

TECENDO CAMINHOS: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE ADOLESCENTES EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO NO RIO DE JANEIRO

DAYLANE DA SILVA DE SOUZA

Prefeitura Municipal de Petrópolis, Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil

SANDRA MACIEL DE ALMEIDA

Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

JIMENA DE GARAY HERNÁNDEZ

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO: As análises presentes neste artigo integram uma pesquisa qualitativa embasada pelo diálogo entre a cartografia psicossocial e a etnografia em educação, que discute os processos de escolarização em unidades de internação do Departamento Geral de Ações Socioeducativas do estado do Rio de Janeiro (DEGASE). A partir de entrevistas realizadas com adolescentes do gênero masculino em privação de liberdade em 2021, o artigo tem como objetivo refletir sobre a educação e o papel da escola nesses espaços. As análises apontam para uma escola da falta de aulas presenciais, de professores/as, de rotina escolar e uma escola da grade, que reproduz o cárcere e os mecanismos disciplinadores. No entanto, o relato dos jovens também demonstra que a escola ainda é um espaço privilegiado de aprendizagens e perspectivas de futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Socioeducação; Escola; Privação de Liberdade; Racismo.

Introdução

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) estabelece uma série de medidas a serem adotadas quando um/a adolescente, com idade entre 12 e 18 anos, comete um ato infracional. Adotar essas medidas é fundamental para a efetivação das dimensões centrais da socioeducação, que são: a dimensão jurídico-sancionatória e a ético-pedagógica. Esta última, conforme as normativas, deverá prevalecer sobre a sanção. Por sua vez, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (Brasil, 2012) busca reiterar a natureza pedagógica das medidas socioeducativas¹ para adolescentes que cometem algum ato infracional, conforme expressam o ECA e os acordos internacionais de direitos das crianças e dos adolescentes dos quais o Brasil é signatário. Tanto o SINASE quanto o ECA afirmam que a medida de internação deve ser aplicada apenas em casos excepcionais, havendo outras cinco anteriores: semiliberdade, liberdade assistida, prestação de serviços à comunidade, obrigação de reparar o dano e advertência. Apesar desse princípio, a maior parte das/dos adolescentes cumprindo medida socioeducativa está em espaços de privação de liberdade (Brasil, 2023), devendo o Estado garantir-lhes acesso à escolarização. Desta forma, no Rio de Janeiro, nas dependências das unidades de internação há escolas estaduais, com administração e equipe próprias.

Diante disso, o presente artigo busca refletir sobre a escolarização nas unidades socioeducativas de internação na perspectiva de adolescentes privados de liberdade. As análises surgem de material de campo provindo de uma pesquisa qualitativa que discute os processos de escolarização em unidades de internação do Departamento Geral de Ações Socioeducativas do estado do Rio de Janeiro (DEGASE). A partir do diálogo entre a cartografia psicossocial (Barros; Kastrup, 2015) e etnografia em educação (Mattos; Castro, 2011), a equipe de pesquisa vem realizando entrevistas semiestruturadas com todos os segmentos que compõem as instituições de privação de liberdade e as escolas estaduais nelas localizadas: adolescentes, equipe técnica, agentes de segurança socioeducativa, gestoras/es das unidades, docentes e gestoras/es das escolas². Para este texto, foram analisadas 17 entrevistas realizadas com adolescentes no ano de 2021.

A ESCOLA DA FALTA

Nos relatos dos adolescentes entrevistados, a falta é a característica mais marcante na escola que funciona dentro da unidade. Falta de professoras/es tanto em quantitativo como em frequência; de aulas; de conteúdos; de rotina e de interação entre educadoras/es e educandos e entre os próprios adolescentes. Essa realidade resulta em falta de motivação e de sentido. A escola, segundo esses jovens, se tornou um não-lugar, um espaço para onde vão para cumprir a burocracia de assinar a lista de presença que irá constar no relatório técnico enviado para o/a juiz/a que determinará o futuro da medida socioeducativa em cumprimento ou para sair do alojamento, onde ficam a maior parte do tempo presos. É o que nos conta Tiago, adolescente de 17 anos. Ele estava cursando o 1º ano do ensino médio, mas parou de estudar na pandemia de Covid-19 e passou a roubar com mais frequência. Em uma família de cinco irmãos, ele é o segundo a se envolver com “o crime”; seu irmão mais velho, de 19 anos, acabou de sair da prisão após cumprir nove meses de detenção. É sua primeira passagem pelo sistema socioeducativo. Ao narrar sua rotina escolar no DEGASE, demonstra indignação:

Tiago: Tipo, a gente vai, se a gente for hoje, daqui só a uma semana que chama, duas. A gente só fica mais preso do que indo para a escola. Técnica chama as vez. Eu tava falando até com a Defensoria, falei com a técnica também, que eu não tava indo para a escola, que não tavam chamando para a escola, para nada. Aí ela já falou, “vou escrever aqui tudo que você tá falando, vou passar para não sei o que”, aí ela foi escrevendo, e eu já falando [...]. Eu não tô indo para a escola e ninguém do meu QG [alojamento].

Pesquisadora: Há quanto tempo você tá aqui? Há 2 meses? Nesses 2 meses você deve ter ido quantas vezes à escola?

Tiago: Umas 5 vezes só, 6

Pesquisadora: E teve aula de quê?

