

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – POSENSINO

AREILLEN RONNEY ROCHA REGES

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS HUMANAS DO CASE,
MOSSORÓ – RN: ENSINO-APRENDIZAGEM PARA A RESSOCIALIZAÇÃO DE
ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE**

MOSSORÓ – RN
2024

AREILLEN RONNEY ROCHA REGES

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS HUMANAS DO CASE,
MOSSORÓ – RN: ENSINO-APRENDIZAGEM PARA A RESSOCIALIZAÇÃO DE
ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros

MOSSORÓ – RN
2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

R333	Reges, Areillen Ronney Rocha. Narrativas de professores de ciências humanas do CASE, Mossoró – RN : ensino-aprendizagem para a ressocialização de adolescentes privados de liberdade / Areillen Ronney Rocha Reges. –2024. 226 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2024. Orientador: Dr. Emerson Augusto de Medeiros. 1. Ensino-aprendizagem. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Adolescente institucionalizado. I. Título. CDU: 37.015.31:316.42-053.6
------	---

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Viviane Monteiro da Silva CRB15/758

AREILLEN RONNEY ROCHA REGES

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS HUMANAS DO CASE,
MOSSORÓ – RN: ENSINO-APRENDIZAGEM PARA A RESSOCIALIZAÇÃO DE
ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros

Dissertação apresentada e aprovada em 27/02/2024.

Documento assinado digitalmente
 **EMERSON AUGUSTO DE MEDEIROS**
Data: 08/03/2024 09:20:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros – Orientador
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

 **MARCELO BEZERRA DE MORAIS**
Data: 07/03/2024 14:36:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Marcelo Bezerra de Moraes – Examinador Interno
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UERN)

 **SEBASTIAO SILVA SOARES**
Data: 07/03/2024 17:47:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Sebastião Silva Soares – Examinador Externo
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Francisco Vieira da Silva – Examinador Interno (Suplente)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Francisco Thiago Silva – Examinador Externo (Suplente)
Universidade de Brasília (UnB)

A **Deus**, pela vida.

A **minha mãe**, Luzia Rocha, por ser mãe-pai e sinônimo de fortaleza. A ela e por ela, sempre.

Aos **meus irmãos e familiares**, Ariela, Rillen, Eduardo e Adeliana, por serem base em minha vida.

Ao **meu orientador**, Emerson de Medeiros, por acreditar no projeto que culminou neste trabalho e em mim como orientando.

AGRADECIMENTOS

A palavra para iniciar é GRATIDÃO. O momento de escrita neste espaço é de muita emoção, pois além do sentimento de gratidão, é quando percebemos que estamos prestes a concluir uma etapa importante da vida. Costumo dizer que esta etapa transformou a minha e projetou perspectivas futuras que jamais imaginei nem nos meus melhores sonhos, e não é exagero. Foi uma etapa difícil, árdua e cansativa, porém, acima de tudo, foi prazerosa e formativa, viveria tudo de novo da mesma maneira. Também é emocionante porque, embora seja um processo solitário, sobretudo na escrita, pude contar com diversas pessoas que foram base neste itinerário acadêmico/formativo, me dando força, incentivo, ajuda e suporte. Se concluí esta etapa importante da minha trajetória de formação profissional e pessoal, é porque, quando precisei, vocês estiveram comigo.

Ninguém se *FORMA* sozinho, ninguém se *FAZ* sozinho, ninguém *CRESCE* sozinho, ninguém *É* sozinho, aqui estou para agradecê-los. Gratidão:

Primeiramente, a Deus, pela vida, pela permissão de concluir este trabalho e pelo amparo nos momentos difíceis.

À Luzia Rocha de Oliveira, minha mãe, pela garra e determinação em ser mãe e pai em meio a tantas dificuldades e barreiras sociais nas nossas vidas e, além disso, conduzir meus irmãos e eu, por meio da educação, a construir uma vida profissional e pessoal condizente com sua moral, ética e valores. Te amo!

Aos meus irmãos e familiares, Rillen Rossi Rocha Reges, Francisca Ariela Reges Rocha, Carlos Eduardo Soares de Sousa, Adeliana de Freitas Rocha, Júlio Lázaro, Márcio Rocha, Maria Clara e Francilene Soares por estarem presentes em minha vida e serem a base para que eu consiga construir e realizar todos os meus sonhos. Espero um dia retribuí-los.

Ao meu querido orientador e amigo, Professor Emerson Augusto de Medeiros, por ter, primeiramente, acolhido meu projeto e, posteriormente, me acolhido com muito afeto, zelo, carinho, cuidado e paciência. Obrigado pelo olhar sensível e humano, pelas conversas e aprendizagens significativas nos espaços formais e informais da educação, e, por fim, por ser esse sol que ilumina, potencializa e projeta a vida das pessoas. A você toda a minha gratidão.

Aos irmãos de coração, Antonio Anderson Brito do Nascimento e Vanessa de França Almeida Gurgel, com os quais compartilho experiências, angústias, expectativas, afetos, conhecimento e perspectivas futuras – obrigado por tornarem a caminhada leve e menos solitária. Também aos amigos que ganhei no mestrado e grupo de pesquisa (no Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente – GEFOR): Larissa Mirelle, Wyllamy Samuel,

Fernanda Alves, Maria da Saúde, Élide Karla, Mateus Alexandre, Luiz Miguel, Ramon Roseno e João Bosco.

Aos amigos/irmãos da vida, Wigina Raiana, Tallys Freitas, Regina Celi, Paulo Fagundes, João Manuel, Hérica Oliveira, Karinne Dayane, Olga Gomes, Raoni Faustino, Virgínia Tôrres, Lílían Gomes, Wilma Paiva, Keles Lima, Ícaro Veras, Jeane Meire, Wladimir, Pietra Azevedo, Francisca Sabino, Rafael, Nadja, Wygna, Hércules, Yliani, Márcio e Leilianne, pelos momentos em tempos, lugares e significações diferentes com alegrias, tristezas, vitórias, aproximação e distanciamentos que nos atravessaram e fortaleceram nossa relação.

Aos professores Francisco Vieira da Silva, Marcelo Bezerra de Moraes, Otoniel Fernandes da Silva Júnior e Francisco Canindé da Silva, por serem inspirações como profissionais e na forma humana que conduzem a docência, a vida e a relação com o próximo. Também aos demais professores do Mestrado em Ensino: Ananias Agostinho da Silva, Albino Oliveira Nunes e Francisco das Chagas Silva Souza; assim como os componentes da banca: Francisco Thiago Silva e Sebastião Silva Soares pela permissão do contato mais próximo e partilha de vivências formativas, conhecimentos e contribuição à pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) e às três IES (UERN, UFERSA e IFRN) que o constituem, pelo suporte institucional e administrativo, bem como a possibilidade e as condições adequadas para construir essa investigação e cumprir com qualidade toda minha jornada formativa durante esses dois anos. Viva às instituições de ensino superior públicas, interioranas e de qualidade.

