso trabalho, essa é a palavra. E é nítido isso, eles não disfarçam realmente, eles sentem essa carência, tem menino que aprende a escrever lá dentro, a ler lá dentro, coisa que não tem condição de fazer uma escola convencional (profa. Judite).

Portanto, ainda que diante de tantas peculiaridades que se caracterizam como dificuldades do trabalho do docente nesse contexto, os professores demonstraram seguir encontrando possibilidades de atuação no cenário. Como coloca Soares (2017)

A convivência com dificuldades de toda ordem, incluindo, de modo especial, as impostas pela segurança, não foi suficiente para obstruir investidas visando superá-las e desenvolver um trabalho reflexivo, dialogado e, por isso, em condições de favorecer a construção de aprendizagens emancipadoras” (p. 262).

No entanto, mesmo diante das possibilidades elencadas anteriormente, a instituição apresenta demandas próprias, especificidades que se apresentam como dificuldades para o trabalho do professor durante a aplicação de medida socioeducativa. Nesse sentido, os professores indicam como dificuldades da atuação docente na socioeducação, em ordem de maior recorrência para a menor, empatam as questões de segurança nos CI e a falta de acesso a recursos didáticos, a defasagem dos alunos, questões de desvalorização trabalhista e a distância do CI e o fator pontual que ocorre conjuntamente a realização dessa pesquisa que é a pandemia por SarS-CoV-2, o consequente isolamento social e ensino remoto.

Na obra “Pedagogia da Presencial” um dos principais referenciais teóricos da socioeducação no Brasil considera que

As dificuldades a serem enfrentadas parecem não ter fronteiras muito precisas. Às vezes elas esbarram no regulamento e estruturação do programa socioeducativo, outras vezes elas entram em colisão com o sistema político institucional e a legislação vigente; há também aquelas dificuldades cuja superação põem em causa a própria maneira como está estruturada nossa sociedade. (COSTA, 1991, p.51)

Os professores Pedro, Sonia, José e Judite sentem que as questões envolvendo a segurança do centro e a disputa de poderes já mencionada nas peculiaridades acaba por estender a privação de liberdade dos adolescentes a uma privação da liberdade de cátedra e autonomia do trabalho docente, como fica explicitado nas discussões a seguir

É a dificuldade com a segurança⁴⁴ do centro, às vezes com a direção do centro, dependendo dos lugares *é muito difícil de trabalhar alguns certos assuntos, falar de maneiras né, mais politicamente... como eu falo a palavra... Posicionada. Sei lá, a gente não pode abordar na minha área, em ciências, é difícil abordar alguns assuntos sendo um pouco mais voltada à políticas públicas, políticas ambientais...* Isso é muito difícil de ser falado também, principalmente, por causa da presença dos agentes de segurança, dificuldade em levar material para sala de aula, dificuldade de ter material disponível para qualquer trabalho que você vai fazer, algumas, essas são algumas (prof. Sonia – grifo nosso)

Bom, dificuldades é... Eu não tenho aquela autonomia né, catedrática... Eu fico um pouco, meio assim... Um pouco que meio que sendo vigiada. Me sinto vigiada naquele local. Eu não tenho essa liberdade de ministrar minha disciplina, porque eu tô dentro de um presídio né... E então, eu “tô” sendo

⁴⁴ “à segurança do centro” é personificada na fala da professora pelos agentes socioeducativos, funcionários da Fundação CASA responsáveis pelo acompanhamento integral do cumprimento da medida socioeducativa pelos adolescentes.

vigiada o tempo todo, como se eu fosse falar algo de errado para eles né... Principalmente na minha disciplina⁴⁵, minha disciplina ela é bem, bem perseguida né, eles⁴⁶ acham que a gente como faz os meninos saíram um pouco da caixinha, então acham que a gente acaba fazendo com que eles se incomodem com algumas coisas mas, eu dou a minha aula normalmente, vejo olhares, sinto olhares né, mas eu dou minha aula. Se a coordenação me chama, chama a minha atenção, aí eu tenho que repensar essa aula. Mas, eu não deixo de falar o quê que tem que ser falado né, eu não deixo de ministrar minha aula, sigo o currículo perfeitamente, não saio disso, faço planejamento a coordenação autoriza as aulas mas eu me sinto vigiada o tempo todo, *assim como os meninos* e isso não é muito bom. (prof. Judite – grifo nosso)

É válido ressaltar o grifo na fala da professora Sonia no que diz respeito a uma certa sensação de censura no desenvolvimento dos objetos do conhecimento próprios de seu componente curricular (Ciências), tendo em vista esse contexto é válida a seguinte reivindicação de Mendes et al (2016) que destaca a importância da adaptação do currículo nesse espaço.

Por isso, a escola no Sistema Socioeducativo deve lutar por sua centralidade e assumir seu papel dentro de um projeto de Socioeducação para os adolescentes privados de liberdade. *Ela não pode se eximir da necessidade de adaptação curricular*, levando-se em conta os anseios dos educandos. (p. 239 – grifo nosso)

A contextualização dos conteúdos à realidade é por vezes tolhida como relatam a professora Sonia e a professora Judite. Destacam ter certo desconforto na tratativa de objetos do conhecimento de seus componentes curriculares, pois em relação à aproximação do conteúdo com a realidade dos alunos e a consequente abordagem de temáticas atuais de uma perspectiva crítica, contribuindo para uma prática emancipatória, as professoras relatam se sentir censuradas e perseguidas. Há, portanto uma extensão da privação da liberdade do adolescente à privação da liberdade docente. Em contrapartida, Marques (2016) discute e reforça a importância de se contextualizar os conteúdos para alcançar o aprendizado significativo entre os adolescentes privados de liberdade

Observando as histórias de insucesso escolar desses alunos, entendo que um ensino de ciências descontextualizado, indiferente às questões sociais, com uma visão “conteudista” e positivista não favorece a formação social dos estudantes que cumprem medida socioeducativa de internação e dificulta um maior interesse pelas atividades educacionais. (p. 13)

⁴⁵ A professora Judite ministra aulas de Sociologia e História.

⁴⁶ Os agentes socioeducativos responsáveis por acompanhar o desenvolvimento das aulas.

O entrave encontrado pelos professores para realizarem seu trabalho através do impedimento de construir uma aula mais dialógica e crítica evidencia novamente o tensionamento escola *versus* segurança dentro do CI e a priorização da segurança em primazia do aprendizado significativo.

Outra dificuldade que permeia esse tensionamento aparece na seguinte fala do professor José:

[...] a questão da segurança num sentido, como eu disse numa das minhas falas, *a questão de não se sentir pertencente ao local*, o professor é um é um trabalhador, é um prestador de serviço, que tá indo de fora para dentro da Fundação. Então, os funcionários ali, principalmente da segurança, eles não entendem muitas vezes esse trabalho pedagógico que você realiza, então isso também é uma dificuldade porque muitas vezes você não é bem compreendido nas atividades que você propõe, dependendo do estilo de aula que você tenta promover, por exemplo, uma aula mais agitada, uma aula mais dinâmica, uma aula com música, uma aula com filmes, enfim às vezes você acaba não sendo tão bem interpretado. Apesar de ter uma liberdade de você trabalhar em sala de aula mas, existe esta questão da segurança, esse trabalho de repente eles não compreendem efetivamente o trabalho que você tem ali. (Prof. José – grifo nosso)

Aqui é possível perceber o “não-lugar” ocupado pelos professores que trabalham em escolas dentro de CIs, o não pertencimento e a sensação incompreensão trazem intrinsecamente como uma das dificuldades para o trabalho do professor a desvalorização e a precarização. O professor Pedro compartilha dessa opinião e reforça que:

É eu acho que muitas vezes a questão pedagógica da Fundação CASA, ela dificulta um pouco nosso trabalho. Mas, não a Fundação em si, mas sim algumas pessoas que estão no pedagógico e eu acredito que por trabalharem ali dentro durante muito tempo eles não veem os alunos como um aluno, eles veem realmente como um bandido. Então, eu acho que muitas vezes, o que dificulta o trabalho dentro da Fundação, é a questão do pedagógico⁴⁷. Tem muito funcionário que às vezes a gente sente, que... Eu não sei explicar... Mas, às vezes tem uma certa ojeriza a nós professores (Prof. Pedro)

A sensação de desprestígio citada pelo professor parece estar vinculada à disputa de poderes que a professora Sonia explicitou em sua fala, essa dimensão da relação de poder e controle na instituição, na qual os micropoderes e as forças conservadoras podem minar o trabalho docente e a ação socioeducativa. Nesse sentido, Foucault (**ano**) já

⁴⁷ Pedagógico é mais uma denominação utilizada dentro dos CIs para se referir aos educadores que pertencem ao quadro de funcionário da Fundação CASA

adiantava que na justiça a partir da modernidade “o poder de julgar foi, em parte, transferido a instâncias que não são as dos juízes da infração. A operação penal inteira carregou-se de elementos e personagens extrajurídicos” (p. 1987, p.25) e assim o juiz:

[...] ele não julga mais sozinho. Ao longo do processo penal, e da execução da pena, prolifera toda uma série de instâncias anexas. Pequenas justiças e juízes paralelos se multiplicaram em torno do julgamento principal: peritos psiquiátricos ou psicológicos, magistrados da aplicação das penas, educadores, funcionários da administração penitenciária fracionam o poder legal de punir

Pode-se entender que aqueles funcionários dos CIs que ainda reproduzem a visão punitivista da Doutrina da Situação Irregular exercendo através de suas ações cotidianas uma parcela de poder através do julgar e do conseqüente punir. Isso parece contrastar com a postura adotada pelos professores, expressa na fala da professora Sonia quando questionada sobre seu papel como docente de adolescente que praticaram atos infracionais.

Eu não sou o tipo de pessoa que julga, então eu não julgo meus alunos, jamais, até porque eles são meus alunos, eles não devem nada para mim. Então, mostrar para eles que eles são pessoas, tratá-los como pessoas, como jovens conversar ali com eles de outras coisas, fora da escola, principalmente assim, realmente mostrar para eles que eles são pessoas e que eles merecem respeito como qualquer uma. (professora Sonia).

Considera-se que a perspectiva da referida professora vai ao encontro da Pedagogia da Presença, pois para Antônio Carlos Gomes da Costa (1991) “[...] é preciso compreender o educando considerado em si mesmo, e não em relação às normas e padrões que tenha, porventura, transgredido. Situa-lo numa história singular, única, que é a sua, para, então, retirá-lo do rótulo, da categoria que ameaçava aprisioná-lo (p.24). O trabalho socioeducativo deveria por princípio retirar o rótulo do adolescente, portanto, não o julgar por aquilo que o levou até a internação, porém isso se torna um desafio no cenário de exercício de poderes nos CIs.

Ainda utilizando como referência a Pedagogia da Presença, a postura ética de não-julgamento leva a proximidade com o aluno, o que favorece o aprendizado e foi denominado por Costa (1991) como “dialética da presença.”

No caso da relação educador-educando, esta maneira de entender e agir implica a adoção de uma estrita disciplina de contenção e despojamento, que corresponde, no plano conceitual, a uma dialética proximidade-distanciamento. Pela proximidade o educador se acerca ao máximo do

educando, procurando identificar-se com a sua problemática de forma calorosa, empática e significativa, buscando uma relação realmente de qualidade. Pelo distanciamento, o educador se afasta no plano da crítica, buscando, a partir do ponto de vista da totalidade do processo, perceber o modo como seus atos se encadeiam na concatenação dos acontecimentos que configuram o desenrolar da ação educativa.” (p.17)

Os contornos da escola e do trabalho do professor dentro da socioeducação são delineados pela dialética da presença no que tange ao contato com o adolescente em situação de privação de liberdade e pela disputa pelo exercício de poder entre os professores, educador por princípio e formação visão promover uma aprendizagem emancipatória num ambiente socioeducativo com raízes e reflexos punitivistas, personificado pelos servidos dos CIs.