Tiago: Só aula de televisão, ver os bagulhos na televisão, nem de escrita eu tive ainda.

Pesquisadora: O que que tem na televisão? Nessa aula de televisão?

Tiago: Eles passam um negócio lá que os caras ficam falando lá meia hora [...] eu nem entendo muito. Bah, eles falam um bagulho de DJ, de não sei o que. Aí eu falei “professor, eu não quero aprender DJ não, fio”. “[...] não tá dando escrita, eu quero escrever, tô na escola para isso. Aí ele já falando “isso aqui quem manda é o diretor, o diretor que manda”. Aí eu falei “diretor que manda, mas nós não é obrigado a ver isso não, nós desce para a escola para ler, aprender a escrever, né isso não.” Ele já falou “tranquilo, vai, aí”, já não chamou mais nós.

A situação descrita por Tiago é semelhante à que ocorreu com Lucas, de 16 anos, que está cursando o 6º ano do ensino fundamental. O adolescente se autodeclarou negro, está em sua segunda passagem pelo sistema socioeducativo e na primeira medida de internação.

Lucas: Ah, eu tô 2 mês aqui e ainda não fiz negócio de escola não. Chamou, mas eu não fiz matéria na aula não.

Pesquisadora: Que que você fez na escola então?

Lucas: Ver filme, esses negócios

Pesquisadora: Que filme, de quê?

Lucas: Vários filmes que eles botam [...] Avatar [...] O Poderoso Chefinho, esses filmes

Pesquisadora: E era que matéria, você lembra?

Lucas: Não, matéria eles não mandaram fazer matéria nenhuma não. Aí acabou o filme, nós sobe. [...] Ou então mandava pra quadra para fazer atividade

Pesquisadora: De educação física?

Lucas: É

Pesquisadora: E o que você fez?

Adolescente: Só jogava bola, aí assinava o nome e subia quando acabava.

Pessoas que se encontram em situação de privação de liberdade, mesmo permanecendo temporariamente suspensas do direito de ir e vir, têm garantias legais que asseguram o respeito aos demais direitos fundamentais, incluindo educação (Onofre, 2015). Isso significa que, mesmo durante o período em que cumprem medida socioeducativa de internação, esses jovens têm o direito à educação, por isso devem frequentar a escola e receber uma educação adequada e de qualidade.

Destaca-se o fato de que os adolescentes entrevistados não identificaram o caráter pedagógico dos filmes a que assistiram durante as poucas aulas ocorridas durante o período da internação, ou seja, a estratégia adotada pela escola não atendeu às expectativas dos jovens em relação ao que consideram adequado ao ensino. A questão da frequência é outro problema relatado pelos participantes da pesquisa. Segundo contaram, num período de dois meses, foram poucos os momentos de presença na escola por não terem sido chamados no alojamento. Muitos jovens também pontuaram que o tempo de permanência em sala de aula é de menos de duas horas por dia, quando são chamados. Tiago ainda relata que recorreu às instâncias que conhecia para denunciar a falta de aulas e de conteúdo, reconhecendo como um direito que lhe estava sendo negado, mas não teve retorno. Embora a frequência escolar seja

obrigatória na instituição, João, de 17 anos, que no momento da entrevista estava cursando o 2º ano do ensino médio, relata que, em seis meses de internação, participou de apenas 20 aulas, aproximadamente 10% do total de aulas para o período. João também comenta:

Pesquisadora: Como é que foi esse período do segundo ano aqui?

João: Foi poucas aulas, lá no (nome da unidade) quase não tinha aula, aqui também. Aí aqui (na unidade socioeducativa) eu fiz só uma prova e eles me passaram. É, quase não tinha aula, professor explicando, para fazer trabalho, poucas vezes

Pesquisadora: Quando tinha como é que eram as aulas?

João: Ele, às vezes ele explicava as aulas, aí explicava e eu fazia na apostila, que eles tinham dado aqui, aí fazia na apostila, fazia direitinho. Eles explicavam também direitinho, aí a maioria das vezes eles botavam um vídeo assim na televisão e a gente tinha que ficar vendo, sozinho, na sala.

Pesquisadora: Que vídeos que eles botavam?

João: De matéria, de cada matéria

Pesquisadora: Ah, por causa da pandemia, será?

João: Acho que não, porque às vezes tinham os professores que explicavam para gente aqui

Pesquisadora: Tinha o professor e tinha o vídeo

João: É, mas era muito difícil ter um professor explicando

Vale ressaltar que as entrevistas realizadas em agosto/setembro do ano de 2021, foram atravessadas pela pandemia de covid-19. Nesse período, o fechamento das escolas como medida de contenção da pandemia teve um impacto significativo na educação em todo o mundo. Embora tenha sido uma ação necessária para garantir a segurança e evitar a disseminação do vírus, a medida também gerou desafios sem precedentes para o sistema educacional (Silva, 2022), resultando em desigualdades no acesso à educação e na qualidade do ensino oferecido (Cunha; Scrivano; Vieira, 2020) e criando condições que levaram um grande número de crianças e adolescentes a se afastarem da escola, como é o caso de Tiago. Dos 17 adolescentes que participaram das entrevistas aqui analisadas, quatro afirmaram que deixaram de estudar no período da pandemia, quando ainda estavam na escola fora da unidade socioeducativa de internação, seja por falta de recursos e assistência, seja pela falta de motivação. Já nas escolas localizadas dentro das unidades socioeducativas, conforme acompanhamos na pesquisa, docentes deixaram de comparecer presencialmente, conforme determinação da rede de ensino, o que trouxe especiais desafios para o desenvolvimento de atividades escolares para adolescentes em privação de liberdade.