À equipe da FUNDASE/CASE/CASEP/CEJA e aos profissionais que a compõem, em especial: Cláudia Oliveira, Yara Gomes, Socorro Vieira, Maria dos Aflitos, Kátia Cordeiro, Júnior Martins, Luciene Maria, Sanzia Alves, Romildo Júnior, Suzana Leite, Francisca Leite, Emanuela Freitas, Paulo Freitas, Paulo Eduardo, Cláudio Moura e Wildefran Oliveira, pelo tempo que compartilhamos juntos nas unidades/instituições, seja como profissional (professor de Ciências Humanas/Agente Socioeducativo), colegas de trabalho ou estudante/pesquisador.

Aos professores/informantes/colaboradores que participaram da pesquisa com suas valiosas narrativas e experiências docentes, as quais proporcionaram a construção deste trabalho. Muito obrigado.

Aos alunos/adolescentes/socioeducandos que, embora não sejam sujeitos da pesquisa, perpassam diretamente o objeto de estudo, sendo a ponta final da construção da investigação.

Por fim, a todos os que me emprestaram seus ouvidos, olhos e vozes; àqueles que concederam do seu tempo para comigo, com minhas inquietações, aflições e medos, não há palavras para agradecer. A todos, sou imensamente grato.

Problema Social

Se eu pudesse eu dava um toque em meu destino
Não seria um peregrino nesse imenso mundo cão
E nem o bom menino que vendeu limão
E trabalhou na feira pra comprar seu pão
E nem o bom menino que vendeu limão
E trabalhou na feira pra comprar seu pão

Não aprendia as maldades que essa vida tem
Mataria a minha fome sem ter que roubar ninguém
Juro que eu não conhecia a famosa FUNABEM
Onde foi a minha morada desde os tempos de neném
É ruim acordar de madrugada pra vender bala no trem

Se eu pudesse eu tocava em meu destino
Hoje eu seria alguém
É ruim acordar de madrugada pra vender bala no trem
Se eu pudesse eu tocava em meu destino
Hoje eu seria alguém

Seria eu um intelectual
Mas como não tive chance de ter estudado em colégio legal
Muitos me chamam pivete
Mas poucos me deram um apoio moral
Se eu pudesse eu não seria um problema social

Seu Jorge

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo central analisar acerca de como os processos de ensino-aprendizagem vivenciados no Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE), Mossoró – Rio Grande do Norte, contribuem para a ressocialização de adolescentes privados de liberdade, a partir de narrativas de professores da área de Ciências Humanas. Em relação aos objetivos específicos, demarcamos: a) Refletir sobre a formação inicial e continuada de professores do CASE, Mossoró – RN, e suas reverberações nas práticas educativas promovidas com socioeducandos da instituição escolar; b) Investigar a respeito de como a Educação de Jovens e Adultos promovida no CASE, Mossoró – RN, assiste aos socioeducandos privados de liberdade; e c) Evidenciar práticas educativas que repercutem na ressocialização de adolescentes privados de liberdade do CASE, Mossoró – RN. Escolhemos como *locus* da investigação uma unidade socioeducativa de internação, CASE/Mossoró, da Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNDASE), no Estado do Rio Grande do Norte. O estudo fez uso da abordagem qualitativa e se tipificou como uma pesquisa (auto) biográfica. De maneira adicional, realizamos o Estado do Conhecimento sobre a educação escolar de adolescentes privados de liberdade. Ademais, como técnicas de produção de dados, utilizamos, a partir de três etapas, as entrevistas narrativas (EN), sendo, posteriormente, a análise textual discursiva (ATD) a técnica de análise de dados na pesquisa. Em relação aos colaboradores da investigação, participaram dois professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Professor Alfredo Simonetti, da cidade de Mossoró – RN, que atuam/atuaram na unidade socioeducativa de internação CASE/Mossoró – RN, da área de Ciências Humanas. A investigação se fundamentou, centralmente, em três eixos conceituais e, a cada seção, realizamos, a princípio, três movimentos de fundamentação teórica, são eles: Formação Docente, Educação de Jovens e Adultos e Socioeducação e Ressocialização. Dentre os principais autores, frisamos: Nóvoa (1992), Freire (1996), Garcia (1999), Tardif (2002), Moura (2009), Saviani (2009), Gatti (2010) e Porcaro (2011), quanto à formação docente; no que se refere à EJA, dialogamos com Freire (1991), Haddad e Di Pierro (2000), Arroyo (2006), Paiva e Oliveira (2009), Sampaio (2009), Machado (2017) e Onofre e Julião (2013); e, por fim, acerca da Socioeducação e Ressocialização, destacamos Candau (1983), Sacristán (1995), Liberati (2003), Onofre (2007), Andriola (2013), Groppo (2013), Julião (2013), Cunha e Dazzani (2018), Soares (2020) e Santos (2021). Quanto aos resultados, entendemos a necessidade da difusão de pesquisas sobre a temática, sobretudo, no que toca à dimensão especificamente do sistema socioeducativo, ademais, é nítida que a perspectiva da formação docente, inicial e/ou continuada, é primordial para a atuação em espaços escolares não convencionais, como o de privação de liberdade. Além disso, a Educação de Jovens e Adultos – EJA, como modalidade responsável por esse tipo de atendimento educacional, necessita de uma reconfiguração, adaptabilidade e contextualização para se efetivar como promotora da ressocialização. Percebemos a ausência formativa nos processos de ensino-aprendizagem mediante as narrativas dos professores nas especificidades da socioeducação. A partir da análise com as narrativas e como fruto do processo de construção do estudo, construímos uma proposição, nominada de Pedagogia da Liberdade, no intuito de emergir reflexões e, quando menos, possíveis propostas/soluções para a conjectura da educação escolar no sistema socioeducativo no Estado do Rio Grande do Norte.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem. Formação de Professores. Educação de Jovens e Adultos. Adolescentes Privados de Liberdade. Socioeducação.