O estudo de Foucault sobre a disciplina nos ajuda a perceber o caráter dual da escola no contexto socioeducativo: além de possuir as características físicas de uma instituição de ensino, com espaços bem delimitados – espaço do professor, espaço dos alunos, seriação do tempo e conteúdos – há elementos de segurança, próprios das cadeias, como grades nas janelas e um agente socioeducativo na porta de cada sala de aula, revelando a dupla função de escolarizar – ensinando, avaliando, (re)aprovando, e de ressocializar – redirecionando o comportamento social do aluno.(2015, p.40)

Sobre a relação da escolarização e da segurança dos CIs, Soares⁴⁸ (2017) aponta a possibilidade de que “diálogos reflexivos reunindo os diferentes olhares poderiam apontar caminhos conciliadores em favor do alcance desse propósito.” (p. 246). Porém, assim como retratado na fala dos entrevistados, na sua pesquisa a autora coloca que há uma “aceitação passiva dos encaminhamentos da segurança, sendo estes sempre pautados muito mais pela preservação da ordem e da disciplina do que pela possibilidade de oportunizar aprendizagens edificantes.” (p.246).

A subordinação dos professores às orientações da segurança, no caso da Fundação Casa se deve em grande parte pelo regime de trabalho e contratual vigente, como já mencionada na caracterização dos participantes a manutenção do vínculo empregatício

⁴⁸ No trabalho de Enlvia Soares, a autora faz uma análise detalhada a partir de observação participante e entrevistas semiestruturadas com professores de uma unidade de internação no Distrito Federal onde identifica entre as páginas 237 e 265 a primazia da segurança em prejuízo dos processos de ensino e aprendizagem dentro da educação escolar na socioeducação.

depende de avaliações bimestrais, ou seja, para permanência no projeto de pasta e continuar lecionando na socioeducação é avaliado o trabalho desenvolvido e se o perfil do profissional se mantém condizente as especificidades dos CIs. A Resolução Conjunta SE-SJDC nº 2, de 10-1-2017 trata do atendimento escolar nos CIs e normatiza esse “perfil”, de onde destaca-se o item “3. ser assíduo e pontual, observando os horários de entrada e saída no CI para a atividade docente, e *os procedimentos de segurança a serem cumpridos;*” assim fica legalmente estabelecida a primazia da segurança.

Os professores Sonia, Carlos, José e Margarida apontam para a falta de recursos e suportes pedagógicos, como o uso de materiais diversificados para o desenvolvimento de atividade diferenciadas e mais atrativas. Para a professora Sonia, “há dificuldade do pouco recurso midiático que a gente pode usar, recurso como um vídeo, alguma coisa assim”. Falta de oportunidade eles terem uma pesquisa para fazer a material” e, assim como o professor Carlos também coloca “a parte difícil é que a gente não tem os recursos necessários, tecnológicos falando, então isso é uma dificuldade”. Essa dificuldade apontada pelos colegas também é sentida pelos professores José e Margarida como uma barreira para o aprendizado.

Por exemplo, lá não tem internet, então hoje a gente sabe que, ainda mais essa pandemia, acelerou muito esse processo né, essa questão das mídias digitais né, ali é um local que você já não tem acesso à internet, por exemplo né, nem o professor e nem o aluno né, então já tem uma dificuldades em você tá tendo uma aula mais dinâmica, uma aula atualizada no sentido de falar ali a língua do jovem, de tá antenado com as coisas que estão acontecendo no mundo, na nossa sociedade, hoje a gente sabe que as mídias digitais, a internet é fundamental né, esse é um outro ponto [...] E uma outra parte que eu também acho que é uma grande dificuldade é um material pedagógico exclusivo para a fundação porque, no caso ali a gente segue como eu já falei o material didático pedagógico fornecido pela rede estadual para toda rede, quer dizer não tem distinção numa Fundação Casa, e acho que isso daí seria fundamental, criar um material específico, se produzido um material específico para trabalhar com salas multisseriadas, com jovens né, em privação de liberdade, um material que contemplasse essa questão da rotatividade que existe ali dos alunos e um material que atendesse realmente as necessidades ali dos professores né. (Prof. José)

Eles (os adolescentes) não têm acesso à internet, se tivesse acesso à internet já ajudaria em algumas coisas, seria legal. Lá nem computador a gente pode levar, nada. Para fazer na minha, na casa 1 e 2 é assim, até para você passar um filme, passar qualquer coisa, na minha matéria não é nem filme, passar alguma coisa diferente já é complicado, fazer um jogo que vai usar peças, tabuleiro tal, já é complicado... então, isso é uma dificuldade, você é limitada certas coisas, você pode querer fazer certas coisas, mas a sua mão ela é amarrada, eu até entendo porque é amarrada, até entendo, mas isso dificulta. (prof. Margarida)

Aqui vale considerar o agravamento das dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do trabalho docente durante o ensino remoto⁴⁹. A Resolução SEDUC, de 18-3-2020 fixou as normas quanto à reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e deu outras providências, entre elas a autorização para aulas não presenciais o que foi oficializado pelo Decreto Estadual nº 64.879 de 20-03-2020 – art. 3 – Inciso II que instituiu o teletrabalho inclusive nos CIs. Com esse decreto as atividades pedagógicas nos CIs passaram a se desenvolver a partir do envio de material das organizações parceiras e pelos professores da Seduc-SP e então aplicados aos adolescentes pelos funcionários da área pedagógica dos centros socioeducativos. em agosto do mesmo ano a Fundação CASA.

O prof. José resume a dinâmica do teletrabalho relatada também pelos seus colegas “os professores produziam vídeos e roteiros de atividades que seriam enviadas para que esses alunos estivessem fazendo essas atividades na Fundação CASA”. O ensino remoto tirou os professores de dentro dos CIs e colocou mais uma barreira, além das tantas dificuldades já relatadas. De acordo com os professores entrevistados, houve uma mudança da organização, funcionamento da escola e demandas do trabalho docente dentro do contexto da socioeducação. A falta de acesso dos alunos aos recursos tecnológicos foi preponderante no distanciamento para além de social na dimensão pedagógica. O professor Carlos destaca essa especificidade:

Foi uma dificuldade muito grande né, pois o ensino presencial é muito mais eficaz para o aprendizado do estudante, agora você trabalhar no remoto é complicado porque, uma que eles não têm o recurso, como os alunos da escola fora né, então é complicado porque eles precisam do “te-a-ti ali” do olhar com o professor, do contato com o professor para poder tá tirando as dúvidas e realmente tá tendo um aprendizado melhor e pronto.

Os professores indicam também que não receberam nenhum suporte para essas novas demandas e necessárias adequações no trabalho docente, e que isso fez com que se sentissem angustiados diante de uma transformação tão intensa e repentina.

⁴⁹ De acordo com Saviani e Galvão “[...] o ‘ensino’ remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita.

O suporte foi entre nós mesmos, nossos colegas aqui, um ajudando outro, formamos grupos e ajudamos a coordenação da escola ajudou bastante né... Isso é fato... Mas, nós não tivemos pacote de internet, não tivemos aula de tecnologia para poder desempenhar esse trabalho (Profa. Judite)

Ai misericórdia, olha, eu tive ajuda de tudo que é jeito, se não fossem as minhas ajudas eu tava na roça e mal paga, porque a gente chega... Eu tive que mudar, eu tive que aprender e tô aprendendo, tô aprendendo ainda, que eu tenho uma dificuldade, a minha geração não é uma geração que é de computador, não é [...] Então eu estou fazendo, mas eu tive dificuldades com essas novas ferramentas e além das dificuldades mesmo a gente fica até angustiada, porque a gente não consegue fazer aquilo que você acha que você tinha que fazer, sempre você vê, que você se sente, que você tá falando e você não tá fazendo o suficiente. (Profa. Margarida)

Os professores foram unânimes em indicar dois fatores como as maiores dificuldades do ensino remoto: a falta do contato com os alunos e a questão tecnológica.

A Tecnologia, a tecnologia assim, foi bem complicada no começo, porque nós não tínhamos conhecimento né, e como eu falei um ajudando o outro, mas foi bem difícil essa questão da tecnologia... E o distanciamento realmente é cruel né, é cruel você não poder estar em sala de aula, não conhecer o seu aluno, não poder tirar as dúvidas dele... E esse convívio com aluno é que é extremamente importante para você desenvolver sua aula para você construir a sua aula, conhecer o seu aluno. E nesse trabalho remoto eu não conheço meu aluno. (Prof. Judite)

A quebra do vínculo afetivo antes estabelecido somado a rotatividade dos alunos levou os docentes a preparem as aulas (roteiros de estudos), inclusive para alunos desconhecidos, conforme relato da professora Judite.

Não é possível calcular o impacto do ensino remoto para a educação escolar no contexto socioeducativo, mas o professor Roberto destaca o prejuízo que sentiu na relação aluno-professor.

Foi difícil porque a gente tem uma aproximação muito grande né, então o contato humano ele faz a gente sentir falta sabe...E você olhar o “bom dia, professor”, “bom dia”,” como você está, tudo bem?”, “e as novidades?” “Novidade não tem nenhum” [...] senti falta disso, sabendo que as visitas dele também estavam suspensas sabe, eles ficaram um bom tempo sem ver os familiares, mantendo o distanciando social, já estavam privados de liberdade e ainda com esse medo de covid, as vezes tem tipo a interpretação a saudade do professor lá, de trocar uma ideia [...] então foi triste por esses fatores que estamos distantes né...

O professor Pedro traz um relato que leva a crer que a falta da presença também foi a maior dificuldade para os alunos, pois quando retornou no início de 2021 os

adolescentes internados demonstraram a falta que sentiram da escola, personificada na figura do professor.

Eles me falaram, que eles sentiram muita falta da gente. Então eles falaram que a dificuldade para eles não foi a atividade que era passada, a maneira como era passada o vídeo que era... Não, a dificuldade foi: além de estarem privados de liberdade, eles não terem esse contato, esse afeto, nesse contato afetivo conosco... E acredite, isso realmente deve ter acontecido, porque quando eu cheguei... Quando eu voltei para Fundação, que eu entrei - eu lembro que tinha alguns alunos ainda que tinham passado comigo e outros que foram e voltaram né. - Eu lembro de quando eu entrei, um desses alunos, ele veio e me deu um abraço, que é uma coisa que normalmente eles não fazem, mas ele me deu um abraço com tanto carinho [...] eles falaram que sentiram tanta falta disso e que tomara Deus que eles não tivessem que ficar de novo remoto, porque eles realmente sentiram muita falta da gente...