Em sua entrevista, Augusto conta com mais detalhes sua rotina escolar na escola intramuros. Diferentemente dos adolescentes anteriormente citados, ele afirma que teve aula de algumas disciplinas nos momentos em que foi à escola dentro da unidade, porém também afirma que as aulas com professoras/es participando presencialmente aconteceram com menos frequência que as aulas realizadas por meio de videoaulas³.

Augusto: Ah, a gente... geralmente a gente estuda mais Geografia, estuda Ciências, essas coisas assim, mas...é bem legal, quando ela passa matemática também eu gosto. Gosto de fazer matemática... É bem legal. Ela também ensina, a professora ensina, alguns moleques ficam como? Ficam de brincadeira com a professora, a professora não gosta, bota pra subir. [...]

Pesquisadora: Quem é o professor de Matemática, você sabe o nome?

Augusto: É variado, não fica só um professor não. [...]

Pesquisadora: E o que que ele ensinou que você achou legal?

Augusto: Ah, ensinou...conta de...é... raiz quadrada, que eu achei legal.

Pesquisadora: Pô, raiz quadrada.

Augusto: É. Eu...eu não sabia, nunca tinha estudado na escola, nada. Ele passou, o professor passou e eu gostei.

Pesquisadora: E você aprendeu?

Augusto: Não muito, mas aprendi.

Pesquisadora: [rindo] Não muito.

Augusto: [rindo] Foi uma aula só.

Pesquisadora: E a aula de vídeo, como é que é?

Augusto: Ah, a professora só fica falando. Só fala, explica algumas coisas, fala de exemplo de algumas coisas. Igual ontem ela tava falando, ontem foi aula de Inglês. Ela tava dando o exemplo de como que se fala algumas coisas em inglês, como que fala cor, algumas cor, como que fala os meses.

Pesquisadora: [...] Você acha que você aprendeu alguma coisa na aula de vídeo?

Augusto: De Inglês não, porque eu não...a gente não escreve nada, a gente não faz nada.

Pesquisadora: Você...me diz como é que é. Você chega lá na sala de aula, e aí?

Augusto: Senta, ela...a diretora da escola vem, liga a televisão, bota o vídeo, aí fica lá rolando. Aí ali pra mim a gente não aprende nada, porque a gente não tá resolvendo nenhum problema, ela [a professora] que tá resolvendo tudo. Então a gente não aprende nada.

Pesquisadora: Ela te dá algum papel, caneta...?

Augusto: Não. A gente só senta e fica vendo vídeo.

Augusto, então com 16 anos, é negro e cursava o 7º ano na escola localizada na unidade socioeducativa de internação na época da entrevista, em 2021. Parou de estudar em 2019 e, ao ser questionado sobre o motivo, num primeiro momento diz não saber, depois de pensar um pouco mais, revela que precisou trabalhar para ajudar sua sobrinha e suas irmãs, de 21 e 17 anos, pois o pai estava “na vida errada” e o salário da irmã mais velha não estava dando para pagar as contas. Augusto afirmou que antes de precisar trabalhar gostava de ir à escola, de estudar, achava a escola boa e as/os professoras/es também.

Chama atenção nas críticas dos adolescentes o fato de que, mesmo quando as/osdocentes estavam presentes, as atividades realizadas não configuram o que eles entendem como escola. Assim, percebe-se uma tensão: se por um lado o uso de

abordagens pedagógicas não tradicionais pode criar sentidos outros para a escola, atraindo adolescentes que estavam afastados dela há tempos e promover formas de ensino-aprendizagem não hierárquicas e não conteudistas, por outro, dimensões lúdicas, culturais e esportivas, que podem configurar propostas didático-pedagógicas alternativas a uma abordagem tradicional de educação, se apresentadas sem uma base teórico-prática explicitada e articulada com a temática a ser ensinada, podem ser vistas como desvios do que seria a escolarização.

A ESCOLA DA GRADE

Ricardo diz que nunca deixou de frequentar a escola fora do DEGASE. No período da pandemia, seguiu as recomendações e acompanhou os trabalhos que a professora disponibilizou pelo Whatsapp. O único momento que afirma ter ficado sem estudar foi o do período do cumprimento da medida de internação. Ele é um jovem negro de 16 de idade, cursava, no ano da entrevista (2021), o 1º ano do ensino médio. Mora na Cidade de Deus com a mãe, irmão, esposa e seu filho de um ano e sete meses. Em sua entrevista, Ricardo evidencia o que para ele são as diferenças entre a escola localizada na unidade socioeducativa onde se encontra privado de liberdade e a escola de fora do sistema. Para ele, “a entrada na escola daqui (intramuros) parece que meio que fecha a mente, porque na escola eu fico vendo grade, eu fico... parece que eu tô na cadeia mesmo”. Além dos apontamentos sobre o espaço físico da escola dentro do sistema, o adolescente fala um pouco sobre a rigidez:

