

ESCOLAS SOCIOEDUCATIVAS: ESPECIFICIDADES E SUGESTÕES

Pedro Francisco Campos Neto¹

Resumo

O presente texto pretende discutir e propor iniciativas para a educação de adolescentes privados de liberdade. O debate tem como ponto de partida as interrogações feitas por Miguel Arroyo em “Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia”. Assim, este trabalho, leva a discussão para o contexto das unidades de ensino intramuros. Tem início com o registro da maneira com que as redes regulares expõem os alunos violentos e passa a dialogar com estudos que abordam violência criminal. Em seguida, pondera as especificidades da socioeducação e alguns entraves para sua boa execução. Por fim, faz sugestões visando que, dentro dos seus limites, as escolas socioeducativas garantam o direito à educação, combata o atraso escolar e, com isto, fomente o retorno do adolescente aos estudos quando em liberdade.

Palavras-chave

Educação básica; Socioeducação; Privação de liberdade.

Recebido em: 11/09/2020
Aprovado em: 10/12/2020

¹ Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, licenciado em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Atualmente cursa a pós-graduação em Educação em Direitos Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, professor de História na rede estadual fluminense e na rede municipal de Quatis. E-mail: pfcamposn@gmail.com.

SOCIO-EDUCATIONAL SCHOOLS: SPECIFICITIES AND SUGGESTIONS

Abstract

This text is intended to discuss and propose initiatives for the education of adolescents deprived of their liberty. The debate is based on the questions raised by Miguel Arroyo in the article "Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia" (When child and youth violence inquires pedagogy). Thus, this paper takes the discussion to the context of young offenders teaching institutions. It begins by recording the way in which regular school system expels violent students, then goes on to dialoguing with studies that address criminal violence. Then, it considers the specificities of socio-education and some obstacles to its proper execution. Finally, it suggests that, within its limitations, socio-educational school guarantees the right to education, opposes school backwardness, thereby promoting the return of adolescents to studies when at liberty.

27

Keywords

Basic education; Socio-education; Deprivation of Liberty.

INTRODUÇÃO

O artigo “Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia” de Miguel Arroyo (2007), com mais de uma década desde sua publicação, segue sendo um contributo para refletir sobre a escola e sociedade brasileira. Acredito que a maioria dos que tiverem contato com esse texto podem notar a atualidade de diversos questionamentos feitos pelo intelectual. É caro e fatídico notar que as práticas pedagógicas não acompanham a realidade. Situação que agrava o histórico classista e racista do nosso país e estimula a demanda por debates e proposições, das quais almejo participar com este trabalho. Pretendo, então, dialogar com Arroyo, tendo como foco as escolas socioeducativas.

As escolas socioeducativas são aquelas destinadas aos adolescentes internados por medidas socioeducativas e por isso se localizam nas unidades de privação de liberdade. Minha opção por este recorte se dá pelas seguintes razões: por lecionar nesta modalidade; o crescimento dessa parcela do alunado, pois o número de jovens em internação vem crescendo (BRASIL, 2019, p. 32), o que é um outro indicador, dentre tantas questões, da sobrevivência e urgência do texto de Arroyo.

Isto posto, cabe dizer que farei uma discussão que contém os aparatos legais que norteiam as medidas socioeducativas, estudos sobre a ligação dos jovens com o crime e as facções e, também, do fazer pedagógico nas internações. Primeiramente, abordo o aluno violento e seu não-lugar na educação brasileira. Em seguida, trato do papel e dos desafios das escolas socioeducativas neste cenário de exclusão das redes regulares e, por fim, proponho algumas iniciativas que visam o avançar na preservação do acesso à educação visando a reintegração.