No que diz respeito ao uso das tecnologias, todos os professores indicam que precisaram aprender e se reinventar. Segundo a professora Sonia, “a primeira dificuldade foi tecnológica né, aprender a fazer o que eu não sabia fazer no computador, com celular, com vídeo e essas coisas que eu realmente não tinha conhecimento”

Pensar no uso desses recursos tecnológicos no contexto escolar da socioeducação antes da pandemia era motivo de problematizações por parte das equipes dos CIs, quando questionados sobre as peculiaridades do seu trabalho como docente na socioeducação o Carlos diz “a única coisa que diferencia é que eles estão privados da liberdade e os recursos tecnológicos, porque as aulas na fundação casa são diferenciadas em relação à falta de recursos, de alguns recursos.” A falta mencionada não é exclusivamente material, mas, principalmente de acesso, pois através da burocratização os CIs tentavam restringir ao máximo o uso de rádios, televisores e computadores, como foi indicado pelos professores enquanto peculiaridade e dificuldade do trabalho docente nos CIs.

Para exemplificar essa discussão vale destacar as seguintes falas dos professores Roberto, Margarida e José:

[...] a questão da sala de aula ela é muito, um pouco, mais difícil trabalhar lá dentro, pelo fato de ser uma lousa pequena, é bem simples mesmo essa lousa, rústica, grossa, ela requer muito giz, o que acaba a gente tendo bastante problema com giz porque come muito giz, alguma parte tipo de tecnologia não pode ser usada, porque é um ambiente socioeducativo, é um ambiente tipo uma prisão, então você fica limitado a entrar com qualquer tipo de objeto eletrônico. Então a gente tem que transcrever tudo em papéis (Prof. Roberto)

Uma delas, por exemplo, eu posso ver um... Eles não têm acesso à internet, se tivesse acesso à internet já ajudaria em algumas coisas, seria legal. Lá nem

computador a gente pode levar, nada. Para fazer na minha, na casa 1 e 2 é assim, até para você passar um filme, passar qualquer coisa, na minha matéria não é nem filme, passar alguma coisa diferente já é complicado, fazer um jogo que vai usar peças, tabuleiro tal, já é complicado... então, isso é uma dificuldade, você é limitada certas coisas, você pode querer fazer certas coisas, mas a sua mão ela é amarrada, eu até entendo porque é amarrada, até entendo, mas isso dificulta. (Prof. Margarida)

Segundo a questão segurança eu acho que esse ambiente, de ser essa rigidez, muitas vezes limita um pouco do professor. Por exemplo né, lá não tem internet, então hoje a gente sabe que, ainda mais essa pandemia, acelerou muito esse processo né, essa questão das mídias digitais né, ali é um local que você já não tem acesso à internet, por exemplo né, nem o professor e nem o aluno né, então já tem uma dificuldades em você tá tendo uma aula mais dinâmica, uma aula atualizada no sentido de falar ali a língua do jovem, de tá antenado com as coisas que estão acontecendo no mundo, na nossa sociedade, hoje a gente sabe que as mídias digitais, a internet é fundamental né, esse é um outro ponto. (prof. José)

A não utilização de recursos tecnológicos vai além da falta desses materiais, pois se choca principalmente devido as questões de segurança dos CIs, que limitam qualquer acesso dos adolescentes a computadores com conexão de internet ou a configuração wi-fi das smart tvs existentes em cada módulo dentro dos CIs.

O Centro de Mídias de São Paulo (CMSP) também disponibilizava as suas aulas em faixas de canais de TV aberta (TV Cultura), porém, também sob a justificativa de priorizar as questões de segurança e por conseguinte a rotina já preexiste nos CIs os alunos não podiam assistir essas aulas, sendo assim, no horário de aula eram exibidas as aulas gravadas enviadas junto com os roteiros preparados pelos professores.

Diante do exposto, considerando o isolamento social e o ensino remoto, a Fundação CASA foi preciso repensar essa questão para continuar assistindo aos adolescentes da Educação Básica e a tecnologia que antes era um entrave obrigatoriamente precisou se tornar uma aliada numa escola sem a presença física do docente. Porém, além da questão dos recursos tecnológicos a serem utilizados pelos adolescentes privados de liberdade nos CIs há também a falta de conhecimento acerca das tecnologias pelos docentes, que tiveram que aprender a dominar ferramentas de edição de texto e de vídeo e providenciar recursos materiais para atender a demanda. Nesse sentido, o prof. José indica que:

Eu não tinha um celular que pudesse gravar vídeos, pudesse baixar aplicativo no celular, era um celular com capacidade ali de memória baixa e tal, era um celular mais antigo, e eu tive que comprar um celular, comprei um celular

novo, porque o meu que eu tinha anterior... Justamente para atender essa demanda, gravação de vídeos e tal, aplicativos (Prof. José)

O professor José apresenta uma outra dificuldade que incide diretamente sobre o trabalho do professor que se tornou unilateral, pois, de acordo com ele

Uma dificuldade é você não ter um feedback dos alunos né também, você não ter um retorno de como ele compreendeu ou não as atividades a enfim... E você já tem que preparar depois uma próxima aula e que muitas vezes depende de um conhecimento anterior, mas você não tem um feedback, então você não sabe realmente, de fato se o aluno compreendeu aquele conceito ou não, enfim... Como a aula foi aplicada, ou não, então isso é uma grande dificuldade [...] a gente prepara lá um conteúdo, um tema as atividades e isso aí e tal e teoricamente um educador passa isso mas, a gente não sabe como foi de fato, se eles conseguiram realmente responder as perguntas, se eles entenderam qual era o propósito da atividade, quer dizer, então você não tem esse feedback e o segundo seria a questão da avaliação né, quer dizer, a própria atividade feita, até hoje nunca tive acesso a nenhuma dessas remotas que foram feitas. Então, quer dizer, você recebe um “ok” as atividades foram passadas feitas pelo aluno e o aluno fez totalmente ou fez parcialmente, quer dizer, você não recebe a atividade de fato com o nome do aluno, com a resposta dele, para que você possa avaliar de fato e ter um retorno

É válido mencionar que apesar das muitas problemáticas próprias do ensino remoto na socioeducação ainda assim os adolescentes que estiveram internados durante a vigência do decreto que institui o teletrabalho não ficaram desassistidos, conforme fala da prof. Margarida e o do prof. Roberto:

[...] eu prefiro sala de aula, sem nenhuma dúvida. Mas, eu falo para você, os meninos da Fundação CASA não ficaram desassistidos nessa época, pelo contrário, ficaram bem assistidos, eu acho que foi dado assim, para eles, coisas que eu acho que até lá fora eu não sei se foi dada com a mesma... porque como eles estão presos lá, eles não têm lugar para sair, eles não têm coisa... Eles são “obrigados”, a ver aquele conteúdo, a ver aquele... Então, eles tiveram um momento todo do dia, um pouquinho do momento escolar na rotina deles, então eu acho que a gente conseguiu fazer um trabalho, é como fala, no possível um bom trabalho.

Então assim, eles foram bem assistidos, foram melhores que quem está fora, assim, eu posso dizer para você que na questão da assistência, que teve na pandemia, mesmo remotamente, eles não param de estudar. Eles estudaram, fizeram todas as atividades, foram acompanhados, avaliados e receberam a nota, entendeu então foi bem produtivo... Assim, apesar dessas formas, que não foi fácil para ninguém, eles não ficaram desassistidos

No entanto, o prof. Roberto ao descrever a dinâmica dessa assistência também revela a precarização do ensino e do trabalho, incluindo as orientações recebidas para esse período de teletrabalho.

[...] vocês vão mandar a atividade de vocês e vocês irão gravar um vídeo explicando a matéria, tudo bem, a gente começou a fazer, foi feito a matéria, uma folha, texto pequeno, porque também limitaram as impressões que não tinha disponível, impressões, então geralmente tem que passar uma coisa meio que enxugada, com uma ou duas folhas e geralmente com umas quatro questões razoáveis e ali se grava um vídeo explicando a matéria.

O professor Roberto também observou o quanto a invisibilidade das especificidades do contexto escolar na socioeducação foram ignoradas pela SEDUC-SP, pois nas formações recebidas em Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e após a criação do Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP) as sugestões para desenvolvimento do teletrabalho eram irreais para sua prática pedagógica remota com adolescente em privação de liberdade

O CMSP ele foi direcionado mais para o pessoal da escola convencional, apesar daquelas pautas de ATPC de Ciências Humanas, mas foi feito para outra realidade, uma realidade que não condizem com a Fundação CASA, então, como é que se dá aula no Meet, Teams para alunos privados de liberdade? não dava!

Aqui cabe apresentar a reflexão-provocação feita por Vitoriano (2015):

O professor, os agentes socioeducativos e os internos não têm a oportunidade de terem seus discursos circulados “aqui fora”. Seus discursos são por vezes estigmatizados. Quem deseja ouvir ou dar credibilidade ao que um indivíduo em conflito com a lei tem a dizer sobre o que ele pensa sobre a nossa sociedade? Ou que espaço um professor que trabalha com marginalizados tem para falar e refletir sobre a sua prática e sobre essa experiência singular em sala de aula? (p.149)

O professor Pedro traz à tona o agravamento das dificuldades, inclusive das tensões entre a escola e o centro no contexto da pandemia, segundo ele,

[...] dentro da Fundação CASA a gente enfrentou uma série de demandas negativas. Então, por exemplo, problemas para imprimir roteiros, problemas de impressoras, problemas com o computador, não tinha, as atividades que elas foram os vídeos, que foram mandados, foram mandados no formato ok, mas aí uma TV Smart que tinha lá queimou, outro perdeu o controle e depois de muitos funcionários afastados, não tinha pedagógico suficiente para passar atividades, houve sim uma resistência né, do setor pedagógico da Fundação CASA, para passar essas atividades - é porque, às vezes, até parece que a gente tem culpa do vírus ter acontecido né. E assim foi bem difícil, foi bem difícil nesse sentido, os professores se doaram demais, trabalharam demais, e foi isso...

Ainda com relação às dificuldades enfrentadas pelos professores entrevistados na prática docente nas escolas em CIs socioeducativos no “antigo normal”⁵⁰, Marques (2016) trouxe a partir de sua atuação como professora e pesquisadora dentro de um CI no Distrito Federal que

[...] muitos são os obstáculos que influenciam no processo, educacional: as turmas, em geral, são multisseriadas; há uma elevada rotatividade dos alunos; a maioria desses se encontra em defasagem idade/ano de escolaridade e acumulam atraso escolar; os recursos são precários, uma vez que existe uma enorme restrição em relação aos materiais permitidos para uso em sala de aula e não há disponibilidade de livros didáticos para os educandos; além disso, materiais básicos como cadernos e lápis não podem permanecer com o aluno dentro do respectivo quarto por motivos de segurança física e, dessa forma, o estudo e a realização de atividades fora do horário da aula são comprometidos.

Nota-se que os desafios enfrentados pelos professores da Fundação CASA em São Paulo são muito semelhantes àqueles vivenciados pelos professores que lecionam em CIs de outros estados. Há uma conexão evidente entre os dois fatores que mais aparecem como dificuldades no trabalho do professor na socioeducação: a excessiva burocratização para uso de alguns recursos, como canetinhas ou aparelhos eletrônicos é influenciada e pela questão da segurança, uma é causa e consequência da outra, como fica evidente nas falas dos professores Judite, Sonia, José e Margarida.

O professor Carlos também lembrou que o histórico de escolarização dos adolescentes em situação de privação de liberdade é outra dificuldade:

[...] é que por eles estarem muito tempo fora da escola, a maioria deles estavam fora da escola com muitos anos então é uma grande dificuldade para você retomar os conteúdos para trazer o conhecimento.”