[...] parece que a escola aqui já é mais rígida do que lá fora, os professores já são mais rígidos, não dá aquela liberdade na sala de aula que a gente devia ter de ir na mesa do amigo “pô, me empresta uma caneta aí, me empresta uma borracha, me empresta não sei o que...”, aqui eles já dão o material, só lápis e borracha, que eu nem gosto de escrever de lápis na verdade, prefiro mais de caneta. [...] Aqui se eu levantar o professor já fica “vai aonde? Vai fazer não sei o que... não, senta aí”. Não pode nem levantar pra dá uma volta na sala, olhar da janela, igual eu olhava da minha escola lá fora. [...] Não pode olhar aí não”, parece meio que a gente não tá na escola mesmo, tá na prisão, recebendo ordens de estudar obrigadamente. [...] Lá de fora você já pode ir ao banheiro sozinho, professor sabe que você vai voltar, pode ir no pátio, aqui não tem pátio, não tem esses negócios...

Em seu relato, Ricardo consegue exemplificar a cultura escolar sendo atravessada pela “cultura da prisão”⁴ (Barreto, 2006), em uma colisão de lógicas: “[...] o princípio fundamental da educação, que é por essência transformadora, e a cultura prisional, que visa adaptar o indivíduo ao cárcere” (Onofre, 2015, p. 240). Compreendemos — e defendemos —, nesta pesquisa, que medida socioeducativa de internação e prisão são distintas, porém, na fala dos adolescentes, as instituições se aproximam. Muitos entrevistados relatam que estão presos e se referem ao DEGASE

como “cadeia”. Assim, a “cultura da prisão” se instaura não apenas na unidade, mas na própria escola. O fato discutido anteriormente neste texto sobre o escasso acesso a materiais e recursos, e as constantes negativas de que os alunos levem esses materiais para o alojamento, atendem à justificativa da segurança, permanentemente colocada como prioridade. Ou seja, apesar de ser uma instituição socioeducativa, cuja função social é promover o desenvolvimento das/os adolescentes e “[...] mobilizar nos jovens novos posicionamentos sem, contudo, romper com as regras éticas e sociais vigentes” (Bisinoto *et al.*, 2015, p. 575), a “cultura da prisão” é fortemente praticada pelas pessoas que atuam nesses espaços, em que o controle dos corpos acaba ocupando o lugar de prioridade na instituição, como andar de cabeça baixa e com as mãos para trás em todos os espaços da instituição, incluindo a escola.

O controle dos corpos (Foucault, 2008) está presente na escola de fora do sistema também, como a docilização dos comportamentos e o uso de formas de recompensa e punição (Castro, 2006). Isto parece exacerbar nas escolas do DEGASE. No relato de Ricardo, fica explícito seu desconforto com o espaço físico da escola presente na unidade socioeducativa e com o controle dos seus movimentos no ambiente. Embora a escola fora do sistema socioeducativo tenha a prática de vigiar, controlar e domesticar os corpos, o desconforto fica mais evidente na escola de dentro do sistema por ser o único local, nesse mesmo sistema, onde ele esperaria poder exercer alguma liberdade, por se tratar de uma escola. Ainda assim, para jovens participantes deste estudo, a escola ainda é, dentro do sistema, o espaço onde experimentam maior liberdade.

Embora o segmento de agentes de segurança socioeducativa, salvo algumas exceções, incorpore de maneira mais intensa a perspectiva punitivista da socioeducação, não é apenas esse grupo de profissionais que contribuem para a produção de uma prisionalização do DEGASE. O vínculo interpessoal, segundo Ricardo, não parece ser uma prioridade para alguns/as docentes:

O professor de filosofia hoje, ele não é legal pra mim, porque ele passou a matéria, sentou atrás da gente, só tinha três alunos, ficou mexendo no celular dele, no livro dele, aí falou “o, já tá na hora de subir”. Nem conversou com a gente, nem quis conhecer a gente...

As entrevistas empreendidas neste estudo e pesquisas existentes sobre o tema (Almeida, 2016; Anjos; Ramos, 2020) apontam que as/os adolescentes já chegam nas instituições vítimas de um processo de exclusão e de negligência praticada pelo Estado, pela sociedade e pelas escolas pelas quais passaram. “[...] São pessoas invisíveis até cometerem algum crime, assim definido pelos grupos sociais aos quais nunca pertenceram” (Onofre, 2015, p.240). São sujeitos cujas trajetórias e/ou dos seus familiares são marcadas por violências, silenciamentos e a falta de acesso a serviços básicos, como educação, saúde, moradia e alimentação (Zappe; Ramos, 2010). As escolas dentro do DEGASE recebem estudantes que já vivenciaram, ao longo de sua escolaridade diversos processos de exclusão, sendo assim, a prática pedagógica das/os educadoras/es e da comunidade escolar como um todo não pode ser a mesma da educação que as/os excluiu. Além disso, essas/es adolescentes são vítimas de violências por parte do Estado, tais como operações policiais nos seus territórios, invasão em seus lares por parte de corporações militares e abordagem policial violenta, mesmo antes de serem submetidos ao cumprimento de medidas socioeducativas. Com a privação de

liberdade, a violência física e práticas de disciplinarização ganham um caráter de “correção”, ou seja, assumem o sentido de punir para educar. Muitos relatos apontam violências sofridas dentro da unidade, como socos, pontapés, tapas. As agressões, segundo os adolescentes, podem ser motivadas por diversos fatores, como uma resposta dada por um jovem que não agrada os agentes ou um esquecimento de colocar as mãos para trás ou a blusa dentro do short.