Violência e facções

O público atendido na socioeducação é classificado como violento, identificação que não se deve necessariamente pela prática de atos infracionais que envolvam agressão física ou uso de armas de fogo. A inclusão de todos os adolescentes nesta categoria é viável porque segundo o Arroyo:

o conjunto de condutas indisciplinadas que sempre aconteceram nas escolas passou a ser interpretado e classificado como violências, elevando a diversidade de condutas desviantes a essa condição e segregando os alunos antes tidos como indisciplinados na categoria mais temida, segregadora e estigmatizante de violentos.(ARROYO, 2007, p.789)

Portanto, partindo de tal pressuposto, há uma ampliação dos que são classificados como incômodos. Assim sendo, os alunos violentos são repelidos da escola com transferências, negação da matrícula e expulsões, buscando manter um ambiente harmônico. Segundo o sociólogo, esse rechaço aos estudantes demonstra a dificuldade em atender o adolescente real, que de fato existe no país. Isso acontece sobretudo porque a maioria daqueles que recebem esta categorização vêm das camadas populares. Consequentemente, as estratégias usadas para afastar os violentos acabam por decidir quem tem ou não o direito a aprender (ARROYO, 2007, p.793).

O autor levanta explicitamente diversas questões ao longo do seu texto, muitas sobre os limites do pensamento pedagógico com a sociedade, da preocupação escolar com a violência. Ao levar a discussão para o contexto socioeducativo, destaco a seguinte indagação: “que impactos pode ter em suas identidades saber, desde crianças, segregados como violentos e infratores na sociedade e até nas famílias e nas escolas?” (ARROYO, 2007, p. 789).

Esse movimento demonstra a necessidade de pesquisas que enxerguem o jovem mais próximo de uma vítima do que como autor de violência. Neste sentido, menciono o trabalho do sociólogo Marcos Rolim (2014) que, em sua tese, buscou identificar quais fatores influenciam na prática da violência por jovens, o que envolve agressões, homicídios e, portanto, vai além da indisciplina

posta em Arroyo. A pesquisa usou a Escala de Socialização Violenta² para mensurar os elementos que explicam a disponibilidade violenta dos entrevistados.

Para tal, Rolim inicialmente entrevistou adolescentes em privação de liberdade na Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul (FASE), assim como amigos desses jovens que não tinham envolvimento com o crime. Posteriormente, para ampliar o campo amostral, o trabalho incluiu demais estudantes da periferia porto-alegrense e presos sob a acusação de homicídio e receptação.

A conclusão de seu trabalho apontou quatro principais variáveis como elucidativas para a violência, são elas, em ordem de importância: o treinamento violento, experiência precoce com drogas e pequenos delitos, expulsão da escola e subjugação violenta (ROLIM, 2014, p.194). Assim, vale destacar que o treinamento violento é o contato com indivíduos já iniciados em práticas violentas, como traficantes (ROLIM, 2014, p.209).

O treinamento violento foi quase onipresente na trajetória dos acautelados da FASE, antes mesmo deles terem contato com a ilicitude. Tal experiência ocorreu por agressões sofridas no seio familiar e também pela morte violenta de familiares (ROLIM, 2014, p.141). Importante mencionar que os amigos dos socioeducandos, que participaram da pesquisa por indicação dos próprios, quase não possuem histórico de violência familiar e nenhum teve parente assassinado (ROLIM, 2014, p.161). Bem como não apresentaram sérios problemas na vida escolar, o que significa que não há casos de expulsão ou evasão. Esse quadro é o oposto daqueles em medida socioeducativa.

Mesmo que tenham uma origem social parecida e provavelmente tenham frequentado os mesmos estabelecimentos de ensino, a trajetória dos que respondem por ato infracional tem outras características. A maioria teve os estudos interrompidos por alguma razão, dentre elas: reprovações, necessidade

² Proveniente dos diálogos do autor com a criminologia, a Escala de Socialização Violenta é uma das metodologias utilizadas por Rolim na pesquisa e, dentre outros elementos interpretativos, forneceu um questionário com 59 questões usadas na investigação (ROLIM, 2014, p. 166-167).

de ajudar na renda familiar, atritos com colegas e professores e “a naturalização do fracasso escolar” (ROLIM, 2014, p.144).