A questão da defasagem escolar aparece em outras falas dos entrevistados, por exemplo, como uma peculiaridade do contexto do trabalho do professor na socioeducação, porém, como dificuldade foi posta apenas pelo professor Carlos. Esse fato leva-nos a inferir que a defasagem não é vista como dificuldade pelos demais ou que as

⁵⁰ A expressão se refere ao tempo pré-pandêmico, pois, no decorrer da pandemia todas as incorporações de tecnologias e modificações de práticas pedagógicas levaram ao comumente chamado “novo normal”

outras dificuldades apresentadas apresentam um maior impacto no cotidiano, assim a defasagem escolar seria um fator solucionável, ou seja, de menor importância em detrimento das questões de falta de recursos e dos entraves entre a educação escolar e a segurança dos CIs, que ultrapassam a alçada dos professores.

Os professores Roberto e José trazem como dificuldades questões de cunho material e pessoal, o primeiro referente à distância do CIs em que leciona de sua casa e o segundo no que diz respeito a desvalorização docente, independente da atuação na socioeducação, mas como classe trabalhador socialmente e financeiramente desvalorizada pelo avanço do neoliberalismo nas políticas públicas.

Primeiro é a questão da desvalorização docente né, que isso não é só ali, mas acho que na rede estadual principalmente, eu acho que o professor é desvalorizado principalmente os professoras que são temporários, como é o meu caso né, chamados de categoria O, você não tem estabilidade, você não tem benefício nenhum né, não tem convênio médico, não tem enfim... Não tem plano de carreira, inclusive na rede estadual, salvo algum erro meu se eu não me engano já faz mais de seis ou sete anos sem r\$ 1 real de aumento no salário, então primeiro seria a questão da desvalorização docente. (prof. José)

As dificuldades e as possibilidades trazidas pelos professores conversam com as peculiaridades do contexto do trabalho docente na socioeducação à medida que refletem as especificidades próprias do atuar docente junto aos adolescentes que estão em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

O paradoxo da liberdade como possibilidade e a extensão da privação como dificuldade são metaforicamente as vértebras do esqueleto que estrutura e sustenta o trabalho docente na socioeducação, um paradoxo alimentado pelos tensionamentos entre a escola e o CI. Esses dois fatores também reverberam nos demais aspectos abordados pelos professores entrevistados e embasados pelos referenciais dessa pesquisa, sejam eles a autorrealização docente e ou a falta de recursos pedagógicos no cotidiano escolar.

A precarização do trabalho docente é um ponto crucial que aparece nas entrelinhas das dificuldades e até mesmo das possibilidades da atuação docente, a começar pelo vínculo empregatício desses profissionais com a Seduc-SP. A restrição à atuação de professores do quadro do magistério “categoria A”, aqueles concursados e, portanto, efetivos, faz com quem os professores que trabalham nas escolas dentro do CI possuam

vínculos frágeis e com menor valorização, aqui entendida desde possibilidade de formações até monetização.

Silva (2019) ao focalizar a prática do professor no contexto socioeducativo, relembra que essa precarização evidente na socioeducação tem origens históricas e é realidade do professor no Brasil, o que torna esse fator independente do contexto socioeducativo, mas agravado por ele.

As mudanças sociais que ocorreram, especialmente na segunda metade do século XX, influenciaram a educação e contribuíram para a desvalorização do papel do professor e, conseqüentemente, para o fenômeno da escassez docente. Entre essas mudanças, destacam-se a era da informação, a democratização do ensino, as novas exigências, a falta de materiais (recursos escassos) e o salário dos professores que, de um modo geral, é insuficiente se equiparado a outras profissões. Isso pode ser considerado, entre outras coisas, como um “reflexo” do desprestígio, tradicionalmente, conferido à docência. (p.93)

Brito, Prado e Nunes ao analisarem as condições de trabalho do professor no Brasil identificam as marcas da desvalorização do trabalho docente, abrangendo aspectos como salas superlotadas e baixos salários⁵¹, o que leva os professores a trabalharem mais horas para obterem um salário digno para sobreviver. Além disso, a recente flexibilização das leis trabalhistas abre brechas para novas exigências administrativas. Esse desprestígio afeta diretamente a humanização do sujeito docente indo para além de uma questão meramente financeira, pois, como discute Soares (2017):

O trabalho se efetiva em meio a condições sociais e históricas que condicionam, embora não de forma determinante, o desempenho profissional. Para Marx, o trabalho é a própria essência humana, ou seja, o trabalho é o processo por meio do qual o homem busca transformar a natureza visando prover suas condições materiais de existência. Para além da subsistência física, —a atividade vital humana produz, ao mesmo tempo, a humanização ou autocriação do gênero humano através do processo de objetivação (BASSO, 1998, p. 4). O trabalho constitui, portanto, objetivação fundante do ser social, por meio e a partir da qual se desenvolveram outras objetivações. (p. 295)

A esse respeito, a professora Sonia apontou como peculiaridade do seu trabalho como professora na socioeducação a dificuldade e o sofrimento dentro dessa rotina.

⁵¹ De acordo com o MEC o piso salarial docente em vigor é de R\$ 2.8886,24 por 40 horas semanais e de acordo com o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp), no Mapa do Ensino Superior 2019 o salário médio no Brasil de quem tem ensino superior é de R\$ 6.072,00 por 40 horas semanais.

E tem essa questão da segurança né, você trabalha num local de segurança, onde existem agentes de segurança, então isso daí também é uma coisa que automaticamente dificulta, às vezes, o trabalho docente dentro né, por exemplo, para você entrar numa sala de aula você tem o seu material revistado conferido, na entrada da aula e depois na saída também né, existe algumas dificuldades para você estar utilizando alguns recursos né, como recursos eletrônicos, como notebook, uma caixinha de som, você até consegue usar, mas tem que ter autorização, quer dizer é uma burocracia. Além do que né, você está trabalhando ali com adolescente que estão privados né, quer dizer estão longe das famílias, estão longe das suas casas né, como eles costumam dizer, então tem toda essa pressão que o professor também sofre

A professor Margarida também indicou que por se tratar de um ambiente de privação de liberdade os alunos podem apresentar uma postura mais ríspida e que isso é uma diferença do trabalho do professor na socioeducação, se configurando com mais um fator que leva a precarização do trabalho

[...] o menino tá ali ele tá mais irritado, porque pense bem, uma pessoa ali, trancada, que não pode ir ao banheiro na hora que quer, então é o menino, ele já tá mais, sempre preparado, o nosso menino ele é preparado para dar soco, não só o soco literalmente, mas soco com as palavras, é um menino machucado pela vida, pela história, então é... tem essa diferença de trabalho.

No caso específico dos professores da SEDUC-SP que atuam na Fundação Casa, além de todas as questões da rotina do trabalho Costa Junior (2019) já indicava a precariedade também na situação funcional, como segue:

Os professores que atuam com esses contratos temporários na Fundação CASA não gozam dos benefícios acima citados [aqueles possuídos pelos docentes categoria A] e se submetem as condições de precarização e desvalorização do trabalho docente devido à necessidade financeira e à falta de estabilidade profissional. (p.93)

Não ter a estabilidade funcional é, como coloca Ball (2002) “a base para o princípio da incerta e ontológico da insegurança” (p.9). Nesse sentido, o pré-requisito do “perfil” para atuar no contexto socioeducativo funciona com uma pressão constante sobre o docente, que faz com que sua permanência no emprego seja incerta e gerando insegurança, o que se soma aos fatores que precarizam o trabalho docente e colaboram com a desvalorização dos professores. Sobre o tema, Silva (2019) recorda que:

O perfil docente para acompanhar adolescentes que necessitam ser ressocializados também precisa ter um diferencial, pois carece lidar com adolescentes que violam normas e regras sociais, que têm comportamento desviante das práticas culturais vigentes, rejeição por parte de professores e colegas na escola antes de adentrar ao sistema socioeducativo, envolvimento com pares desviantes, fracasso e evasão escolares, entre outros.

A constante pressão por uma boa performance é mantida pela existência das avaliações bimestrais aos quais os professores são submetidos. Uma das possíveis causas dessa precarização é ser um projeto, que tem como objetivo a manutenção do *status quo*, como afirma Costa Junior (2019):

Os professores tornarem-se uma peça perigosa para o projeto neoliberal de educação, uma vez que podem levar os alunos a uma reflexão e crítica do modelo social em que estão inseridos. Nessa perspectiva, o trabalho docente não pode obter destaque e ser valorizado, uma vez que isso poderia elevar a qualidade educacional da população, caminhando na contramão do neoliberalismo, que visa à formação de mão de obra técnica de qualidade e não crítica (p.129)

Outra questão de igual pertinência trazido pelo pesquisador diz respeito justamente à tensão que existe no paradoxo do exercício da docência num Centro de Internação.

Os docentes da Unidade parecem acreditar no papel relevante da educação no processo de ressignificação de valores dos alunos, porém, as condições de trabalho se mostram desafiadoras e apontam para a necessidade de os professores assumirem um compromisso social dos professores em realizar um trabalho crítico e de qualidade em um contexto adverso, em que não há valorização profissional e um plano de carreira definido. (Costa Junior, 2019, p.93)

Silva (2019) aponta que as dificuldades nessas relações também contribuem para a precarização do trabalho pois

As relações socioprofissionais com alguns pares, chefia e corpo administrativo apresentam, com grande frequência, situações que levam ao estresse, à precarização das condições de trabalho e à instabilidade no emprego, possibilitando inferir o quanto são desgastantes física e psicologicamente. No que tange às vivências de prazer no trabalho, esses professores relataram que o convívio com os alunos era a principal fonte de satisfação pelo sentimento de resgate de sua dignidade e de valorização profissional. (p.100)

Sendo assim, vale tecer uma reflexão diante das questões acima problematizada: como diante de uma situação funcional precária, com relações sociais marcadas por disputas no ambiente de trabalho, ambiente esse não reconhecido, mas com fortes indícios de periculosidade⁵², os professores ainda indicaram como possibilidade o resgate da

⁵² Como os adolescentes são menores de idade e autores de atos infracionais e não de crimes, não há configuração legal de periculosidade, no entanto, ao descrever o ambiente escolar socioeducativo Vitoriano (2015) se apropria disso enquanto uma sensação de tensão. “A precariedade da estrutura escolar não é o que singulariza esse local. A meu ver, sempre havia uma tensão no ar. As inúmeras regras, os professores de jaleco, agentes socioeducativos sempre atentos, a presença da direção da unidade socioeducativa, a

autoestima docente? Nesse sentido, Silva (2019), ao pensar na psicodinâmica do trabalho, destaca que ao se transformar condições adversas de trabalho em oportunidade de realização.

Pode-se constituir em um indicador de saúde, por ser uma vivência de afetos dolorosos e um mobilizador para as mudanças das situações que fazem sofrer, quando é ressignificado pelo uso eficaz de estratégias de mobilização subjetiva. As estratégias de mobilização, explanadas mais a frente neste estudo, favorecem a saúde ao permitir a ressignificação do sofrimento por meio da transformação das situações de trabalho. São modos de ação coletiva dos trabalhadores que se operacionalizam por meio do espaço público de discussão e da cooperação, com vistas a ressignificar o sofrimento e transformá-lo em fonte de prazer

Os professores entrevistados demonstraram compreender que o contato, o engajamento e o aprendizado dos adolescentes internados, bem como o reconhecimento deles da importância da presença do professor e a valorização desses profissionais por seus alunos, fugindo de romantizações, leva os professores a ressignificarem o sofrimento em um tipo de prazer.