ABSTRACT

The central objective of this paper is to analyse how the teaching-learning processes experienced at the Socio-Educational Service Center in Mossoró, Rio Grande do Norte - RN, contribute to the re-socialization of adolescents deprived of their liberty, based on the narratives of teachers in the Human Sciences area. The specific objectives are: a) To reflect on the initial and continuing training of teachers at Socio-Educational Service Center, Mossoró - RN, and its reverberations in the educational practices promoted with socio-educated students at the school; b) To investigate how Youth and Adult Education promoted at Socio-Educational Service Center, Mossoró - RN, assists socio-educated students deprived of their liberty; and c) To highlight educational practices that have repercussions on the resocialization of adolescents deprived of their liberty at Socio-Educational Service Center, Mossoró - RN. We chose a socio-educational detention center, Socio-Educational Service Center/Mossoró, of the Foundation for Socio-Educational Assistance, in Rio Grande do Norte state, as the locus of the investigation. The paper used a qualitative approach and was characterized as (auto)biographical study. In another way, we carried out a State of Knowledge on school education for adolescents deprived of their liberty. In addition, as data production techniques, we used narrative interviews in three stages, and then discursive textual analysis as the data analysis technique in the research. The participants were two teachers from the Professor Alfredo Simonetti Youth and Adult Education Center, in Mossoró - RN, who work/worked in the Socio-Educational Service Center/Mossoró - RN socio-educational detention unit, in the Human Sciences area. The investigation was based, centrally, on three conceptual axes, in each section; we carried out, at first, three movements of theoretical foundation, which are: Teacher Training, Youth and Adult Education and Socio-education and Resocialization. Among the main authors, we highlight: Nóvoa (1992), Freire (1996), Garcia (1999), Tardif (2002), Moura (2009), Saviani (2009), Gatti (2010) and Porcaro (2011), regarding teacher training; with regard to Youth and Adult Education, we dialogued with Freire (1991), Haddad and Di Pierro (2000), Arroyo (2006), Paiva and Oliveira (2009), Sampaio (2009), Machado (2017) and Onofre and Julião (2013); and finally, with regard to socio-education and resocialization, we highlight Candau (1983), Sacristán (1995), Liberati (2003), Onofre (2007), Andriola (2013), Groppo (2013), Julião (2013), Cunha and Dazzani (2018), Soares (2020) and Santos (2021). The results are concerned, we understand the need to disseminate research on the subject, especially with regard to the specific dimension of the socio-educational system. Furthermore, it is clear that the perspective of teacher training, initial and/or continuing, is essential for working in unconventional school spaces, such as deprivation of liberty. In addition, Youth and Adult Education, as the modality responsible for this type of educational service, needs to be reconfigured, adapted and contextualized in order to be effective as a promoter of resocialization. We noticed the lack of training in the teaching-learning processes through the teachers' narratives on the specificities of socio-education. Based on the analysis of the narratives and as a result of the process of constructing the study, we built a proposition, called Pedagogy of Freedom, in order to emerge reflections and, at least, possible proposals/solutions for the conjecture of school education in the socio-educational system in the Rio Grande do Norte state.

Keywords: Teaching and learning. Teacher training. Youth and Adult Education. Adolescents deprived of their liberty. Socio-education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantitativo de Dissertações e Teses sobre Educação Escolar de Adolescentes Privados de Liberdade	55
Gráfico 2: Distribuição das Dissertações e Teses por Regiões Brasileiras	56
Gráfico 3: Distribuição Cronológica das Dissertações e Teses	60
Gráfico 4: Áreas de Conhecimento das Dissertações e Teses.....	61
Gráfico 5: Temáticas das Dissertações e Teses.....	62
Gráfico 6: Sujeitos das Pesquisas nas Dissertações e Teses.....	64
Gráfico 7: Abordagens Metodológicas das Dissertações e Teses	65
Gráfico 8: Tipos de pesquisa das Dissertações e Teses	66
Gráfico 9: Técnicas de produção de dados	67

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Instituições envolvidas no atendimento do socioeducando.....	48
Figura 2: Unidade e Escola CASE – Mossoró/RN	50
Figura 3: Diferenças de nomenclaturas entre os sistemas prisional e socioeducativo	98
Figura 4: Principais marcos da Educação Popular/EJA.....	112
Figura 5: Terminologias sobre EJA nos sistemas de privação de liberdade	118
Figura 6: Prática educativa sobre o “Mês” da Consciência Negra	122
Figura 7: Estrutura física da escola do CASE/Mossoró	147
Figura 8: Principais tópicos dos PPP das instituições CASE-CEJA.....	155
Figura 9: Práticas educativas extracurriculares	161
Figura 10: Eixos estruturantes da Pedagogia da Liberdade	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Características das principais técnicas de análise de dados	43
--	-----------

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: – Localização do CEJA e CASE na cidade de Mossoró/RN	46
---	-----------

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição das Dissertações e Teses por Estado 57

Tabela 2: Distribuição das Dissertações e Teses por Instituição de Educação Superior 58

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AC	Análise de Conteúdo
AD	Análise de Discurso
ANFOP	Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CADES	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASE	Centro de Atendimento Socioeducativo
CASEMI	Centro de Atendimento Socioeducativo de Semiliberdade
CASEP	Centro de Atendimento Socioeducativo Provisório
CC	Centro de Convivência
CEDUC	Centro Educacional
CEE-RN	Conselho Estadual de Educação
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DGE	Departamento de Geografia
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
EaD	Ensino a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EN	Entrevista Narrativa
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAFIC	Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

FUNDASE	Fundação de Atendimento Socioeducativo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização
HAPROL	Projeto de Habilitação de Professores Leigos
HAPRONT	Habilitação de Professores Não Titulado
HEM	Habilitação Específica do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Educação Superior
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LA	Liberdade Assistida
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP	Ministério Público
MPE	Ministério Público Estadual
MPF	Ministério Público Federal
MPT	Ministério Público do Trabalho
MSE	Medidas Socioeducativas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIA	Plano Individual de Atendimento
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNE	Plano Nacional de Educação
POSEDUC	Pós-Graduação em Educação
POSENSINO	Pós-Graduação em Ensino
PPL	População Privada de Liberdade
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGEO	Pós-Graduação em Geografia
PSC	Prestação de Serviços à Comunidade
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PSV	Processo Seletivo Vocacionado
SEEC	Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio

SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETHAS	Secretaria de Estado do Trabalho, da Habitação e da Assistência Social
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNP	Universidade Potiguar
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	UM OLHAR PARA MOMENTOS DA VIDA E FORMAÇÃO DO “EU” PESQUISADOR	20
1.2	O CONHECIMENTO CONSUMA-SE NA CONSTRUÇÃO COLETIVA: PERCURSO METODOLÓGICO	32
1.2.1	O contexto (lócus) da pesquisa: Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE)	45
1.2.2	Informantes – Colaboradores participantes: Docentes do CEJA/CASE	51
1.3	EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE: ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DE TESES E DISSERTAÇÕES	52
2	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES	69
2.1	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL - ABORDAGEM TEÓRICO-HISTÓRICA	70
2.1.1	Formação de Professores para/em espaços de privação de liberdade	79
2.2	NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS HUMANAS DO CASE, MOSSORÓ - RN, SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E INSERÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR SOCIOEDUCATIVO	85
2.2.1	Formação inicial e continuada dos professores de Ciências Humanas do CASE/Mossoró	86
2.2.2	Formação docente (não) contextualizada com o sistema socioeducativo	89
2.2.3	O início da docência e a inserção no espaço escolar com socioeducandos	94
2.2.4	(Des)entendimentos sobre socioeducação	97
3	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO	103
3.1	ABORDAGEM TEÓRICO-CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	104
3.1.1	A EJA em espaços escolares de privação de liberdade	113
3.2	NARRATIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO MODALIDADE DE ENSINO DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO	115
3.2.1	A EJA como modalidade de Ensino no sistema socioeducativo	118
3.2.2	A Educação de Jovens e Adultos e o Currículo proposto pelo CEJA ao CASE/Mossoró	123
3.2.3	Relação dicotômica entre Educação e Segurança	127

4	PRÁTICAS EDUCATIVAS E RESSOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE	132
4.1	ABORDAGEM TEÓRICO-CONCEITUAL DA SOCIOEDUCAÇÃO E O ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO	133
4.1.1	O processo de ensino-aprendizagem como promotor da ressocialização.....	142
4.2	NARRATIVAS SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA NA RESSOCIALIZAÇÃO DE ALUNOS/SOCIOEDUCANDOS	146
4.2.1	Relação entre aluno privado de liberdade e a escola e sua função social na ressocialização	148
4.2.2	Práticas educativas como promotoras da socioeducação e ressocialização .	151
4.2.3	O papel do professor como promotor do processo de ressocialização dos adolescentes do CASE/Mossoró	157
4.2.4	“Lili cantou”, e agora?	162
5	PROPOSIÇÕES À PESQUISA – PEDAGOGIA DA LIBERDADE	166
6	(IN)CONCLUSÕES	172
	REFERÊNCIAS	177
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	188
	APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA	191
	APÊNDICE C – SÍNTESE DISCURSIVA DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS: ETAPA 1	194
	APÊNDICE D – SÍNTESE DISCURSIVA DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS: ETAPA 2	202
	APÊNDICE E – SÍNTESE DISCURSIVA DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS: ETAPA 3	211
	ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS	219

1 INTRODUÇÃO¹



“Estou no CASE/Mossoró, longe de casa e da família.

É triste. Penso em não voltar mais para cá, nunca mais [...]. Espero que esteja tudo bem. Te espero na sala de aula [...]. Espero que tudo volte ao normal.

Um forte abraço”.

(Trecho da carta de um adolescente privado de liberdade, 2020, CASE/Mossoró)²

¹ As imagens que abrem cada seção da dissertação são desenhos produzidos em atividades pelos socioeducandos do CASE/Mossoró – RN. A prática educativa que culminou nos desenhos estimulava os adolescentes a refletirem e, a partir disso, produzirem textos ou pinturas emergindo significados mediante as imagens apresentadas.

² Os trechos abaixo das imagens que abrem as seções foram extraídos das cartas construídas pelos socioeducandos e direcionadas aos professores, como único meio de comunicação possível no início do período pandêmico, o qual potencializou o isolamento social já tão registrado na sociedade. Fizemos pequenos ajustes visando contemplar a norma culta da língua portuguesa.

1.1 UM OLHAR PARA MOMENTOS DA VIDA E FORMAÇÃO DO “EU” PESQUISADOR

“Nós somos o maior objeto. [...] enquanto sujeito dela [dissertação] vivemos um embate de forças internas e externas que nos ensina muito sobre nós mesmos”.

(Maria Ester de Freitas, 2012, p. 223)

Estrada de barro, área urbana descentralizada, muro alto, portão, portas chaveadas, revista na entrada, portas gradeadas, cadeados, trancas, mais grades... Ao passo que adentro, as portas vão sendo trancadas com cadeados atrás de mim e, enfim, chego à escola. Como professor, chego ao Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE/Mossoró³, Rio Grande do Norte, Brasil. É nesse cenário incomum da Educação que exerci o meu fazer pedagógico na profissão que escolhi e fui escolhido. É também nesse espaço complexo e enigmático que emergiu o desafio de construir ciência, por meio desta investigação.

No entanto, nesses primeiros escritos desta seção, é imprescindível contextualizar minha trajetória percorrida até aqui, não somente minhas titulações ou algo meramente técnico, mas, para além da formação acadêmica e profissional, uma narrativa sobre mim, quem fui, quem sou e quem projeto ser. Desse modo, tecendo vivências, experiências e narrativas que me moldaram – e continuam moldando – na medida que somos seres de incompletudes e que se (des)constroem na interação/relação com o mundo e com a cultura humana (Morin, 2011).

Iniciar a escrita de uma dissertação, rememorando parte da minha trajetória de vida, não é tarefa fácil. Além disso, como pesquisador em formação, estamos sempre a nos questionar sobre o rigor científico e a criticidade que empregamos em nossas produções acadêmicas. Nesse sentido, as leituras conceituais e referenciais foram basilares e fundamentais para que eu compreendesse a importância dos escritos (auto) biográficos na investigação científica. Com isso, fica evidente a importância que o sujeito/pesquisador da área de Ciências Humanas e Sociais detém na construção de uma investigação científica com método/tipo de pesquisa narrativa.

³ O Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE é uma das unidades socioeducativas de internação da Fundação de Atendimento Socioeducativo - FUNDASE, localizada em Mossoró – RN, que atende adolescentes que cometeram ato infracional e cumprem medida socioeducativa de internação (privativa de liberdade).

Ademais, é válido ressaltar que, em um passado recente, as produções desse tipo buscavam aceitação no modelo tradicional de pesquisa (Ferrarotti, 2010). Acentuo que as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais enfrentaram diversos dilemas na constituição do seu conceito e uniformidade enquanto ciência e a seu rigor de suportes teóricos e metodológicos quanto à aceitação pela comunidade científica. Contudo, a cientificidade nesse campo se consolidou fortemente nas últimas décadas, entendendo-se que se diferenciam das Ciências Exatas e Naturais, visto que pressupõem a compreensão humana e não a explicação formal de um conjunto mecânico de causas (Santos, 2008; Chizzotti, 2016).