Portanto, é possível afirmar que quando se olha de maneira investigativa para a criança e o adolescente violentos constata-se que eles foram vítimas de violência antes de praticá-la, ou ainda a vivenciou de maneira próxima. O treinamento violento chega a explicar mais da metade da disponibilidade violenta nos dados levantados na tese. Rolim afirma que a expulsão escolar fica em terceiro pois acaba por ser resultante de uma conduta que já demonstra problemas com a disciplina (ROLIM, 2014, p. 206), também sinalizado por Aline Dias (2011, p.104).

31

Rolim aponta que os meninos acautelados da sua investigação se dissociam da família e tem sua iniciação criminal entre os 11 e 13 anos (ROLIM, 2014, p.136). Parece interessante comparar essa informação com o relatório produzido por Claudia Lúcia Sílvia Mendes e Elionaldo Fernandes Julião (2018). Em um levantamento desenvolvido em cinco das oito unidades socioeducativas de internação do Rio de Janeiro em 2016, para ressaltar a defasagem idade-série. No Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), órgão fluminense responsável pelas medidas, 45% dos internos estavam no 6º ou 7º ano. Enquanto o número de acautelados com 13 anos era apenas de 1%. E a faixa etária mais comum era de 17 anos, com um total de 37%, idade em que se espera que o jovem esteja no ensino médio, contudo, nesta etapa, levando em consideração seus três anos, só estavam 14% (MENDES, JULIÃO, 2018).

A distorção idade-série evoca a entrada e permanência dos adolescentes nas facções e o afastamento dos estudos quando em liberdade, o que faz ser imprescindível tratar destes grupos armados e sua relação com a juventude brasileira. Rolim afirma que a violência criminal no Brasil vem crescendo e incluindo nossos jovens não porque simplesmente, como se acredita no senso comum, “as famílias hoje não dão conta de seus filhos”, mas devido à socialização que é oportunizada, afinal “o tráfico dá aos meninos a possibilidade da autoria, do respeito, poder” (ROLIM, 2014, p.209).

Em seu livro “A guerra: a ascensão do PCC e o mundo do crime no Brasil”, Bruno Paes Manso e Camila Nunes Dias (2018) concordam que as facções levaram o crime a outro patamar. As disputas que acontecem nas ruas e nos presídios acabaram criando uma cultura rica em gírias e símbolos, pautada por um “espírito guerreiro” e na “disposição para o combate” que tem apelo significativo com os jovens, até pelo uso da tecnologia para difundir a vitória sobre os adversários, ameaças e conquistas.

Uma das conclusões desta obra é que a política de guerra às drogas e o encarceramento em massa não foram boas estratégias para sufocar essas organizações. Pelo contrário, esse tipo de ação acabou por fortalecer uma socialização de resistência, virilidade que é apresentada aos jovens. Os autores pontuam que: “existe, no fundo, uma disputa de almas a ser travada. Cada indivíduo, ao longo da vida, vive momentos de escolhas decisivas que podem definir sua trajetória (...) O desafio é seduzir essas almas em dúvida” (MANSO; DIAS, 2018). Entendo que seja possível ler o desafio da sedução dos indivíduos como incumbência da socioeducação. O adolescente que foi envolvido com crime, com as rivalidades facciosas deve ter na medida socioeducativa uma oportunidade adequada de reconsiderar suas perspectivas e retomar os estudos.

Especificidades e possibilidades

É crucial que todos os profissionais da educação tenham clareza das especificidades do trabalho com adolescentes em privação de liberdade, incluindo a natureza intersetorial da tarefa. Uma particularidade é que a medida socioeducativa não é igual a pena imposta ao adulto. O seu objetivo é responsabilizar um indivíduo em desenvolvimento pelo ato infracional, como posto no artigo primeiro do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), e isso se faz sob a brevidade e outras concepções expressas no artigo 35 da mesma legislação (BRASIL, 2012).

O princípio da brevidade faz com que o tempo máximo de privação de liberdade seja de três anos com avaliações periódicas em até seis meses, como afirma o artigo 121 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)(BRASIL,

1990). Tendo em vista a atividade pedagógica escolar, isso leva a uma realidade bem distinta da convencional já que a rotatividade dos alunos na socioeducação é grande, sendo uma de suas características e desafios, como sinalizado em outros trabalhos (RIBEIRO, 2016, p.120), (SILVA, 2017, p.107).