Os jovens destacam ser a escola da unidade o único lugar onde não acontecem agressões físicas. Entretanto, a mesma escola é cenário de negligências, como por exemplo, frequência insuficiente. Porém, como afirma Ricardo, as negligências são vivenciadas também nas escolas que frequentavam fora das unidades socioeducativas. O adolescente conta que uma professora disse que tinha ouvido que ele ficava “carregando droga pra lá e pra cá” e sinaliza: “meio que virei um inimigo da escola”. Ele articula isso com um episódio vivenciado na escola dentro do DEGASE:

Não é legal, porque tem muitos professores que só porque os alunos são negros eles se desfazem assim, em vez de tratar bem, igual a senhora, a senhora está vendo a gente aqui, mas a senhora sabe que cada um tem um caso que nem todos são iguais. [...] como o (professor) fez hoje, ele me julgou pela aparência, ele disse “você fez merda pra estar aqui”, aí eu fui e pus ele no lugar dele, disse pra ele “você nem sabe o que eu fiz pra tá aqui, você tá me julgando pela minha cor?”

É importante sinalizar que dos 17 jovens que participaram das entrevistas aqui analisadas, 14 se autodeclararam negros e outros três não informaram sua identificação étnico-racial. O dado corrobora a pesquisa coordenada por Mendes e Julião (2019), segundo a qual, no estado do Rio de Janeiro, 75% das/os adolescentes que cumpriam medida socioeducativa de internação na época da pesquisa eram pretas/os e pardas/os, uma alta taxa de jovens negras/os. O levantamento nacional de dados do SINASE de 2023 aponta que, no Brasil, cerca de 63,8% das/os adolescentes incluídas/os no sistema socioeducativo brasileiro são negras/os (Brasil, 2023). Da mesma forma, nas entrevistas, a maioria dos adolescentes expressou habitar territórios periféricos das cidades. Esse quadro destaca a “complexa intersecção de fatores estruturais que influenciam a vida dos/as adolescentes em atendimento socioeducativo” (Zamboni, 2014 *apud* Brasil, 2023) e aponta a necessidade de aprofundar as investigações que considerem que gênero, raça e classe são marcadores determinantes na negação histórica ao acesso a direitos a parte da população brasileira, especialmente jovens, negros e periféricos.

A formação histórica do Brasil tem como elemento principal o racismo. Tendo suas bases na chegada dos europeus ao país e sua relação violenta com os povos indígenas, o período escravocrata intensificou tal aspecto. Esse processo estruturou a organização social, econômica, política, subjetiva e educacional do país não somente nesse período, mas permanece mesmo com a substituição da ordem econômica e social escravocrata pela capitalista, que tem como pilar a estrutura de classes e suas desigualdades, também fundamentadas na hierarquia racial (Borges, 2020). O sistema de justiça criminal, desde sua criação no período da escravidão, tem a ideologia racista

como central em seu funcionamento mesmo após a proclamação da República, onde a vigilância e o controle dos corpos e do território da população negra se traduzem na seletividade penal racial (Carvalho, 2015) e caminham juntamente com a criminalização da sua cultura. O mesmo acontece com a população de crianças e adolescentes negras/os, que, historicamente, foi considerada um grupo incômodo para a ordem social (Arantes, 2022). No mundo contemporâneo, não é possível ignorar os atravessamentos do conflito entre grupos armados nas trajetórias educacionais e de vida da maioria dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa. A guerra entre as facções compõe o cenário de genocídio da população negra jovem, matando e mutilando adolescentes cotidianamente (Goiz, 2016; Mbembe, 2016) e tem efeitos na rotina escolar fora do DEGASE, marcando impossibilidades de circulação na cidade e reverberando intensamente na escola dentro da unidade.

Como parte de uma sociedade racista, as instituições educacionais também são atravessadas pela desigualdade racial, sendo utilizadas como mecanismos para a imposição dos interesses políticos e econômicos do grupo racial dominante, fazendo com que a cultura, os padrões estéticos, epistemológicos e de comportamento desse grupo se tornem o referencial civilizatório de toda a sociedade. Logo, grupos de profissionais nas unidades socioeducativas, instituições que, além de educacionais na sua elaboração política, são permeadas pela “cultura da prisão”, também reproduzem de forma sistemática práticas racistas, disputando discursos e práticas com perspectivas de garantia de direitos. Esse preconceito institucionalizado se manifesta nas atitudes de profissionais, que muitas vezes individualizam e culpabilizam as/os jovens negros/as por sua situação, desconsiderando as questões estruturais de vulnerabilidade e desigualdade (Vinuto, 2018). Esses atravessamentos precisam ser levados em consideração quando pensamos sobre a trajetória escolar das/os adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa de internação, tanto por sua expulsão histórica do espaço escolar, como pelo papel que a escolarização ocupa no cumprimento da medida, sendo sua priorização um termômetro dos objetivos compartilhados — ou não — da política socioeducativa. Isto é, se a população que se encontra em privação de liberdade é entendida pela instituição e suas/seus profissionais como digna apenas de ser punida e/ou docilizada, os esforços para uma educação de qualidade durante o cumprimento da medida estão fadados a não serem coletivos e efetivos.