Presentemente, entendo que as nossas trajetórias de vida, pessoais e coletivas, juntamente com os valores, as crenças e os prejuízos que transportam, são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações constituem um emaranhado sem fio, nem pavio. É nessa conjuntura que as Ciências Humanas e Sociais saem mais do pensamento positivista fortemente enraizado das Ciências Exatas e tecido em construções que entendem o sujeito como parte importante do objeto de estudo. Podemos afirmar hoje que o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Com isso, todo conhecimento científico é autoconhecimento (Santos, 2008; Moreira; Rosa, 2009).

Dada a importância explicativa, brevemente, do campo que se encontra esta investigação, retornamos à narrativa da trajetória, vivências e experiências de vida que me conduziram até, presentemente, o objeto de estudo.

Não raro, sou mais um jovem sonhador que saiu de um município pequeno no interior do Estado do Rio Grande do Norte – Riacho da Cruz⁴, região do Alto Oeste Potiguar, com pouco mais de três mil habitantes – em busca de oportunidades e melhores condições de vida. Durante minha infância e juventude, nessa cidade pacata, pude experienciar uma das fases mais difíceis da minha vida pessoal: uma infância enfrentando a pobreza e uma figura paterna ausente, agressiva e negligente.

Minha mãe sofreu durante anos em um relacionamento abusivo com meu pai. Lembro-me que com dez anos de idade eles se separaram, também última vez que o vi. Na realidade de muitos filhos, a separação dos pais é motivo de tristeza, para mim foi motivo de alívio. Apesar das incertezas e medos futuros que enxergava em minha mãe e meus dois irmãos, foi a partir dessa ruptura que enxergo um ponto de virada em mim, por isso a importância de demarcar esse apontamento tão pessoal aqui, visto que foi um estopim para um amadurecimento antecipado e

⁴ Distância de 366 quilômetros a oeste da capital do Estado, Natal. Ocupa uma área de aproximadamente 127 km² e sua população na estimativa em 2016 era de 3.165 habitantes, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo o vigésimo segundo município menos populoso do Rio Grande do Norte.

uma força motivadora, que me fez projetar minha formação humana, profissional, educacional e tudo que viera a conquistar, seja como forma de gratidão e/ou reconhecimento; a ela e por ela (mãe).

Como professora da Educação Infantil, minha mãe sempre nos alertou (meus irmãos e eu) sobre a importância da educação como meio transformador e de ascensão social. Apesar da pouca escolarização, ela sempre fez questão que estivéssemos assiduamente na escola, talvez por atuar na educação e querer ver seu papel transformador se refletir em seus filhos, oportunizando-nos com o que outrora não teve acesso/direito.

Embora seja professora na Educação Infantil, ela não concluiu o Ensino Médio, possivelmente essa lacuna a tenha feito enxergar em nós o seu desejo de estudar e/ou de se sentir realizada por meio da educação formal. Entretanto, houve ainda um esforço de concluir os estudos por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), porém, as aulas no período noturno e a necessidade de nos deixar sozinhos inviabilizou essa retomada.

É válido demarcar os (des)encontros com esta modalidade de ensino, posteriormente a debateremos. Ademais, recordo-me de acompanhá-la à creche em seu horário de trabalho, não como aluno, mas como necessidade de uma mãe que não tinha com quem deixar seus filhos para trabalhar, algo que não difere da realidade de milhares de mães solo que enfrentam essa dificuldade no mercado de trabalho.

Recordar e falar sobre nós é sempre um momento de difícil reflexão, sobretudo, na escrita, mas é por intermédio das palavras que nos permitimos compreender e exteriorizar materialmente o que pensamos. Provavelmente, as palavras circunscritas nesta primeira seção da investigação não expressam com exatidão o que sinto perante as recordações tecidas até este momento, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle delas, muitas vezes, não cumprem o esperado, mas, certamente, as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras e serão, minimamente, compreendidas ao leitor (Bondía, 2002).

Retomando a trajetória, foi nessa conjuntura supracitada que fui concluindo as etapas educacionais: a Educação Infantil na Creche e Pré-Escola Mundo Feliz (antes chamada de Casulo), o Ensino Fundamental (anos iniciais) na Escola Estadual Camilo de Lellis e o Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio na Escola Estadual João Soares da Silva. Esta última etapa destaca-se por ocorrer no turno noturno, culminando, concomitantemente, com o início da minha realidade de trabalho, por meio de “bicos”⁵ para auxiliar na renda familiar. Assim,

⁵ Trabalhos pontuais, pouco remunerados e sem carteira de trabalho assinada.

consegui concluir as primeiras etapas educacionais da Educação Básica.

Como também mencionado, minha cidade natal não oferece condições de Ensino Superior ou de trabalho, conseqüentemente, com a conclusão do Ensino Médio, uma quantidade considerável de jovens se desloca para cidades médias ou a própria capital do Estado, Natal – RN, para trabalhar e/ou dar continuidade aos estudos. Em suma, em 2010, logo após a conclusão do Ensino Médio, as oportunidades e occasionalidades me direcionaram para a cidade de Mossoró – RN, distância de 120 km, a qual permaneço até o presente momento.

Na terra de Santa Luzia (padroeira da cidade de Mossoró), de imediato, comecei a trabalhar em horário noturno nos restaurantes, em variadas funções (garçom, passador de pizza e atendente), comumente esses trabalhos, na minha percepção, são os mais ofertados para jovens interioranos nas cidades médias e capital do Estado. Alguns meses depois, consegui um novo emprego como recepcionista e, posteriormente, promovido a gerente de uma academia de um ex-professor e amigo. Este último emprego, se tornou minha fonte de renda mensal por muitos anos.

Os estudos eram minha prioridade, entretanto, minha permanência dependia, financeiramente, do meu trabalho, embora ajudado por minha mãe. Poder estudar exclusivamente nunca foi, até então, uma realidade social e econômica possível em minha vida. Apesar disso, mantive meu objetivo inicial e, um ano depois, obtive uma das mais significativas vitórias pessoal e profissional: a aprovação no Processo Seletivo Vocacionado (PSV)⁶ da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) no curso de Licenciatura em Geografia, no *Campus Central* (Mossoró – RN).