Durante o tempo que leciono nesta modalidade tem sido comum, por exemplo, não ter os mesmos alunos em uma turma por duas semanas seguidas, mesmo que todos compareçam às aulas. Todavia, por mais que destoe do habitual, o exercício do magistério deve levar isso em consideração. Entendo que a movimentação atípica se enquadra na “condição singular” (BRASIL, 2013) do acautelado enquanto educando. Dessa forma, a escolarização em privação de liberdade contempla o que se busca no artigo 15 do SINASE e no artigo 124 do ECA. Contudo, esse entendimento não é o norte da prática.

Julião (2016) ao questionar: “escola *na* ou *da* prisão?” argumenta que seguem ocorrendo no processo educacional das pessoas privadas de liberdade desvios em seus fundamentos. Nesse sentido, emular as condutas extramuros faz com que não se atente para as demandas reais do alunado, o que caracteriza a unidade como escola *na* prisão (JULIÃO, 2016, p.34). O adequado em centros prisionais e socioeducativos é uma escola *da* unidade de internação. Pois essa se encontra alinhada com a instituição que a sedia (JULIÃO, 2016, p. 37).

Ribeiro (2016, p.142) não encontrou na sua pesquisa um estabelecimento educacional socioeducativo em sintonia com seu contexto, apesar do alinhamento documental da proposta. O que ainda deve ser muito frequente e de alto custo social. Como pondera Bárbara Santos (2019, p.37) “a ausência de uma perspectiva coerente de formação, que priorize o sujeito na sua integralidade, não possui a capacidade de se opôr à barbárie, ao contrário, pode garantir a sua continuidade, a sua reprodução”.

Uma das explicações pode estar na falta de capacitação para atuar nesse espaço. Nas unidades socioeducativas fluminenses, a formação foi interrompida ou não alcança a todos. Roseanna Silva (2017, p.108) aponta que os professores que entrevistou no DEGASE não tiveram qualquer aperfeiçoamento, ausência

formativa que compartilho. Entretanto, Paulo Lopes Ribeiro (2016, p.112) teve contato com um grupo com acesso à instrução pertinente para atuação nessa modalidade.

Os entrevistados por Silva relatam que tomaram conhecimento das rotinas de suas unidades no convívio com seus pares. Nesse momento, tomaram ciência, por exemplo, das limitações com material didático, pois é vetado ao aluno levar para seu alojamento cadernos ou lápis por razões de segurança, inclusive livros da biblioteca (RIBEIRO, 2016, p.112), e que por garantia eles seriam revistados ao final de cada aula (SILVA, 2017, p.108). Tal dinâmica significa a impossibilidade de estudos fora da escola.

Mais um item que torna as escolas socioeducativas diferentes é a tensão causada pelo antagonismo das facções. Nas unidades em que os alunos se dizem filiados a grupos diferentes e estudam juntos, o cotidiano de aula pode ser perpassado pela iminência de conflitos, que não acontecem diariamente. Já tive vivências em diferentes turmas formadas por meninos que se organizavam em sala de acordo com o vínculo faccioso em que nunca houve sequer uma discussão. Foi possível testemunhar vários diálogos amistosos sobre a rotina na internação, a precariedade das instalações, já assuntos não relacionados ao cárcere são raros, porém existentes.

Por presenciar essa tensão, acredito que o caminho para uma prática pedagógica que realmente entenda seu contexto passa por reconhecer a perturbação causada pelo clima beligerante. Assim, considero problemática certas posturas sobre o tema, tal como:

Aqui na minha sala eu posso dizer para você que só tem um comando: é Deus quem me comanda e comanda os outros! Aqui não tem alemão nem japonês! Aqui todo mundo é igual perante a Deus e os homens!” (PR1, 2015, p. 95). Já uma diretora relata: “(...) aqui dentro não existe facção. Aqui dentro é uma escola. (DC1, 2015, p. 71). (RIBEIRO, 2014, p.113-114)

Compreendo o esforço retórico e até mesmo prático de não ter uma sala de aula permeada pela hostilidade. Contudo, acredito que a busca pelo dito domínio de turma, ideia de que uma das competências da docência é manter

todos aprendendo ante às indisciplinas e outros empecilhos, é um equívoco com traços autoritários que é inexequível sobretudo na privação de liberdade. Afinal, não cabe aos professores serem responsabilizados ou se culparem por brigas que têm na sala de aula um dos tantos cenários possíveis.