O racismo sofrido dentro das instituições de educação é um dos fatores que afastam os/as alunos/as negros/as da escola (Abramovay; Castro, 2006). O lugar de escuta e de afeto, característicos de uma educação emancipadora, torna-se, para esses jovens, um lugar de violência. Nesse sentido, a escola nas unidades de internação não pode se resumir a uma abordagem tradicional e bancária de educação (Freire, 1987), mas precisa considerar as histórias de vida das/os adolescentes, sua subjetividade, desejos e perspectivas de futuro.

A ESCOLA DO FUTURO

As escolas estaduais localizadas dentro das unidades socioeducativas de internação são instituições com responsabilidades específicas e uma identidade própria que se diferencia de outras instituições dedicadas à escolarização, embora sejam

vinculadas à Secretaria Estadual de Educação, tal como as escolas regulares situadas fora das unidades socioeducativas de internação. O que fica evidente nos relatos dos adolescentes que participaram da pesquisa é a contradição do que se apresenta na legislação educacional e o que eles vivenciam na prática. As expectativas dos adolescentes sobre o que é escola e o que ela pode ser, no entanto, são diversas e em muitos momentos conflitantes.

Tiago, Lucas, João, Ricardo e Augusto explicitam a falta de materiais para aprender e praticar a escrita e leitura, ausência de educadores/as, o excesso de vídeos e filmes que, segundo eles, não têm relação com os componentes curriculares, assim como uma carga horária inferior ao que é determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996).

Além da contradição do que é previsto pelas diretrizes educacionais e o que de fato acontece nas escolas localizadas nas unidades de internação, existe também a contradição com o que é prescrito pelo SINASE e a própria função social e pedagógica da medida socioeducativa de privação de liberdade. Podemos problematizar essa proposição, indagando: que sociedade queremos para esses jovens? Uma sociedade racista, que irá determinar para eles uma existência de marginalização? O investimento em experiências sociais e culturais significativas que contribuam com o desenvolvimento de saberes, habilidades e competências destes adolescentes, assim como o reconhecimento e a valorização das identidades e singularidades desses jovens ainda está longe de ser real nas escolas localizadas nas unidades de internação. Talvez seja esse um movimento mais interessante, visando a um exercício pleno da cidadania e, portanto, uma transformação social. Mas o que esses jovens esperam do futuro?

A partir das vivências relatadas pelos adolescentes entrevistados, é possível perceber que, apesar de apresentarem a escola intramuros como o lugar da falta, eles cultivam uma perspectiva de futuro que passa por ela. Em suas observações, é recorrente a percepção de que a escola é importante como perspectiva de futuro, assim como a frequência escolar é fundamental para a progressão de medida, mas também para acessar o mercado de trabalho. Alguns adolescentes expressam que a escola tem a dimensão de trazer dignidade e fazê-los “ser alguém na vida”, como afirmam Ricardo e Augusto:

Ricardo: [...] a senhora se formou, estudou bastante, ser alguém na vida... como eu queria ser também alguém na vida, querer estudar, terminar meus estudos, fazer uma faculdade e ser alguém na vida... esse é o lado bom da escola.

Augusto: [...]ano que vem eu quero agora servir o quartel e...essa passagem aqui no caminho não interromper em nada, creio eu que...não vai me interromper em nada e eu quero ser do quartel e sem estudo servir no quartel. Eu quero fazer prova dentro do quartel pra...poder ser algo maior, ser uma pessoa...digna e...minha irmã fala muito comigo pra mim poder estudar.

Embora percebam a escola como importante em suas vidas para ter um “futuro melhor” ou “ser alguém na vida”, não conseguem visualizar uma escola que possa dialogar com a própria realidade. Dessa forma, nos questionamos se essas falas não

dizem mais sobre o que eles acreditam que nós — pesquisadoras, equipes técnicas e escolares — queremos ouvir, do que de fato uma possibilidade de projeção de vida.

Quando questionados sobre o que é ser uma boa professora ou bom professor, a grande maioria exemplifica citando situações em que algum profissional foi paciente, explicou as atividades no quadro e demonstrou uma escuta atenta. Ricardo afirma que:

Ricardo: [...] tem professor daqui que também tem paciência... ele é legal o de matemática... ele vem na... ele vem assim na mesa perguntar... [...] o que eu tava fazendo, se eu tava fazendo errado, tirava dúvida com ele... os professor daqui também é legal em relação a isso, eles explica bem explicado sim.

Thiago destaca que a professora de matemática "explicava direitinho, por isso que eu gostava dela". A demanda em relação à escola é de professoras/es que tenham compromisso com o aprendizado da/do aluna/o ou, como afirma Augusto, que ensinem "de verdade". Para ele, "não tem como ela passar uma coisa no quadro e não explicar o que é aquilo ali, porque se não a gente não vai aprender nada".