Assim como no Ensino Médio, paralelamente, trabalhava e estudava, o curso era à noite e o trabalho era diurno. Durante toda minha licenciatura, acentuo uma lacuna na minha graduação: a impossibilidade de conseguir participar dos programas e bolsas de incentivo à pesquisa científica e à docência, a exemplo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁷. O trabalho minava as possibilidades de qualquer programa de extensão em outro horário que não fosse o noturno, e pelo valor da bolsa, na época, não seria suficiente, em termos financeiros, me manter na cidade. Atualmente, entendo a importância que os referidos

⁶ PSV era o vestibular realizado anualmente pela UERN para selecionar os alunos de seus cursos. Seu último Processo Seletivo Vocacionado foi realizado no ano de 2015, sendo substituído a partir do ano subsequente pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

⁷ O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com as redes de ensino (Brasil, 2023).

programas possuem no âmbito acadêmico para o alunado e o quanto seriam significativos em minha formação.

Apesar dessa lacuna da iniciação científica, destaco que a experiência no curso de Geografia proporcionou uma boa qualificação na área, ressalto alguns pontos gerais como a reflexão dos problemas socioespaciais, socioculturais, científicos e tecnológicos, apontando suas possíveis soluções. Esse exercício se deu de forma dialética entre o micro e o macro, entre as generalidades e as particularidades, entre o todo – o mundo – e a parte – no entendimento geográfico.

A escolha do curso se deu, sobretudo, pela licenciatura e o desejo intrínseco de ensinar-aprender em sala, quiçá influenciado/inspirado por minha mãe. Diante disso, no percurso do curso, traço com alegria as experiências dos estágios, momentos que foram determinantes e me proporcionaram identificação com a área pedagógica e de Ensino, bem como ratificaram minha escolha de profissão para a vida.

Para além desses saberes curriculares, tenho bastante orgulho e escrevo com afeto o quanto a UERN foi/é determinante na minha formação enquanto sujeito em constante processo. A universidade mencionada me proporcionou a reflexão e a experiência em espaços de sociabilidade e subjetividades diversas, haja vista que o *Campus* exala a essência da pluralidade/diversidade e das humanidades advindas das Ciências Humanas e Sociais.

Valido a ênfase para os cursos de licenciatura, refletindo diretamente na Educação Básica, por meio da formação docente nas mais diferentes áreas. Atualmente, cerca de 90% dos professores da Educação Básica que vêm atuando no interior do Estado foram formados pela UERN, segundo dados do Conselho Estadual de Educação (CEE-RN)⁸.

Ressalto que não pretendo parecer excludente e anular a importância em relação às outras áreas, a instituição detém cursos renomados e conceituados em outros campos científicos, mas é inevitável, nessa conjuntura, não enaltecer a predominância e a relevância das Ciências Humanas e Sociais, especificamente das licenciaturas para a Educação Básica, comunidade acadêmica e sociedade em geral.

Reforço ainda a importância que a instituição possui não só a nível estadual e regional (em especial os Estados do Ceará e da Paraíba), mas, substancialmente, a relevância como uma universidade interiorana consolidada, potente e formativa. Apesar do valioso tema, não pretendo me delongar com essas informações, por isso, sugiro a leitura de duas pesquisas nesse

⁸ Essa informação encontra-se presente no *site*: portal.uern.br.

sentido, a saber: a dissertação de Almeida (2022)⁹ e a monografia de Carmo (2020)¹⁰.

Por isso tudo, momentos extracurriculares tornaram-se também momentos de troca de aprendizagens, saberes e ensinamentos de um espaço de ensino acadêmico e técnico, porém, intensamente humanizado. Dentre esses espaços de interação e troca, para além da sala de aula, exemplifico o Centro de Convivência (carinhosamente chamado de CC), a biblioteca, os encontros nos bancos em frente às salas, nos corredores, nos pontos de ônibus, os pontos de caronas (para ir à instituição: em frente à Cobal¹¹; para voltar para casa: em frente à guarita da UERN), no setor de xerox dentro e fora da instituição, dos laboratórios, do auditório e inclusive na lanchonete do Sr. Geraldo como vivências e experiências da graduação que incorporamos junto aos conhecimentos acadêmicos na nossa formação e identidade docente e humana.

Expressar esses múltiplos aspectos é demarcar a constituição de uma formação do sujeito e sua identidade, adquiridas no itinerário da vida, seja no âmbito de formação, profissional ou pessoal, sejam individuais ou coletivas, que refletem em sua prática docente e no saber-fazer pedagógico enquanto formador, ao passo que se constrói uma identidade própria. Com isso, enfatizo que são esses diversos aspectos, no percurso, que conduzem para a formação de um sujeito enquanto ser transformado e transformador (Soares; Guimarães, 2021).

Nessa conjuntura exposta, concluí a licenciatura em Geografia e logo após iniciei a Especialização *lato sensu* em Geografia do Nordeste: Desenvolvimento e Gestão de Território, no ano de 2016, também pela UERN¹². Pontuo que as experiências mencionadas da graduação se estendem no momento de Especialização, haja vista que foi posterior à graduação, não sendo necessário mencioná-las, visto que trará redundância ao escrito. O que interessa pontuar é o período de finalização, sendo no ano de 2017, uma vez que, com a conclusão, demarcou um lapso temporal no âmbito acadêmico até o ano de 2022, com o ingresso na pós-graduação *stricto sensu*.

⁹ A dissertação de Almeida (2022) aborda a mobilidade pendular da população estudantil, tendo Mossoró como uma cidade de polo universitário na região e dinamizadora deste processo a partir das Instituições de Educação Superior (IES), localizadas em seu espaço urbano.

¹⁰ A monografia de Carmo (2020) evidencia a interiorização do Ensino Superior Público e impactos das universidades, com destaque à UERN, como desenvolvimento regional no interior do Rio Grande do Norte, na cidade de Pau dos Ferros, na região do Alto Oeste Potiguar, bem como a democratização do acesso às IES.

¹¹ Cobal é um tradicional Mercado Municipal da cidade de Mossoró - RN, localizado no bairro Paredões, ao final da Av. Leste Oeste, que dá acesso à UERN.

¹² O Curso (*lato-sensu*) de Especialização em Geografia do Nordeste: Desenvolvimento e Gestão do Território, era ofertado pelo mesmo departamento da graduação, o Departamento de Geografia da UERN – DGE/FAFIC/UERN. A especialização estava retornando naquele mesmo ano após um período sem ofertar, a mesma é voltada para graduados em Geografia e/ou áreas afins, possui as seguintes linhas de pesquisa: (i.) Território, Cultura e Planejamento; (ii.) Políticas Públicas e Reestruturação dos Espaços Urbano e Regional; (iii.) Natureza, Geoinformação e Gestão do Território; e (iv.) Geografia, Espaço e Ensino.