O zelo docente precisa lembrar das limitações que seu ofício tem. O processo de ensino-aprendizagem deve se atentar para a sociedade, não sendo balizado por conteúdos que tenham apenas um fim em si, como também considerando que os problemas sociais não entram em hiato porque as pessoas estão dentro de uma escola. Pelo contrário, as questões seguem marcando a relação dessas pessoas com a instituição e seus profissionais. Saber lidar com isso de maneira adequada é sempre importante. Na socioeducação, é essencial.

Algumas proposições

As adversidades que sinalizei até o momento não devem ser vistas como insuperáveis. Há a possibilidade de construir uma escola *da* socioeducação, parafraseando e dialogando com Julião (2008). Defendo que isso seja feito, dentre outras razões, a partir da pesquisa de Mendes e Julião (2018), que trago novamente ao debate. Ao serem perguntados “o que faz com que você continue estudando ou volte a estudar?” 48 % das meninas e meninos responderam que é por uma melhoria nas chances de conseguir um emprego, enquanto 23% sinalizaram vontade de conhecer coisas novas. É em aberturas como essas, que são percebidas também no convívio diário, que devemos nos ater.

Outra resposta que vai nesse sentido foi dada à indagação “as escolas e cursos do DEGASE estão fazendo ou já fizeram (caso você tenha frequentado alguma) a diferença na sua vida?”, 40% disseram que ambos fazem diferença e outros 26% que somente a escola faz diferença, o que dá um total de 66% de aprovação para a ação escolar. Mesmo que esses dados tenham limites, como o recorte do levantamento ser somente o estado do Rio de Janeiro, fica o indicativo de uma boa receptividade das escolas entre os internos.

Para usufruir dessa aceitação, entendo que as aulas e os planejamentos devem primeiramente ser pautados na brevidade da medida, salvo exceções

(COSTA, 2015, p.212). Como a rotatividade dos alunos é uma marca da socioeducação, enquanto profissionais da área, devemos ser propositivos sobre essa demanda. Além disso, é frequente, e lastimável, que os adolescentes só estudem quando estão em privação (SANTOS, 2013, p.116), e a medida não se estende para ser mais adequada ao ano letivo e nem o apostro acontece.

Não defendo a escola socioeducativa como redentora, advogo que seja outra oportunidade de direito à educação alcançar o adolescente infrator (COSTA, 2015, p.214), (MOTA, 2016, p.50), de modo que sigam seus estudos quando em liberdade. Para isso, é necessário contornar a problemática de conteúdos abordados de maneira distante dos jovens, como salientado por diferentes trabalhos (JULIÃO, 2008), (DIAS, 2011, p.116), (ONOFRE, 2013, p.99). No entanto, acrescento a ressalva feita por Jaime Pinsky e Carla Pinsky: “(...) é bom não confundir informação com educação (...) Sem dúvida que a informação chega pela mídia, mas só se transforma em conhecimento quando devidamente organizada”(PINSKY; PINSKY, 2013, p.22).

A observação é pertinente por lembrar que a educação formal não é composta inteiramente com assuntos e práticas agradáveis aos jovens, isto é, que despertem seu interesse imediato. Os professores devem se utilizar de recursos que tornem as temáticas palatáveis ao trabalho com todos os públicos e, assim, despertar o entusiasmo, agindo em razão de um convencimento da relevância.