Diante das peculiaridades e dificuldades contextuais do trabalho docente nos CIs, é importante pensar sobre a formação dos professores para atenderem as demandas específicas da atuação e possibilitar a otimização das possibilidades. Em face da inexistência de uma formação inicial específica ou da abordagem desse contexto educacional nos currículos dos cursos de licenciatura no país o enfoque da questão feita aos entrevistados foi na formação continuada. Almeida (2017), Soares (2017) e Silva (2019) retratam esse cenário, uma lacuna na formação inicial no que concerne à possibilidade de os futuros professores atuarem em contextos de socioeducação. No entanto, como evidenciado por Soares (2017), essa ausência na formação inicial dá ainda mais importância a formação continuada.

Considerando que a formação inicial docente, de um modo geral, não contempla, em seus currículos, estudos sobre a prática pedagógica quando esta é desenvolvida em contexto socioeducativo, a formação continuada dos profissionais que nele atuam ganha contornos ainda mais relevantes e, em contrapartida, os espaços da coordenação pedagógica coletiva se revestem de

possibilidade de um motim ou de brigas entre facções rivais, resultavam em um ambiente de ensino intimidador, e que me deixava em constante estado de alerta.” (p.42)

singular importância diante da possibilidade de viabilizar essa formação. (p. 230)

A formação aparece como uma problemática relevante na fala dos entrevistados quando questionados sobre as especificidade e dificuldade próprias do trabalho docente num ambiente de privação de liberdade de adolescente.

O vínculo empregatício dos professores que atuam no CIs da Fundação CASA é com a SEDUC-SP e, abordar a formação continuada dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo, é diretamente se referir a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza (EFAPE)⁵³ e ao CMSP. A EFAPE é responsável pela organização, proposição e oferta de cursos para professores ingressantes, para evolução e aperfeiçoamento profissional, além das pautas de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC ocorridas semanalmente nas escolas e ao CMSP cabe, no que diz respeito à formação, a realização e exibição de formações específicas esporádicas e os ATPCs por área do conhecimento que ocorrem semanalmente e são preparados pela EFAPE.

Até o momento, agosto de 2021, não houve pela EFAPE e CMSP a oferta de nenhum curso e ou pauta de ATPC específica para professores que atuam nos CIs lecionando para os adolescentes privados de liberdade. Em sua pesquisa Soares (2017) já indicava queixas dos professores entrevistados por ela com relação a escassez da oferta de formação docente específica para atuação na socioeducação, ela também apresenta alguns cursos já ofertados pela Escola Nacional de Socioeducação (ENS), mas nenhum dos entrevistados mencionou a existência ou a participação nessas formações.

A escassez de cursos que tratam da socioeducação explica queixas nesse sentido. Como já mencionado, em 2016, a Escola Nacional de Socioeducação – ENS, em parceria com o Centro de Estudos Avançados de Governo e Administração Pública da Universidade de Brasília (CEAG/UnB), ofereceu os cursos —Núcleo Básico em Socioeducação, Justiça e Práticas Restaurativas!, Formação de Mediadores! e Fortalecimento da Gestão!. Oferecidos na modalidade a distância para um público-alvo composto de profissionais que atuam direta ou indiretamente no Sistema Nacional de Atendimento

⁵³ A EFAPE surge em 2009, e tem como objetivo garantir a qualificação de profissionais para o exercício do magistério e da gestão do Ensino Básico, desenvolvendo estudos, planejamento, avaliação e gerenciamento da execução dos programas de formação, aperfeiçoamento e educação continuada. Fonte: <https://efape.educacao.sp.gov.br/sobre-nos/>

Socioeducativo, esses cursos foram também abertos à participação dos professores de todo o Brasil.

A Fundação CASA possui a sua própria Universidade corporativa (UNICASA), responsável justamente por oferecer formação continuada para os servidores da autarquia. No entanto, até o momento não houve a oferta de cursos para os professores da rede estadual de educação que trabalham nos CIs, o que pode ser explicado em parte pela responsabilidade de formação ser da SEDUC, e tem relação com a fala do professor José (p.75) na qual diz se sentir “apátrida” não sendo parte do corpo funcional da Fundação CASA e nem da escola vinculadora.

Partindo desse cenário, o questionamento feito aos professores entrevistados visa compreender de que maneira então eles se prepararam e refletem sobre seu trabalho.

Todos os professores entrevistados reconhecem que recebem a formação continuada ofertada pela rede de ensino “a formação ocorre em reuniões de ATPCs. Através de discussões, contribuição também com o Centro de Mídias, que é o nosso ATPC da Secretaria da Educação... Esses são os nossos recursos pedagógicos” (prof. Carlos), porém, eles consideram a formação recebida inadequada para o cotidiano escolar em que atuam pois dizem não tratar das peculiaridades do contexto socioeducativo e que para isso não há uma formação específica, como questiona o Prof. José.

A formação continuada na rede estadual e na fundação é diferente, ela ocorre por meio de trabalho coletivo pedagógico seriam os ATPCs né, ali na Fundação também tem um horário destinado para esse trabalho pedagógico coletivo. Mas, na minha opinião e pela forma que eu compreendo essa formação continuada, ela é muito falha na Fundação e muito deficitária, ela deixa muito a desejar, lá deveria ter um trabalho de formação continuada, realmente mais voltada para a questão da socioeducação, para a questão do trabalho com adolescentes privados de liberdade, voltados também para questões pedagógicas das disciplinas né, mas eu vejo como muito carente ali na Fundação esse tipo de formação, ali nós temos formação continuada com a escola vinculadora, uma parte dessas horas de formação continuada é responsabilidade da escola vinculadora e uma outra parte daí é responsabilidade da coordenação pedagógica da Fundação Casa. Eu percebi então que é muito falho, falta muito esse trabalho de poder ser algo ali realmente mais formativo

Assim como já indicado pelo professor José, as professoras Sonia e Judite apontam a mesma situação de falta de formação para trabalhar na Fundação Casa.

Por parte da Seduc e por parte da secretaria ou de qualquer órgão público, nenhuma. A gente não tem nenhuma reunião que seja voltada específica para

gente, só depende muito da sua coordenadora e da direção das escolas, mas, por parte dos órgãos públicos de educação, nada. A gente não tem absolutamente nada. É mais de cada professor que se quiser continuar a sua formação tal e voltada para essa área, mas, por parte de órgãos públicos, zero.

Na verdade, eu não tenho uma formação né, para trabalhar ali. Eu tenho uma formação para trabalhar numa escola comum, ali dentro não. Ali dentro eu aprendi né, com colegas perguntando, mas, assim uma formação, para trabalhar dentro de um presídio, dentro de uma Fundação Casa... Não, não tive. (prof. Judite)

A professora Judite enfoca o mesmo contexto, resume o cenário e ainda aponta um caminho, uma possibilidade de formação na prática, caminho esse problematizado por Antonio Carlos Gomes da Costa (1991) quando aborda a formação dos educadores que atuariam na socioeducação.

É falso que a prática por si só confira ao educador os elementos necessários ao pleno domínio do seu ofício. Sem a teoria, a prática será sempre limitada. Quem negligência o estudo, quando possui meios de realizá-lo, é um pretensioso ou um inconsciente da importância real do seu trabalho. Afirmar isto, no entanto, não implica negar que só a experiência é capaz de integrar e de validar aquilo que foi estudado, na medida em que tudo passa pelo crivo da eficácia na ação (Costa, 1991, p.23)

A professora Margarida busca uma explicação para essa ausência de formação ao mesmo tempo em que levanta que a falta de formação não se resume ao professor.

Não, tem formação. Eu acho assim, tem boa vontade, mas, por exemplo, o diretor vinculador, ele também não é preparado, não é só a gente que não é preparado, começa de cima. Quem trabalha com a gente não tá preparado, porque na verdade, assim nós todos que estamos. nós fazemos assim, lá fazemos as coisas por intuição, muita coisa eu faço por amor, sabe...

A professora Judite inicialmente diz que a própria ausência de formação continuada a impede de identificar o que seria essencial dentro de um contexto tão específico de atendimento escolar, como expõe no seu relato:

É muito complicado, você tem que como uma escola comum né, você tem que sentir até onde você pode chegar com esse aluno né, como lá na sala é muito seriada e os meninos têm dificuldades que eu já falei aqui né, eu percebo tanto pelos ATPCs que nós temos né, que não tem um direcionamento para nós professores que trabalhamos em presídio né, não tem uma formação continuada, então eu não sei como que nós poderíamos fazer essa proposta formativa que você tá perguntando para mim, não consigo... Dentro do que o estado propõe para nós professores, eu não consigo enxergar o que ele poderia fazer né...

O professor Pedro sinaliza uma proposta de intervenção diante dessa ausência, o que por sua vez já dialoga com a última questão dessa entrevista, onde os professores

foram provocados a citarem um exemplo de proposta formativa que considerariam essencial para professores que atuam na socioeducação.

Então a formação continuada para a Fundação Casa para os professores deixa muito a desejar, porque na verdade não tem... *Eu acho que deveriam ter cursos [...] Porque, simplesmente eu cheguei lá e foi assim ó: “Olha essa daqui é a sua turma, toma, vai lá! Tá aqui o papel, confere material, entra, e Deus na frente”, você fica, tipo, embasbacado. Então, eu acho que ter mais cursos [...] a gente ver mesmo o que realmente é uma medida socioeducativa, por exemplo, a gente tem normas e procedimentos da fundação que são deles⁵⁴, [...] que tá lá e a gente não conhece. A gente não conhece nem o ECA direito para falar bem a verdade [...], a gente não conhece como funciona a fundação, de onde veio, porque veio, como veio, do que evoluiu, para que evoluiu, porque a mudança de FEBEM para Fundação Casa, “Ah não, só mudou o nome que continua a mesma coisa” então eu acho que os cursos são extremamente necessários.*

Assim como relatado pelo professor Pedro, Soares (2017) identifica no contexto socioeducativo em que realizou sua pesquisa que

A unidade, entretanto, não oferece nenhuma capacitação inicial para os socioeducadores atuarem diretamente com os adolescentes. As informações relativas ao trabalho são passadas nas entrevistas realizadas pelo coordenador administrativo, pelo coordenador de segurança e por assistentes sociais, e também durante o exercício profissional, no dia a dia da unidade, pelos próprios funcionários (p.121-122)

Se olhada criticamente a ausência de formação específica pode trazer à tona as tensões existentes entre a escola e o CI. Ou quando levada em consideração à responsabilidade da Seduc-SP em ofertar essa formação a questão pode extrapolar os muros dos CIs e se configurar com uma negligência ditada pela marginalidade e invisibilidade dos alunos atendidos nas escolas dos CIs. Nesse âmbito Silva (2017) ressalta que “os professores participam do dia a dia dos socioeducandos; desta forma, a formação continuada e a valorização deste profissional são esforços para atender as demandas exigidas pela ação socioeducativa, originando caminhos para serem trilhados com os estudantes” (p.109). No entanto, de acordo com o senso comum, as trilhas possíveis para adolescentes autores de atos infracionais é única – a criminalidade, e por essa razão investimentos na qualidade da educação desses alunos são esforços em vão.

⁵⁴ Um exemplo dessas normas próprias da Fundação CASA é o regimento interno da instituição, ao qual os professores não são apresentados;

Outra questão a ser pontuada diante da ausência de propostas formativas trazidas pelos professores entrevistados é a negação de formação como mais um aspecto da precarização do trabalho dos professores nesses espaços, sinalizando um processo de desvalorização da ação docente.