Ora, é bem verdade que, enquanto recém egresso, somos invadidos por inquietações e incertezas sobre o futuro e que rumos devemos seguir, com isso, confesso, foi necessário agarrar-me primordialmente nas oportunidades que avistava para o momento. A partir daí, surge o olhar para o mercado de trabalho na área, os concursos públicos, processos seletivos, dentre outras possibilidades que poderiam melhorar/mudar minha vida profissional. Ressalto que durante esse período me dediquei ao trabalho como uma forma de me estabilizar, voltar para minha cidade natal ou morar em outra cidade já não eram opções, então decidi fortalecer as raízes e projetar os percursos.

Talvez seja difícil pontuar quais dos motivos me fizeram afastar da academia/pesquisa após a conclusão da Especialização, de certo, esse tempo me fez atentar para outros momentos da vida, como mencionado anteriormente, um deles remete ao primeiro contato com o que se tornaria meu *lócus* de pesquisa, a aprovação em um Processo Seletivo Simplificado (PSS) para o cargo de agente socioeducativo em uma unidade de atendimento socioeducativo de privação de liberdade, particularmente o CASE/Mossoró¹³. Por conseguinte, um ano após minha inserção, fui aprovado em outro PSS, dessa vez para minha área de formação, professor de Ciências Humanas, sendo locado na mesma unidade supracitada¹⁴.

A experiência inicial como agente socioeducativo em uma unidade desse tipo foi desafiadora, especialmente por ser uma conjuntura que, apesar de contrapor as normativas legais da socioeducação, apresenta traços punitivos e sancionatórios¹⁵. E, apesar de nomenclaturas diferentes, o sistema e os servidores em si se assemelham às características e funções de uma unidade de privação de liberdade prisional (com adultos apenados), inclusive nos riscos e tensões, sobretudo aos agentes que possuem contato direto e ininterrupto por meio das escalas de plantões.

¹³ O PSS ocorreu em meados do ano de 2018 e foi designado para a contratação temporária para compor o quadro de pessoal da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Rio Grande do Norte – FUNDASE/RN, atendendo à necessidade de excepcional interesse público. O certame era a nível estadual, porém, as vagas eram regionalizadas, sendo permitida a escolha para localidades que detém Unidades da Fundação, Mossoró é uma delas.

¹⁴ O PSS ocorreu em meados do ano de 2019 destinado a selecionar candidatos para compor o quadro de professores e de Especialistas de Educação, a fim de atuarem como docentes em áreas de conhecimento/componentes curriculares/funções da Educação Básica do Estado por meio da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC). As áreas incluíam Ensinos Fundamental, Médio e suas modalidades (Educação Profissional, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola), assim como às Unidades Prisionais e Centros de Atendimento Socioeducativo, sendo esta a de minha convocação.

¹⁵ Quando aponto traços sancionatórios e punitivos me refiro à condição em que o adolescente cumpre a medida socioeducativa. Apesar das nomenclaturas pedagógicas/educacionais (ver figura 03 - Diferenças de nomenclaturas entre os sistemas – subseção 2.1, tópico 2.2.4), os socioeducandos estão da mesma forma privados de liberdade (encarcerados/presos) nos alojamentos (celas/grades) de uma Unidade (presídio) que detém estrutura e modelos similares às penitenciárias.

Enfatizo que não estou aqui fazendo juízo de valor com os adolescentes que cometem ato infracional e estão em cumprimento de medida socioeducativa de internação, porém, a tensão e o medo são comuns para quem trabalha em espaços desse tipo, afinal, não podemos ser levianos e negar a periculosidade existente, além do mais por se tratar de um espaço também de segurança. Todavia, este será um debate que aprofundaremos nos próximos momentos desta investigação.

Acentuo, que apesar do primeiro contato e experiência nesse contexto de privação de liberdade ocorrer por meio da condição de agente socioeducativo, destaco que essa experiência me trouxe um enorme aprendizado, além de um crescimento pessoal e profissional. No entanto, apenas consegui ter um olhar mais amplo e humanizado a partir da minha mudança de função e inserção como professor de Ciências Humanas e Sociais da unidade socioeducativa. Nessa circunstância, saio de um ambiente de tensão para um ambiente pedagógico e de aprendizagens, apesar de não negar o “perigo” existente também da escola, acentuo que esse ambiente escolar se torna um dos poucos refúgios de humanização desses sujeitos/alunos dentro dos sistemas de socioeducação.

Nesse trajeto, é válido frisar que essa transição de agente para professor foi um processo surpreendente, a aceitação e compreensão dos alunos/internos foi mais rápida do que o esperado, em especial na construção de uma relação, agora, entre professor e alunos. É inegável que essa relação foi dialógica e construída de maneira diferente do que existiu antes, bem como o indispensável respeito e atenção com a condição de vulnerabilidade que eles apresentavam. Dessa forma, assinalo que não é possível respeito aos socioeducandos se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, devem-se reconhecer as condições que os mesmos chegam à escola, seja ela convencional ou não (Freire, 1996).

A forma como apresento minha relação e contato inicial com meu objeto de estudo parece se constituir por um movimento leve e natural, porém, elucidado que a minha experiência é algo incomum e difere da realidade de professores que atuam nesses espaços. De fato, minha inserção como professor ocorreu normalmente como os demais, porém, a experiência que já possuía na unidade – mesmo em outra função – de certo modo, facilitou no processo de adaptação das particularidades do ambiente.

Com isso, intento para uma preocupação que se deve ter com a negligência e falta de formação/preparação de professores em espaços de privação de liberdade. Sobre isso, Julião (2020, p. 160-161) diz:

Os professores não foram capacitados para trabalhar no sistema prisional. São profissionais licenciados que por motivos diversos acabam vivenciando a experiência

educativa nas prisões. Muitos, ao longo da sua formação docente, foram capacitados para atuar em salas de aula com crianças e adolescentes. Sequer experienciaram formação e/ou trabalho anterior com jovens e adultos. Poucas são as experiências [...] em que os professores passaram por algum processo de formação inicial e continuada para trabalhar nas escolas das prisões.

Apesar do autor abordar o sistema prisional, é importante salientar que os processos de seleção, convocação e experiência educativa dos docentes são similares ao do sistema socioeducativo, haja vista a uniformidade, inclusive, da modalidade de ensino que assiste os sujeitos privados de liberdade dos dois sistemas, a saber: a EJA. Ademais, esse tema será um dos enfoques da pesquisa, logo, compreendendo a relevância dessa perspectiva de análise, trataremos uma discussão aprofundada e fundamentada nos próximos momentos deste escrito.