A instrução serve para facilitar o trânsito na sociedade, por isso deve abarcar “o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política (...)” (BRASIL, 1996). Os socioeducandos também devem ter uma educação pautada nesses princípios para serem estimulados a leitura da vida em sociedade, a percepção da historicidade do racismo e do classismo que compõem seu entorno, dentre outros saberes indispensáveis.

Sustento também que, de maneira sistemática, os jovens sejam estimulados e, na medida do possível, preparados para testes de proficiência,

como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Mesmo ciente de que uma avaliação desta natureza “é só um instrumento que não pode por si mesmo resolver os problemas gerados em outras instâncias sociais” (BARRIGA, 2008, p.47). O ENCCEJA pode ser auxiliar no combate ao atraso escolar, o que acaba não ocorrendo pela lacuna de conteúdos (GOMES, 2015). Acrescento que a defasagem é, como constataram Bittencourt e Anunciação (2017), um entrave para o retorno às redes regulares e no ingresso em cursos profissionalizantes. A educação profissionalizante aumenta as possibilidades de renda que, por sua vez, auxiliam na ruptura com as facções, que em muitos casos têm essa função para os adolescentes (FROTA *et al* 2020).

Aline Dias (2011) traz relatos que demonstram como a distorção idade-série é uma condição que não agrada aos jovens. Em sua pesquisa com meninos em semiliberdade coletou os seguintes relatos:

Você acha que eu queria ta na oitava série?! Falá pras menina ai, eu to na oitava série (...) eu via todos os menino que já tinha estudado comigo já, aí eu via eles lá na frente já..ah...eu cansei. Olha lá onde que eles tão e eu to aqui ainda, nessa sala aqui...só tem criança (DIAS, 2011, p.110,sic).

O uso do ENCCEJA como possibilidade de motivação deve ser feito de maneira planejada e transparente para que em caso de revés não aumente a frustração do aluno com a educação, pois a mesma acabou facilitando sua inserção nas atividades ilícitas. Conseguindo ou não a certificação do ensino fundamental é necessário também pensar como o jovem vai ser reintroduzido em instituições extramuros, sendo assim, é preciso estabelecer diálogo com os estabelecimentos de ensino que os receberão.

A última proposição que faço leva em consideração o caráter intersetorial da socioeducação (BRASIL, 2013). Afinal, a pedagogia escolar não é o único saber que age na reintegração do adolescente. Paulo Lopes Ribeiro (2016, p. 88) em levantamento feito em 2015, constatou que mais de 60% dos servidores do DEGASE eram agentes socioeducativos. Sem essa e demais categorias profissionais, a socioeducação não é possível.

Assim sendo, a proposta dialoga com a equipe técnica e o Plano Individual de Atendimento (PIA), documento que deve ser elaborado em até 45 dias, desde a chegada do adolescente no programa de atendimento. O PIA é redigido com o corpo técnico, os responsáveis e a efetiva participação do socioeducando para traçar objetivos e estratégias no processo de reintegração.

Não pretendo que os docentes cumpram o papel legalmente reservado ao corpo técnico, mas que ajam auxiliando como possível. A viabilidade para tal pode ser observada pelo esclarecimento feito por Christiane da Mota Zeitoune (2016, p.277) “o acompanhamento do PIA deve se processar diariamente em todas as atividades que o adolescente esteja envolvido de forma compartilhada, participante e interativa”.

Para tanto, é fundamental que os profissionais se reúnam de maneira sistemática, dentro de uma periodicidade mínima para se caracterizar um esforço conjunto. As práticas pedagógicas podem se debruçar e priorizar temas caros ao PIA, como projeto de vida, que ficando restritos às atividades técnicas podem ser vistos como estanque aos internos. Além disso, a psicologia e o serviço social, saberes nem sempre presentes nas escolas, podem fornecer aos professores reflexões e profundidade para o trabalho com o público em privação de liberdade.

Os campos que compõem a tarefa de reintegrar o socioeducando vão consolidar esse trabalho como diferente de uma ação meramente punitiva quando apresentarem uma boa sintonia ou mesmo quando estiverem almejando por ela. A articulação vai ser um demonstrativo aos jovens do apreço que a sociedade busca ter por eles.