Para o professor Carlos, existem quatro pilares que precisam fazer parte da formação do docente que atua nos CIs, que são: “ética, respeito, empatia e uma relação igualitária.”. A professora Sonia aponta a necessidade de evitar julgamentos e de não fortalecer processos de estigmatização nesse contexto, bem como de ter formações para lidar com temas importantes, mas que considerem a pouca disponibilidade de recursos pedagógicos.

Bom, acho que eu julgo mais importante como um professora assim, é no sentido primeiro ligado mais à medida mesmo, que a gente realmente não tem nada a ver com a medida, então você jamais deveria destratar um aluno por qualquer que seja o crime que ele cometeu, que não diz respeito ao professor e infelizmente a gente sabe que tem uns professores por aí, que não querendo julgar o trabalho, mas, que julgam realmente os meninos de determinados crimes e começam na maneira de tratar o aluno diferente, totalmente diferente de alguns outros, tratamento é um dos mais importantes (profa. Sonia).

A professora Judite menciona ser difícil pensar em uma proposta de formação ofertada pelo Estado, afirmando “[...] Dentro do que o estado propõe para nós professores, eu não consigo enxergar o que ele poderia fazer”. Mesmo sem uma proposta de direcionamento específico de pauta, ela acrescenta que, independentemente da formação proposta seria necessário que ela fosse feita por alguém que realmente conheça a realidade de lecionar nos CIs.

Professores mais experientes talvez possam ajudar nessa formação... Tem que ser alguém que já tenha passado por uma Fundação não ficar na teoria, porquê os poucos que falam só tem teoria, não tem a prática e isso não ajuda... É não adianta eu falar de algo que eu não vivi, que eu não participei, que eu não conheço, porque lá o mundo é totalmente diferente... Então assim, se nós tivéssemos professores né não sei se de cada disciplina ou alguns professores que já trabalham nessa área e que poderiam formar outros professores só para trabalhar em Fundações CASA, seria bem importante, extremamente interessante eu diria, mas eu não sei se o estado vai ter essa disposição (profa. Judite)

Outro ponto apontado, é necessidade de uma formação específica para além da questão da socioeducação, própria para aqueles professores que atuam na Fundação CASA. Sobre o tema, a professora Margarida reivindica que as propostas de formação

deveriam considerar a realidade dos alunos internos e da atuação na Fundação Casa. Aponta ainda que a formação poderia ser na instituição e indica a importância do diálogo entre os agentes envolvidos na aplicação da medida socioeducativa de privação de liberdade.

Então né, é por exemplo, ter reuniões específicas. Que nem agora, a gente tem ATPC na pandemia, certo, pelo Centro de Mídias, por exemplo, tudo que fala no Centro de Mídias dá para tirar 1% para os meninos, então essa formação que eu acabo fazendo toda semana, eu faço porque eu sou obrigada. Para mim, para o meu trabalho, para o dia a dia, não me traz nenhum crescimento, traz para mim, eu aprendo outras coisas que eu posso fazer com outros alunos, mas a realidade deles é totalmente diferente... aí, na escola vinculadora, 80% das reuniões feitas, de planejamento, de tudo, nada é voltado para nós, nunca tem uma coisa específica para a Fundação CASA e a nossa realidade ela é totalmente diferente, ela é diferente, né. Então, não tem nada voltado assim, específico para isso, nem tanto a nível do estado, geral que tá tendo agora, que é o caso do Centro de Mídias, nem no nosso do dia a dia da escola vinculadora, o que tem, às vezes, que é legal, mas é muito pouco, vem lá na Fundação CASA. Os psicólogos que trabalham com os meninos vêm conversar com a gente sobre aquilo lá, sobre os meninos, é, traz alguma.... Isso daí, de vez em quando, é muito pouco, mas de vez em quando aparece, é a única vez que a gente se sente na casa da gente, entendeu? Uma reunião que é na casa da gente...

O mesmo argumento foi apontado pelo professor José em relação à oferta de cursos próprios para professores que lecionam para adolescentes que esteja em cumprimento de medida socioeducativa na Unidade de Internação, mas acrescenta a importância da formação mais sistematizada pela Secretaria Estadual de Educação que atenda às necessidades dos professores.

O próprio ATPC, ele é feito pela coordenadora da CASA. No caso da CASA, então ela acaba trazendo sobre o tema pra gente, mas acaba ficando nisso, não tem uma amplitude maior, no estado, ou uma supervisora regional que traga alguma coisa, tipo para ofertar algum curso interessante, alguma coisa para os professores trabalharem. (prof. José)

Em seu relato, o professor José também propõe uma abordagem acerca dos referenciais teóricos da socioeducação para uma formação continuada mais aprofundada, com a oferta de cursos específicos para os professores que atuam dentro dos CIs e a realização de cursos de pós-graduação por esses profissionais a fim de colaborar com a construção de conhecimentos para a prática educativa. Todavia, aponta que a desvalorização do trabalho docente desmotiva o educador a buscar esse aprimoramento em sua formação.

Eu acho que uma proposta de formação efetiva, que realmente faria diferença para professores que atuam nesse contexto, se durante os ATPCs professores tivessem mais contato com autores de textos né, que definem a questão da socioeducação, que definem a questão da exclusão social a questão da violência, a questão do trabalho docente em ambientes de privação de liberdade... Quer dizer, os professores terem uma base mais acadêmica, voltada para o trabalho nesse contexto que é carente. [...] Então, eu acho que seria fundamental a questão da leitura de textos voltados para isso, um incentivo aos professores estarem estudando, estarem se atualizando, cursos de extensão e pós-graduação dentro dessa área. Eu acho que é fundamental, mas aí cai dentro de um assunto que a gente já falou: a questão da desvalorização docente, então o professor acaba não tendo incentivo nenhum para procurar um estudo externo né, ele não vai receber nada mais no salário dele, ele não vai ter benefício nenhum em termos financeiros, então acaba não indo né, mas deveria ter mais incentivo, um horário específico, para que o professor pudesse tá fazendo, tá estudando, tá adquirindo conhecimento específico da área que ele atua né, específico de trabalho com adolescentes no caso, de adolescentes privados de liberdade.

Nota-se que, diante da ausência de formação continuada específica relacionada ao trabalho do professor nos CIs, as propostas de pauta dos docentes giram em torno da reivindicação de sua existência e a partir de noções sobre o trabalho docente na socioeducação, considerando as dimensões observadas por essa pesquisa, como as peculiaridades, desafios e possibilidades de ação nesse contexto.

Nota-se que, diante da ausência de formação continuada específica relacionada ao trabalho do professor nos CIs, as propostas de pauta dos docentes giram em torno da reivindicação de sua existência e a partir de noções sobre o trabalho docente na socioeducação, considerando as dimensões observadas por essa pesquisa, como as peculiaridades, desafios e possibilidades de ação nesse contexto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo visou investigar a compreensão dos professores sobre a atuação na socioeducação, especificamente na Fundação CASA, buscando trazer elementos que colaborem para a produção de conhecimentos sobre as peculiaridades, dificuldades e possibilidade encontradas no trabalho dos professores nesse contexto.

Com relação à compreensão dos professores sobre a socioeducação, de acordo com o referencial legal e teórico sobre o termo, os professores poderiam apresentar a

dimensão de política pública da socioeducação e ou a dimensão política social. Dos sete entrevistados três abordam o cumprimento da lei nas suas falas e os demais apresentam justamente a dimensão política e social da socioeducação. De maneira geral, são percebidas diferentes concepções sobre socioeducação na fala dos entrevistados, o que pode ser explicado em parte devido a lacuna conceitual e o reducionismo teórico e legal da adjetivação do conceito como aplicação da “medida socioeducativa” e em outros pela inexistência de formação específica dos professores.

No que concerne à atuação do professor nesse campo, foi identificada uma dualidade entre o “difícil”, porém “gratificante”. A análise das falas aponta que a realidade da atuação no contexto apresenta dificuldades, como por exemplo, as classes serem multisseriadas e a baixa autoestima dos alunos em relação ao aprendizado, mas apontam possibilidades de ação junto aos adolescentes privados de liberdade. Também aparecem em alguns relatos comparações com o trabalho docente realizado fora dos muros dos CIs e a crença no potencial dos alunos internados.

O papel do professor foi discutido a partir da Pedagogia da Presença, no que tange à dialética da proximidade-distanciamento pela qual os professores entendem e agem de maneira compreensiva e afetiva, se aproximando de seus alunos socioeducandos à medida em que se afastam de julgamentos e estereótipos a eles atribuídos.

Quanto à importância do trabalho docente e da escolarização para os adolescentes internados evidenciou-se que os professores consideram a sua ação educativa relevante e isso representa um posicionamento ético e político por reconhecer o adolescente, ainda que autor de ato infracional, como sujeito de direitos que merece ter uma educação de qualidade visando contribuir para seu desenvolvimento, aprendizagem e reintegração na sociedade. Verificou-se que a oferta da educação escolar durante o cumprimento da medida e o trabalho educativo é um ponto de tensão entre os professores e os funcionários do CIs, que se materializa em entraves relatados pelos professores, principalmente aqueles envolvendo os procedimentos de segurança existentes na Fundação Casa, além da existência da desvalorização das práticas pedagógicas e do fato que nos CI a escola é desvinculada da estrutura administrativa da Fundação CASA e não há a efetivação da intersectorialidade prevista pelo SINASE.

Em relação às razões que levam os docentes a trabalharem em contextos socioeducativos foram apontadas motivações pessoais entrelaçadas às sociais, bem como a crença na ressocialização que pode ser entendida como uma intersecção entre uma causa pessoal e o impacto social. Cabe mencionar que não há nenhum incentivo financeiro ou benefício profissional a nível administrativo na atuação do professor nas instituições de privação de liberdade.

As peculiaridades existentes no trabalho docente na socioeducação abrangeram a própria condição de privação de liberdade dos alunos, a extrapolação da dimensão profissional para a afetividade, a defasagem dos alunos na aprendizagem e, principalmente, os procedimentos de segurança, de onde emerge uma tensão e disputa de poder entre diferentes visões de mundo e posições sociais dos docentes e dos funcionários dos CIs.

E mesmo diante de várias peculiaridades, que se aproximam das dificuldades apontadas, os professores entrevistados sinalizaram as potencialidades e possibilidades que enxergam no trabalho docente nos CIs, dentre elas se destacam as que se relacionam à construção da identidade e ao fortalecimento da autoestima docente e a aprendizagem significativa dos adolescentes internados.

Os professores indicam como dificuldades da atuação docente na socioeducação, os protocolos de segurança nos CI; a falta de acesso a recursos didáticos; a defasagem de aprendizagem dos alunos, questões relativas à desvalorização do trabalho docente e a distância do CI no município investigado. Ressalta-se que algumas dificuldades sinalizadas se relacionaram às mudanças provocadas pela pandemia por SarS-CoV-2, como o conseqüente isolamento social e a efetivação do ensino remoto.

Entre as dificuldades identificadas destacam-se aquelas relacionadas à precarização do trabalho docente na socioeducação. A compreensão do trabalho do professor e do professor em si, respectivamente como produção material da existência e sujeito histórico e social marcado pelos condicionantes de uma sociedade capitalista e neoliberal aparecem como entrevas no dia a dia dos professores em CI.

Convém mencionar que, apesar das especificidades da atuação docente na Fundação Casa, o trabalho desse profissional também é influenciado por condições semelhantes ao trabalho do professor das escolas regulares, o que se materializa no vínculo empregatício instável dado por contrato de trabalho por tempo determinado, o que de acordo com Ball (2002).