Nesse sentido, conforme bell hooks (2020), para que a sala de aula se torne um lugar empolgante e significativo para professoras/es e estudantes, é necessário abandonar práticas pedagógicas que reforcem a dominação e que fazem do ambiente educativo um espaço de opressão, para dar lugar a práticas que possibilitem a criação de uma comunidade pedagógica, assim como a construção de uma relação de afeto entre professoras/es, alunos e alunas. No nosso entendimento, isso passa por uma valorização das vidas que ali se encontram, como capazes de aprender e produzir conhecimentos. Para contrapor-se à apatia e ao desinteresse evidenciados nas falas, é necessário criar um ambiente propício para o entusiasmo durante as aulas, para que o ato de ensinar e aprender se torne significativo e prazeroso. Para isso, é fundamental entender a sala de aula como um espaço comunitário, aberto ao diálogo, seguro para trocas sinceras, em que todos, professoras/es e alunas/os, tenham sua responsabilidade na construção de uma pedagogia engajada (hooks, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação brasileira vigente afirma que a dimensão ético-pedagógica deverá prevalecer sobre a dimensão jurídico-sancionatória, no entanto, a ênfase na segurança em detrimento do foco pedagógico gera prejuízo à rotina escolar e ao desenvolvimento educacional desses jovens, na sua maioria negros, o que reforça práticas discriminatórias que atingem de forma desproporcional esse grupo social, perpetuando as desigualdades da sociedade brasileira.

Diante desse cenário, é fundamental considerar os atravessamentos do racismo, da ineficácia da formação inicial de professoras/es e profissionais da socioeducação que não considera a realidade dos espaços de privação de liberdade, da priorização da sanção em detrimento da socioeducação, da falta de perspectivas de vida digna dessas/es adolescentes, da urgência de espaços multidisciplinares de compartilhamento coletivo de proposições educativas, dentre muitos outros fatores, para que a educação nas escolas das unidades socioeducativas seja verdadeiramente transformadora e capaz de romper o ciclo de exclusão.

É preciso considerar que o fato de 14 dos 17 adolescentes entrevistados se identificarem como negros e apresentarem defasagem idade-série reflete explicitamente as desigualdades sociais e o racismo estrutural, que afetam diretamente as oportunidades de acesso à educação de qualidade. Além disso, a reincidência de nove desses adolescentes no sistema socioeducativo revela a ineficácia das medidas socioeducativas atuais em promover uma ressocialização efetiva.

No entanto, o estudo demonstra, que apesar das contingências institucionais, os jovens acreditam na escola como espaço de aprendizagem e na necessidade de que professoras e professores "ensinem de verdade", o que significa atenção às necessidades das/os educandas/os. Estamos cientes de que essa tarefa não é fácil. Atravessamentos catastróficos implodem construções históricas e coletivas de uma educação para a liberdade. Fica uma grande questão: como propiciar um espaço educativo que irradie transformação social, quando o medo, o ódio e a morte movimentam a escolarização em privação de liberdade?

Acreditamos que é crucial que as políticas públicas levem em conta esses atravessamentos e promovam ações para além da punição. Apenas uma abordagem que enfrente o racismo e as desigualdades estruturais possibilitará pensar em medidas socioeducativas que realmente ajudem a quebrar o ciclo de violência e exclusão ainda presentes nos espaços de privação de liberdade.

Artigo recebido em: 29/09/2024

Aprovado para publicação em: 04/12/2024

WEAVING PATHS: AN ANALYSIS OF THE SCHOOL EXPERIENCE OF ADOLESCENTS IN MEASURE OF INTERNMENT OF THE JUVENILE JUSTICE SYSTEM IN RIO DE JANEIRO

ABSTRACT: The analyses presented in this article are part of a qualitative research based on the dialogue between psychosocial cartography and ethnography in education, that discusses the processes of schooling in detention units of the General Department of Socio-Educational Actions of the state of Rio de Janeiro (DEGASE). Based on interviews conducted with male adolescents in deprivation of liberty in 2021, the article aims to reflect on education and the role of the school in these spaces. The analyses point to a school of lack - of face-to-face classes, of teachers, of school routine and a school of the grate - which reproduces prison and disciplinary mechanisms-. However, the reports of the young people also demonstrate that the school is still a privileged space for learning and perspectives for the future.

KEYWORDS: Juvenile Justice System; School; Deprivation of Liberty; Racism.

TEJIENDO CAMINOS: UN ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE ADOLESCENTES EN MEDIDA DE INTERNACIÓN DEL SISTEMA DE JUSTICIA JUVENIL EN RÍO DE JANEIRO

RESUMEN: Los análisis presentes en este artículo integran una investigación cualitativa basada en el diálogo entre la cartografía psicosocial y la etnografía en educación, que discute los procesos de

SOUZA, D. da S.de; ALMEIDA, S. M. de; HERNÁNDEZ, J. de G.

escolarización en unidades de internación del Departamento General de Acciones Socioeducativas del estado de Rio de Janeiro (DEGASE). A partir de entrevistas realizadas con adolescentes hombres en privación de libertad en el 2021, el artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la educación y el papel de la escuela en esos espacios. Los análisis señalan una escuela de la falta - de clases presenciales, de profesores/as, de rutina escolar- y una escuela de la reja - que reproduce la cárcel y los mecanismos disciplinadores. Sin embargo, el relato de los jóvenes también demuestra que la escuela aún es un espacio privilegiado de aprendizajes y perspectivas de futuro.

PALABRAS CLAVE: Sistema de Justicia Juvenil; Escuela; Privación de Libertad; Racismo.

NOTAS

1- Bisinoto *et al.* (2015) sinalizam que apesar do conceito “socioeducação” provir de um debate educacional mais amplo baseado no Poema Pedagógico de Makarenko, nas políticas públicas brasileiras voltadas para o campo da infância, adolescência e juventude, este vem afirmar a mudança paradigmática de atenção a adolescentes que cometeram ato infracional, dando preponderância ao caráter pedagógico em detrimento de propostas punitivistas.