Conclusões possíveis

O trabalho socioeducativo não consiste em eximir adolescentes da responsabilidade pelas ilicitudes, pelo contrário, é pautado na “desaprovação da conduta infracional” (BRASIL, 2012). A desaprovação, contudo, não deve ser norteadada por justificações ou encarceramento em massa. Trabalhos como o de Arroyo (2007) e Rolim (2014) demonstram que a não garantia dos direitos que

cabem às crianças e aos adolescentes podem potencializar as chances de escolha pelas ilegalidades. Assim, ser membro de uma facção é uma questão social, não natural.

De igual forma, a saída dessas organizações, a opção de abandonar a ilicitude, não acontece espontaneamente ao entrar na internação ou por repressões morais. Para que essa alternativa seja um horizonte, é necessário um esforço em romper com as diferentes lógicas que perpassam nossa sociedade com trabalho intersetorial. À escola socioeducativa, primeiramente, cabe entender que as demais redes educacionais historicamente não são simpáticas ao jovem com quem lida e isso tem muitas implicações.

É primordial um esforço para se apresentar de maneira diferente, o que é árduo, pois trata-se de um contexto para o qual os profissionais não foram preparados para trabalhar e nem mesmo são familiarizados, dada sua singularidade. Mesmo com a experiência, é preciso avançar nas leituras sobre o espaço socioeducativo para a construção de um modo adequado de trabalho, ação que não acarreta ver o adolescente como coitado e se basear na caridade, retomando uma perspectiva de outrora.

Dessa forma, é dever dos profissionais competentes seguir debatendo e fomentando práticas para que este setor brutalizado da sociedade brasileira (BRAGA, MOREIRA, 2013, p.224) acesse direitos e consiga aumentar seu leque de oportunidades. É urgente que as escolas socioeducativas avancem, com o que foi sugerido aqui ou não, mas buscando sempre que seus alunos retornem e tenham êxito nas escolas “da pista”³.

³ “A pista”, “na pista”, “de pista” são expressões usadas pelos adolescentes internos para se referir ao que é externo, da vida em liberdade.

Referências

ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia, *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n.100, p.787-807, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0828100.pdf>> Acesso em: 11 set. 2020

BARRIGA, Á. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M T. (Org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5. ed. Petrópolis: DP et Alí, 2008.

BITTENCOURT, A. de C.; ANUNCIAÇÃO, D. de A. A escolarização e a aprendizagem profissional em socioeducandos em semiliberdade: dados de realidade e possibilidades a partir de uma experiência. *SocioEducação*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 15-31, out. 2017. Disponível em: <<https://publicacoes.degase.rj.gov.br/index.php/revistasocioeducacao>> Acesso em: 11 set. 2020

BRAGA, F. F.; MOREIRA, A. M. Famílias e Escola como dimensões possíveis na (re)construção da cidadania do adolescente/jovem em conflito com a lei. In: ABDALLA, J. de F. S.; SILVA, S. P. da. *Ações socioeducativas saberes e práticas formação dos operadores do sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro*. 1. ed.. Rio de Janeiro: DEGASE, 2013. Disponível em: <<http://www.novodegase.rj.gov.br/esgse/index.php/menu-publicacoes/livros>> . Acesso em: 11 set. 2020

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 11 set. 2020

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. Lei Federal nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm>. Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2018/01/20180014-Plano_Nacional_Atendimento_Socioeducativo-Diretrizes_e_eixos_operativos_para_o_SINASE.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

41

BRASIL. *Levantamento anual SINASE 2017*. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2020.

COSTA, A. S. da. O pedagogo do DEGASE e o desafio do atendimento ao adolescente infrator de baixa escolaridade e não alfabetizado. In: *Ações Socioeducativas: formação e saberes profissionais*. ABDALLA, J. de F. S.; VELOSO, B. R.; SILVA, S. P. da (Org.) 1. ed. Rio de Janeiro: DEGASE, 2015. Disponível em: <<http://www.novodegase.rj.gov.br/esgse/index.php/menu-publicacoes/livros>> . Acesso em: 11 set. 2020.