Nesse contexto político e econômico neoliberal com implicações sociais e culturais a educação, entre elas a educação escolar vivenciadas pelos jovens durante o cumprimento de medida socioeducativa de internação, deveria se enquadrar como possibilidade, no entanto, os princípios e os mecanismos neoliberais nos espaços de ensino e aprendizagem contribuem mais para a manutenção e reprodução da marginalidade.

Em termos gerais, os fundamentos teóricos-metodológicos usados permitiram a compreensão que a ação do professor é mediada e se constitui a partir da interrelação das pessoas e da vida social (Vigotski, 1991). Com base na perspectiva materialista histórico-dialética como abordagem possível para interpretação da realidade do trabalho do professor socioeducativo, e como meio de lançar o olhar sobre sua visão de si e de mundo e como sua práxis acontece, foi possível compreender as perspectivas, dificuldades e possibilidades da ação pedagógica nesse contexto.

Em relação ao meu processo pessoal como pesquisadora, além do conhecimento cientificamente construído a partir da realização desse estudo, considero importante ressaltar os sentidos e significados transformados, construídos ou atribuídos por mim durante a realização da pesquisa. A minha própria práxis foi minha maior inquietação e motivação para essa pesquisa. As provocações e os vários questionamentos emergentes do cotidiano escolar encontraram no Grupo de Pesquisa Educação Práticas Educativas e Processos Psicossociais na Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba o acento da busca por sentido e significado daquilo que eu vivia no meu cotidiano: dar aula para adolescentes privados de liberdade. Assim, nesse encontro entre a professora e a pesquisadora nasceu a pesquisa. A partir da convivência nos últimos cinco anos, as três mudaram: a pesquisa, a professora e a pesquisadora.

Do projeto do ingresso restaram somente os objetos de estudo: os professores e a socioeducação. No decorrer da pesquisa o trabalho foi se delineando, como organismo vivo ganhando forma e trilhando os próprios caminhos, a pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais, especificamente na área de Educação, necessita ser flexível uma vez que sofre influências da realidade. O projeto de pesquisa se desconstruiu e reconstruiu inúmeras vezes e mesmo agora, na reta final, ainda não parece encerrado.

Um dos fatores que mais impactaram e direcionaram os caminhos dessa pesquisa foi a ocorrência da pandemia do SarS-CoV-2, mencionada pelos entrevistados e que afetou a todos, e a mim, tanto profissionalmente como pessoalmente. A conclusão da pesquisa foi libertadora, visto que marca o fim de um ciclo pessoal e profissional, pois comecei a escrever esse estudo há três anos, como professora da instituição onde a pesquisa se realizou e concluo atuando em uma escola do Programa de Ensino Integral há 400 km de distância dessa instituição. O distanciamento físico provocado pela pandemia, o desligamento da Fundação CASA e a mudança de emprego, além de questões de ordem prática, funcionaram como uma metáfora, viva, simbólica e necessária do afastamento que precisei desenvolver para olhar para o meu cotidiano na Fundação CASA.

As tensões entre professores, a escola e os servidores das Fundações CASA foram por seis anos parte do meu trabalho e eu nunca tinha me dado conta dessa dimensão no concreto, até olhar como pesquisadora, até ouvir os relatos de outros docentes. A burocratização que levava a escassez dos recursos pedagógicos, como usar um lápis de cor ou recursos tecnológicos em sala de aula no cotidiano da escola dentro do CI pareciam apenas normas. Tornavam muitas práticas pedagógicas inviáveis, na minha percepção como professora apenas pela falta de tempo de preencher os papéis para solicitação, depois no meu entendimento como pesquisadora se revelou um instrumento de exercício de micropoder naquele contexto repleto de intencionalidade e com raízes históricas que remetem a privação da liberdade como privação de direitos como punição. Além disso, me surpreendeu a percepção de quanto a autorrealização e elevação da minha autoestima docente, que achei que eram só minhas, apareceram nos relatos dos demais professores.

Por fim, destaco que os resultados deste estudo apontam para questões e temas que poderão ser aprofundados em futuras pesquisas, como por exemplo, um

aprofundamento sobre a precarização da atuação docente na socioeducação diante dos entraves gerados pela microfísica do poder. Entendo que este trabalho traz elementos relevantes para a compreensão do tema docência em contextos de socioeducação, mas não tem a pretensão de esgotá-lo considerando a complexidade e as múltiplas dimensões que perpassam o estudo do fenômeno investigado.

REFERÊNCIAS

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008. _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 11^a ed. Campinas: Autores Associados, 2011a.

_____. O debate teórico-metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (org.). **História e história da educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 1998, pp. 7 a 15.

ALBUQUERQUE, L. C. R. **A Política de escolarização para adolescentes privados de liberdade no Distrito Federal**. Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis, 2015.

ALMEIDA, T. C. A de, MASANO, S. R. V. **Corpos marcados: uma análise histórica sobre a institucionalização de adolescentes em conflito com a lei**. Mnemosine. Vol. 8, nº 2, p. 161-183, 2012. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41563/pdf_244>> Acesso em 20.07.2020.

ALMEIDA, R. de C. A. N. **Demandas e desafios da docência na comunidade de atendimento socioeducativo de Salvador - CASE/SSA: professores/as que atuam na escolarização de jovens em privação de liberdade**. Salvador, 2016. 154p. Dissertação – Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Campus I.) - Universidade do Estado da Bahia. (UFBA), 2016.

BARROS, J. P. P. et al. **O conceito de "sentido" em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica**. *Psicol. Soc.* [online]. 2009, vol.21, n.2, pp.174-181. ISSN 0102-7182. Disponível em <<<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822009000200004>>> Acesso em 20.02.2020

BISINOTO, C.; OLIVA, O. B.; ARRAES, J.; GALLI, C. Y.; AMORIM, G. G.; STEMLER, L. A. S. **Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 20, n. 4, p.575-585,

out./dez. 2015. Disponível em <<
https://www.researchgate.net/publication/303524392_SOCIOEDUCACAO_ORIGEM_SIGNIFICADO_E_IMPLICACOES_PARA_O_ATENDIMENTO_SOCIOEDUCATIVO_SOCIO-EDUCATION_ORIGIN_MEANING_AND_IMPLICATIONS_FOR_SOCIO-EDUCATIONAL_SERVICES:>> Acesso em 12.02.2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 3779. Dispõe sobre a criação do Serviço de Assistência ao Menor Arquivo Nacional. Disponível em:
 <<http://dibrarq.arquivonacional.gov.br/index.php/servico-de-assistencia-a-menores-1941-1964>>

BRASIL. DECRETO Nº 6.994, DE 19 DE JUNHO DE 1908. Aprova o regulamento que reorganiza a Colônia Correccional de Dois Rio. Disponível em
 <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-6994-19-junho-1908-518089-republicacao-104336-pe.html#:~:text=O%20Presidente%20da%20Republica%20dos,de%201903%2C%20e%20lei%20n.>> Acesso em 15.09.2010

BRASIL. Decreto nº 21.518, de 13 de junho de 1932. Aprova o novo regulamento do Instituto Sete de Setembro. Disponível em <<
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21518-13-junho-1932-517487-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=O%20Chefe%20do%20Governo%20Provis%C3%B3rio,de%20acordo%20com%20o%20art.&text=Rio%20de%20Janeiro%2C%2013%20de,Independ%C3%Aancia%20e%2044%C2%BA%20da%20Rep%C3%ABlica.>>> Acesso em: 15.09.2020

BRASIL. Decreto-lei nº 3.799 de 5 de novembro de 1941. Transforma o Instituto Sete de Setembro, em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. Disponível em<<
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3799-5-novembro-1941-413971-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Veja%20tamb%C3%A9m%3A-,DECRETO%20DEI%20N%C2%BA%203.799%2C%20DE%205%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201941,Menores%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.>>>

BRASIL. Lei Nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Disponível em:<<
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6697-10-outubro-1979-365840-publicacaooriginal-1-pl.html>>> Acesso em 03.10.2020.

BRASIL. Lei Federal, de 05 de outubro de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em: << http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
 >> Acesso em 10 jan. 2020.

BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília – DF: CONANDA: 2006.

BRASIL. Panorama da execução dos programas socioeducativos de internação e semiliberdade nos estados brasileiros. Conselho Nacional do Ministério Público. Brasília: CNMP, 2019. Disponível em: <<
https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/2019/LIVRO_PROGRAMAS_SOCIOEDUCATIVOS_WEB.pdf >> Acesso em 07 dez 2019.

BRITO, R. DOS S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 10, n. 23, p. 165-174, 10 out. 2017.

CARMO, M. F.; BEZERRA, L. A. **Medidas Socioeducativas**: Aspectos históricos e conceituais. Escola Nacional de Socioeducação, Brasília, 2020. Disponível em <<
http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/modulos_dos_cursos/MedidasSUAS/Eixo1-SUAS.pdf>>

CELLA, S. M. **A formação de professores para a educação do adolescente em conflito com a lei**. 2007, f.212, Dissertação (Mestrado), Campinas. PUC- Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2007.

COSTA, A. C. G., **Por uma pedagogia da presença**. Brasília: Ministério da Ação Social, 1991.

COSTA, A. C. G. **Por uma política nacional de execução das medidas socioeducativas**: conceitos e princípios norteadores. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

COSTA, A. C. G. **Parâmetros para formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. 104 p.

COSTA, R. S.M., FIGUEIREDO, F.C. **Análise histórica das bases do atendimento dado à criança e ao adolescente autor de ato infracional**. Aedos, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 166-183, ago. 2018. Disponível em: <<
<https://seer.ufrgs.br/aedos/article/download/73435/49774>>> Acesso em dez.2019.

CUNHA, E de O.; DAZZANI, M. V. M. **O Que é Socioeducação? Uma Proposta de Delimitação Conceitual**. *Rev. Adol. Confl.* n.17, p. 71-81. Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. BA, Brasil, 2018

DIAS, M.S.A. **Para estes meninos e meninas, qual docência? Escolas de Sistemas Socioeducativos – Brasil e Colômbia**. (Tese – Doutorado Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)/ Programa de Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente. Belo Horizonte, 2019.

FALBO, R.A. **Mapeamento sistemático.** s/d. Disponível em: http://inf.ufes.br/~falbo/files/MP/TP/Sobre_MS.pdf. Acesso em 10.06.2019.

FALEIROS, V. P. A violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores: a crítica do poder, da desigualdade e do imaginário. In: CÉSAR, M. de F. P. L. M. A. (org.). **Indicadores de Violência Intrafamiliar e Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes** (Relatório Final da Oficina) CECRIA - Centro de Referência, Estudos e Ações Sobre Crianças e Adolescentes, 1998, pp. 7-18.

FAZENDA, I.(org.) **Metodologia da pesquisa educacional.** 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1994. (Biblioteca da Educação, série 1 – Escola; v. 11)

FERNADES. F.A. **Marcos históricos, políticos e legislativos da socioeducação brasileira: uma análise histórica das instituições de internação.** Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social, Maringá 2017. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/educacaosocial/trabalhos/eixo_5/pdf/5.03.pdf> Acesso em: 03.09.2020

FREITAS, M. T. A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Caderno de Pesquisa, nº 116, São Paulo: julho de 2002.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-90.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÒES, M. C. R.; CRUZ, M. N. **Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski.** Pro-Posições, v. 17, n. 2 (50), Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, maio/ago. 2006.

GUALBERTO, J. G. G. **Educação escolar de adolescentes em contextos de privação de liberdade: um estudo de política educacional em escola de centro socioeducativo.** 2011. f. 123 Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2011.