2-A pesquisa conta com parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro — CAAE: 22913319.4.0000.5282 -. Os nomes utilizados são fictícios.

3-Destaca-se que durante a pandemia as unidades socioeducativas de internação não tiveram aulas presenciais, as quais foram supridas por aulas gravadas por docentes e outros materiais audiovisuais.

4-“É a partir da ‘prisonalização’ que as tradições, valores, atitudes e costumes impostos pela população carcerária são aprendidos e assimilados pelos reclusos como uma forma natural de adaptação ou até mesmo de sobrevivência ao rígido sistema prisional” (Barreto, 2006, p. 586).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (coord). **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília, DF: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

ALMEIDA, S. M. de. **Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade: vulnerabilidade socioeducacional e contingências da privação**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

ANJOS, S. N. R. dos; RAMOS, M. F. H. The schooling of adolescents in conflict with the law: a literature review. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 11, p.1-27, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/10310/9174>. Acesso em: 6 dez. 2024.

ARANTES, E. M. de M. Dos livres e dos cativos: breves apontamentos sobre a história das crianças no Brasil. **Revista Serviço Social em Debate**, Carangola, v.5, n.1, p.6-18, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/serv-soc-debate/article/view/6346/4100>. Acesso em: 6 dez. 2024.

BARRETO, M. L. da S. Depois das grades: um reflexo da cultura prisional em indivíduos libertos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 26, n. 4, p. 582-593, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/qXqrbHw34Thw76bm4xwKJvq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 dez. 2024.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. //r: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílina (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

BISINOTO, C. *et al.* 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://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28456/pdf>. Acesso em: 5 dez. 2024.

BORGES, J. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 135, p. 13563-16577, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 6 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. **Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania**. Sinase: levantamento anual. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoSinase20231.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2024.

CARVALHO, S. de. O encarceramento seletivo da juventude negra brasileira: a decisiva contribuição do poder judiciário. **Revista da Faculdade de Direito UFMG**, Belo Horizonte, n. 67, p. 623-652, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.direito.ufmg.br/revista/index.php/revista/article/view/1721>. Acesso em: 6 de dez. 2024.

SOUZA, D. da S. de; ALMEIDA, S. M. de; HERNÁNDEZ, J. de G.

CASTRO, P. A. de. **Controlar para quê?: uma análise etnográfica da interação entre professor e aluno na sala de aula**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CUNHA, T. C.; SCRIVANO, I; VIEIRA, E. da S. Educação básica em tempos de pandemia: padronizada, remota, domiciliar e desigual. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v.6, p. 118-139, jun./out. 2020. Número especial 2. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51907>. Acesso em: 6 dez. 2024.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

GOIZ, J. de A. Das teorias racialistas ao genocídio da juventude negra no Brasil contemporâneo: algumas reflexões sobre um país nada cordial. **Aedos**, Porto Alegre, v. 8, n. 19, p. 108-127, dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/68758/40557>. Acesso em: 6 dez. 2024.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. de (org.). Etnografia e Educação: conceitos e usos. Campina Grande: **EDUEPB**, 2011. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2024.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 5 dez. 2024.

MENDES, C.; JULIÃO, E. (coord.). **Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Degase; UFF, 2019.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio/ago., 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723761>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QwFbptcpDjhhKkqjgZnC3r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2024.

SILVA, M. L. da. Os desafios enfrentados pela educação em tempos de pandemia. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, ano. 7, v. 2, n. 4, p. 134-145, abr. 2022. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/enfrentados-pela-educacao#google_vignette. Acesso em: 6 dez. 2024.

VINUTO, J. Priorização da segurança como efeito do racismo institucional em centros de internação para adolescentes em conflito com a lei. //r: **ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS**, 42., 2018, Caxambu. Anais [...]. São Paulo: ANPOCS, 2018. Disponível em: https://necvu.com.br/wp-content/uploads/2020/11/VINUTO_AnpoCs-Priorizacao-da-seguranca-como-efeito-do-racismo-institucional.pdf. Acesso em: 5 dez. 2024.

ZAPPE, J. G.; RAMOS, N. V. Perfil de adolescentes privados de liberdade em Santa Maria/RS. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p 365-373, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/SDTHyWfBDHwL4mhfr6JyH7R/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2024.

DAYLANE DA SILVA DE SOUZA: Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense. Atua como professora na Prefeitura Municipal de Petrópolis. Pesquisa a situação de exclusão socioeducacional de adolescentes privados de liberdade.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-2795-4204>

E-mail: daylanessouza@gmail.com

SANDRA MACIEL DE ALMEIDA: Professora adjunta da Faculdade de Educação da UFF. Pesquisadora do Núcleo de Etnografia, Educação e Justiça Social. Desenvolve pesquisas de abordagem etnográfica voltadas para a escolarização de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas de internação.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5201-0735>

E-mail: sandramaciel@id.uff.br

JIMENA DE GARAY HERNÁNDEZ: Professora adjunta do Instituto de Psicologia da UERJ. Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (UERJ). Doutora em Psicologia Social. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Subjetividades e Instituições em Dobras (GEPSID/UERJ).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0564-1056>.

E-mail: jime.degaray@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).