DIAS, A. F. *O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência escolar*, 2011. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2011.

FROTA, F. H. da S. *et al.* Entre territórios e facções: notas sobre os (as) jovens autores (as) de ato infracional na cidade de Fortaleza-CE, *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n.8, p. 60024-60029, ago. 2020. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/15264>>. Acesso em 11 set. 2020.

GOMES, T. Políticas educacionais e socioeducação: o direito à educação e os desafios de efetivação na medida de internação. In: ABDALLA, J. de F. S.; VELOSO, B. R.; SILVA, S. P. (Org.) *Ações Socioeducativas: formação e saberes profissionais*. 1. ed. Rio de Janeiro: DEGASE, 2015. Disponível em:

<<http://www.novodegase.rj.gov.br/esgse/index.php/menu-publicacoes/livros>>
. Acesso em: 11 set. 2020.

JULIÃO, E. F. Escola na ou da prisão? *Caderno CEDES*, Campinas, v. 36, n. 98, p.25-42, jan./abr. 2008. Disponível: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00025.pdf>> Acesso em: 11 set. 2020.

MANSO, B. P.; DIAS, C. N. *A guerra: a ascensão do PCC e o mundo crime no Brasil*. São Paulo: Todavia. 1. ed. 2018. Não paginado.

MENDES, C. L. S.; JULIÃO, E. F. (Org.) *Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: DEGASE, 2018.

MOTA, E. B. A socioeducação em tempos de cólera, *Revista EPOS*, Rio de Janeiro, v.7, n. 2, p. 42-54, jul/dez. 2016. Disponível: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epos/v7n2/04.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2020.

ONOFRE, E. M. C. Reflexões sobre o significado da educação-escolarização para jovens em conflito com a lei. In: JULIÃO, E. F.; VIRGILIO, S. S. (Org.). *Juventudes, políticas públicas e medidas socioeducativas*. 1. ed. .Rio de Janeiro: DEGASE, 2013. Disponível em: <<http://www.novodegase.rj.gov.br/esgse/index.php/menu-publicacoes/livros>>. Acesso em: 11 set. 2020.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, L. (Org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6. ed. São Paulo. Contexto, 2013.

RIBEIRO, P. F. L. *De menor a adolescente: o papel da escola na política socioeducativa do Rio de Janeiro*. 2016, 186 f., Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ROLIM, M. *A formação de jovens violentos: para uma etiologia da disposicionalidade violenta*, 2014. 246 f. Tese (Doutorado em Sociologia).

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SANTOS, B. de A. *A linha tênue entre socioeducação e punição: Uma análise documental do Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Rio de Janeiro*. 2019. 46 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação e Sociedade. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2019.

43

SANTOS, K. M. Experiências em sala de aula: um olhar sobre a escolarização dos adolescentes privados de liberdade. In: JULIÃO, E. F.; VIRGILIO, S. S. (Org.). *Juventudes, políticas públicas e medidas socioeducativas*. 1. ed.. Rio de Janeiro: DEGASE, 2013. Disponível em: <<http://www.novodegase.rj.gov.br/esgse/index.php/menu-publicacoes/livros>>. Acesso em: 11 set. 2020.

SILVA, R. de A. M. Entre a escola intramuros e a unidade de internação: análise das metodologias pedagógicas presentes em ambiente educacional diferenciado. *SocioEducação*. v. 2, n. 2, p.101-110. 2018. Disponível em: <<https://publicacoes.degase.rj.gov.br/index.php/revistasocioeducacao>>. Acesso em: 11 set. 2020.

ZEITOUNE, C. da M. Plano Individual de Atendimento. In: ABDALLA, J. de F. S.; VELOSO, B. R. V.; VARGENS P. W. (Org.) *Dicionário do Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro*. 1. ed. Rio de Janeiro: DEGASE, 2016. Disponível em: <<http://www.novodegase.rj.gov.br/esgse/index.php/menu-publicacoes/livros>>. Acesso em: 11 set. 2020.