IVERSEN, C. F. **A política socioeducativa para adolescentes em medida de privação de liberdade e a práxis docente.** 2011, f. 149. Dissertação (Mestrado em Educação). Americana: UNISAL – Universitário Salesiano de São Paulo, 2011.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Org..). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49. Disponível em: <<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/4002523.pdf>> Acesso em: 17 jul. 2019.

GIROUX, H. A. **Professores como intelectuais transformadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. In: Revista Espaço Acadêmico, nº 30, novembro 2003, pp 157-164.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: Histórias e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

LENHARDT, J. **Percepções acerca da linguagem na formação docente do sistema socioeducativo de Rondonópolis**. Cuiabá, 2016. 183f. (Dissertação – Mestrado Instituto de Linguagens Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem) Universidade Federal do Mato Grosso (UFMS), 2016.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, M. F. **Pesquisa em educação e transformações sociais**. Argumentos Pró-Educação, Pouso Alegre, v. 1, n° 2, p. 173–192, mai. - ago., 2016. Disponível em: <<http://ojs.univas.edu.br/index.php?journal=argumentosproeducacao&page=article&op=view&path%5B%5D=89&path%5B%5D=92>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MENDES, C. L. S.; JULIÃO, E. F.; VERGÍLIO, S. S (org.). **Educação, socioeducação e escolarização**. Rio de Janeiro: DEGASE, 2016.

MINAYO, M. C. S. **Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde**. Rev. Bras. Matern. Infan., 1(2): 91-102, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, ago. 2001.

MOCELIN, M. R. **Adolescência em Conflito com a lei: Socioeducação no Paraná**. Tese de Doutorado. Doutorado em Educação / PPGEd - Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. Paraná, 2014.

MORENO SILVA, N. **Professor e sistema socioeducativo: conquistas, desafios e perspectivas para a promoção do desenvolvimento do adolescente**. Brasília, 2017. 185 p. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) Universidade de Brasília, 2017.

OLIVEIRA, C. B.E; MOREIRA, P.C.B.P (org.). **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

OLIVEIRA, C B. E.; OLIVA, O. B.; ARRAES, J.; GALLI, C. Y.; AMORIM, G. G.; STEMLER, L.A.S. **Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo**." Psicologia em Estudo 20, no. 4 (2015):575-585. Redalyc, Disponível em: <<<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287145780007>>>

OLIVEIRA, T. A.; MARTINS D. T.; PEIXOTO, R. B. [et al.] org. **Práticas de socioeducação** 2. ed. - Curitiba: Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, 2010.

PARIGI, C. R. **Auto(trans)formação permanente com professores(as) em contexto socioeducativo: educar(se) entre a coercitividade e a liberdade**. Rio Grande do Sul, 2017, 139p. Dissertação – Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2017.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PIRES, M. F.C. P. **O materialismo histórico-dialético e a Educação. Ensaio sobre paradigmas**. Pedagogia Médica e Didática Especial dos Cursos de Pós-graduação da Faculdade de Medicina da UNESP, *campus* de Botucatu, ago. 1996.

PEIXOTO, R. B. **Socioeducação: Conceitos, práticas e produção de sentidos**. Secretaria de Estado da Criança e da Juventude. Curitiba: Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, 2010.

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

REZENDE, A. S. B. **Entre o olhar da pobreza e o som da ostentação: o consumo das narrativas midiáticas do funk ostentação por crianças em contextos de vulnerabilidade social**. Dissertação (Mestrado em comunicação e práticas de consumo) – Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo: 2017.

ROQUE, W. C. **O legado de Antonio Carlos Gomes da Costa na construção da política socioeducativa no Brasil**. São Paulo, 2012, 88p. (Dissertação – Mestrado profissional em adolescente em conflito com a lei), Universidade Bandeirante - Anhanguera, São Paulo, 2012.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: Percursos históricos e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. Disponível em: <<http://www.editora.puc-rio.br/media/ebook_institucionalizacao_de_crianças_no_brasil.pdf>> Acesso em:

RIZZINI, Irene. **Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever**. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (org.). *A arte de governar crianças: a história das Políticas Sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 97-149.

ROMANOWSKI, Darlusa. ECA na escola: orientações frente à doutrina da proteção integral na prática de atos de indisciplina e atos infracionais. *Revista de Educação do IDEAU*. Vol. 10 – Nº21 – janeiro – julho 2015.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000

SANTOS, A. C. A. **Socioeducação: do ideal da educação social ao purgatório das vidas matáveis**. *O Social em Questão - Ano XXIII - nº 46 - Jan a abr./2020*. Rio de Janeiro, 2020.

SAVINIANI, Demerval. **As teorias da educação e o problema da marginalidade na América**. *Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas*, n.42 (1982). Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1546>> Acesso em: 15 jul. 2019.

Saviani, D., & Galvão, A. C. (2020). **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto.** *Universidade e Sociedade*, 67, 36-49. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Recuperado de https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf

SECRETARIA DA ESDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução nº6 de 28-01-2011. Redireciona as diretrizes do Projeto “Revitalizando a Trajetória Escolar” nas classes de ensino fundamental e médio em funcionamento nas Unidades de Internação – UIs, da Fundação CASA, instituído pela Resolução SE-15, de 3 de fevereiro de 2010, e dá providências correlatas

SECRETARIA DA ESDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução nº3 de 28-03-2011. Dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas

SILVA, A. T. FIGUEIREDO, I. M. Z., **Política de socioeducação no Brasil: histórico da sua constituição.** s/d.

SILVA, N. M. **Professor e sistema socioeducativo: conquistas, desafios e perspectivas para a promoção do desenvolvimento do adolescente.** Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília, 2017. 185 p.

SILVA, C. P. **O trabalhar docente com adolescentes em conflito com a lei: um olhar a partir da psicodinâmica do trabalho.** Brasília, 2019. 248 p. (Tese – Doutorado) Universidade Católica de Brasília, 2019.

SILVA JR., C. A. **Dialética e pesquisa educacional no Brasil.** Disponível em: <http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/mr1/mr1_5.pdf>. Acesso em: 13 set. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VOLPI, M. **O adolescente e o ato infracional.** 5ªed. São Paulo: Cortez, 2005.

WAQUIM, B. B; COELHO, I.M.; GODOY, A. S. M.; A história constitucional da infância no Brasil à luz do caso do menino Bernardino. **Revista Brasileira de Direito**, Passo Fundo, v. 14, n. 1, p. 88-110, abr. 2018. ISSN 2238-0604. Disponível

APÊNDICES

Apêndice 1 – Termo de consentimento: Entrevista

Você está sendo convidada a participar, como voluntário(a), em uma pesquisa intitulada “DOCÊNCIA NA SOCIOEDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DA FUNDAÇÃO CASA”, sob a responsabilidade da mestrandia Juliana Maria de Almeida Carvalho, integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, e sob orientação da professora Dr^a Izabella Mendes Sant’Ana.

O objetivo da pesquisa é identificar as perspectivas que os docentes da Fundação CASA têm sobre sua atuação no sistema socioeducativo, para promover uma reflexão sobre as peculiaridades, dificuldades e possibilidade encontradas no trabalho do professor nesse contexto. Para contribuir com essa investigação solicito a sua participação, concedendo uma entrevista para a coleta de dados sobre como você enxerga seu trabalho como docente na socioeducação.

Todas as informações serão tratadas confidencialmente. Assegura-se a sua privacidade quanto aos dados provenientes da pesquisa, os quais poderão ser divulgados somente para os fins deste estudo. Sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, e serão omitidas todas as informações que possam identificá-la. Vale lembrar ainda que sua participação é voluntária, e se você decidir não participar, ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem total liberdade de fazê-lo.

Caso tenha dúvidas, ou necessite de maiores esclarecimentos, entre em contato com a pesquisadora responsável, Juliana Maria de Almeida Carvalho, pelo e-mail: juma-carvalho@hotmail.com

Eu, _____,

professor(a) de _____ da escola _____, declaro que fui convidado(a) a participar do estudo, que recebi as informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei desta investigação, sem ser coagida a realizá-la. Afirmando igualmente que fui esclarecido(a) sobre a garantia de

privacidade e de anonimato das informações coletadas, bem como sobre o fato de que os dados coletados serão usados exclusivamente para fins de científicos. Estou também ciente de que, a qualquer momento, posso esclarecer dúvidas que tiver em relação à pesquisa, assim como usar de liberdade para deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer transtorno para mim. Por fim, declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Sorocaba, ____ de _____ de 2020.

Participante

Juliana Maria de Almeida Carvalho

Apêndice 2 – Roteiro de entrevista

Roteiro das entrevistas

Essa entrevista integra parcialmente a metodologia de pesquisa para construção de dissertação de mestrado na área de Educação, na linha de Formação de Professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - campus Sorocaba, e que tem por tema a “Docência na socioeducação: Perspectiva dos professores a Fundação CASA”, realizada pela mestranda Juliana Maria de Almeida Carvalho e orientado pela Prof. Dr. Izabella Mendes Sant'Ana

Parte 1. Caracterização dos entrevistados

1. Qual sua formação inicial? (Graduação)
2. Você possui curso(s) de pós-graduação? Se sim, quais? (especialização, mestrado, doutorado...)
3. Há quanto tempo você atua como docente?
4. Há quanto tempo você atua como docente na Fundação CASA?

Parte 2. Caracterização da compreensão sobre sua atuação como docente na socioeducação.

1. O que você entende por socioeducação?

2. O que levou você a atuar na educação escolar durante o cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade?
3. Como você enxerga o seu trabalho como professor(a) de adolescentes privados de liberdade?
4. Quais são as peculiaridades do seu trabalho na Fundação CASA?
5. Quais possibilidades você vê em ser professor(a) escolar na socioeducação?
6. Quais dificuldades você encontra em ser professor(a) escolar na socioeducação?
7. Qual é a contribuição da oferta da educação escolar durante o cumprimento da medida socioeducativa de internação?
8. Como você vê o seu papel como docente socioeducativo?
9. Dê exemplo de uma proposta formativa que você considera essencial a ser trabalhada com docentes que atuam junto aos adolescentes privados de liberdade.

Anexo 1. Trabalhos mapeados sobre o trabalho docente no contexto socioeducativo

ANDRADE, Marcia Maria Razera de. Produção de sentido das práticas pedagógicas na socioeducação. Dissertação de Mestrado. Universidade Tuiuti do Paraná, 2017.

MARQUES, Larissa Rabêlo. Atividades experimentais no Ensino de Química: uma proposta didática no contexto da socioeducação Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2016.

SILVA, Nilcea Moreno. Professor e sistema socioeducativo: conquistas, desafios e perspectivas para a promoção do desenvolvimento do adolescente. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2017.

ITO, Clayton Meiji. A matemática para alunos que cumprem medidas socioeducativas em unidades de internação do Distrito Federal. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2016.

SILVA, Christina Pereira da. O trabalhar docente com adolescentes em conflito com a lei: um olhar a partir da psicodinâmica do trabalho. Tese de doutorado. Universidade Católica de Brasília, 2019.

VITORIANO, Cristiane Mendonca Pereira. “Aqui na escola é assim”: explorando o contexto socioeducativo. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

ALMEIDA, Rita de Cassia Alves Neiva. Demandas e desafios da docência na comunidade de atendimento socioeducativo de Salvador – CASE/SSA: professores/as que atuam na escolarização de jovens em privação de liberdade. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado da Bahia, 2017.