Referencio ainda os dispositivos legais que regulamentam a educação nesse cenário. Sabemos que o acesso à educação de qualidade é um direito social fundamental para o desenvolvimento da cidadania. A conquista do direito à educação, com a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, expressa na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), trouxe um considerável avanço para a educação brasileira.

Nesse aspecto, a partir das normas legais regidas no Brasil, é válido ressaltar, além das normativas próprias do atendimento socioeducativo como o ECA e a recente criação da lei que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE, o que assegura a legislação brasileira a respeito dos professores que atuam nas unidades socioeducativas e prisionais de internação do país, principalmente no que se refere à regulamentação de formação específica e direcionada para esses profissionais.

Essa regulamentação destacada está bem evidente em uma das diretrizes que dispõe o Conselho Nacional de Educação – CNE, ano de 2010, quanto aos profissionais da área de educação, em especial de ensino, que atuam nos estabelecimentos prisionais, em que assegura o acesso a programas de formação inicial e continuada e reforça as especificidades da educação na política de execução penal, cabendo ainda aos professores que sejam devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função que exerce (Brasil, 2010)¹⁶.

Retomando as relações tecidas com o objeto de estudo, acentuo que a partir dessa atuação como professor é que emergem inquietações que me moveram a problematizar – como

¹⁶ A referida resolução não menciona o sistema socioeducativo em específico, surgindo uma normativa legal para formação de professores de espaços socioeducativos apenas em 2016 (ver seção 2.1, subseção 2.1.2 – Base legal da formação de professores em espaços de privação de liberdade).

pesquisador – a invisibilidade e marginalidade de professores que estão imersos nesses espaços, especialmente o do sistema socioeducativo, no qual estive inserido. Essas inquietudes não são exclusivamente pela negligência de uma melhor atenção com a formação/preparação, mas também pela escassez da pesquisa científica com direcionamento aos docentes. Nessa conjuntura, emerge a vontade de pesquisar as experiências e vivências educativas dos professores na escolarização de espaços de privação de liberdade, tendo em vista também a importância do papel transformador que a escola pode exercer na ressocialização dos sujeitos/alunos.

Em virtude dos fatos mencionados, depois de quase cinco anos, decidi retornar ao meio acadêmico, no ano de 2021, por meio de uma disciplina especial, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN), intitulada de *Educação de Jovens e Adultos no contexto de aprender por toda a vida*¹⁷. A escolha pela disciplina não ocorreu de modo aleatório. De certa maneira, a temática dialogava justamente com o que vivenciava no âmbito profissional de ensino e, conseqüentemente, com o objeto de estudo que pretendia analisar.

Nesse itinerário, movido novamente pela vontade de pesquisar, me submeti aos processos de seleção para aluno regular de mestrado em três diferentes programas de pós-graduação, sendo aprovado em dois e optando pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino (POSENSINO), associação ampla entre a UERN, a UFERSA e o IFRN, no qual desenvolvi esta pesquisa¹⁸. A escolha se deu por entender que o programa e as abordagens das linhas de pesquisa se relacionam melhor com o objeto de estudo investigado, qual seja: *os processos de ensino-aprendizagem vivenciados no CASE, Mossoró – RN, a partir das narrativas de docentes de ciências humanas*. Com a aprovação no POSENSINO, retorno como aluno/pesquisador.

As reflexões tecidas aqui justificam, em parte, o interesse em buscar o estudo da temática, elas tendem a explicar como a história desta pesquisa emergiu em mim e é parte de minha história. Diante dessa inserção, me deparei com os limites e desafios da minha formação docente e também humana em um contexto educacional incomum, tanto pela EJA quanto pelo sistema socioeducativo. Destaco que durante minha formação inicial, não tive a oportunidade

¹⁷ A referida disciplina, com carga horária de 60 horas e realizada por meio do ensino remoto, devido a pandemia da COVID-19, objetivava tecer compreensões à educação para pessoas jovens, adultas e idosas no continuum da vida, produzida a partir dos contextos culturais, políticos e sociais; além disso, enlaçamos discussões acerca de EJA ao âmbito histórico e epistemológico da educação popular, para melhor defini-la enquanto direito constitucional e sistêmico, articulando o cotidiano enquanto eixo de acontecimentos táticos, fabricantes de aprendizagens significativas aos praticantes da EJA.

¹⁸ Friso que as três seleções de mestrado que participei foram do POSEDUC, do POSENSINO e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO), aprovado nos dois últimos programas e, apesar de licenciado em Geografia, optando pelo POSENSINO, tendo em vista se aproximar com o que estudo/pesquiseo presentemente.

de me debruçar sobre práticas pedagógicas/educativas nessas modalidades e conjunturas específicas de ensino.

É necessário destacar, sobretudo, a escassez de pesquisas na área. Logo, evidenciamos que um tanto de trabalhos previamente encontrados, os quais serão dialogados posteriormente, focam no campo do direito à educação ou na formação de professores em centros regulares da EJA, sem intercalá-los ou considerar a existência e/ou importância dos espaços escolares socioeducativos. Então, raros são os estudos que possibilitam um olhar para docentes que atuam em espaços de privação de liberdade, seja o sistema prisional ou sistema socioeducativo.

Contudo, essa escassez epistemológica se intensifica quando analisamos, exclusivamente, a escolarização em unidades socioeducativas. Nesse contexto, é fundamental e emergente as pesquisas que abordem essa temática no campo Educacional e/ou do Ensino associadas à perspectiva docente.

Assim, esta pesquisa surge como uma possibilidade de refletir sobre a formação e práticas educativas de docentes que atuam em espaços socioeducativos de privação de liberdade e que enfrentam, além de todas as dificuldades já existentes na modalidade de ensino da EJA, a falta de formação/qualificação para atuar em espaços não convencionais, como o CASE/Mossoró. Desse modo, é necessário pensarmos como os docentes lidam com os desafios formativos em sua prática educativa, considerando as especificidades educacionais, os contextos sócio-históricos dos alunos e as experiências que carregam a partir da sociedade e cultura em que estão inseridos.

Nesse interim, com a compreensão das problemáticas e especificidades que envolvem os espaços escolares em sistemas de privação de liberdade, especificamente o socioeducativo, apresento o problema de pesquisa, por meio da seguinte questão: *Como os processos de ensino-aprendizagem vivenciados no CASE, Mossoró – RN, contribuem para a ressocialização de adolescentes privados de liberdade?*

Em virtude dos argumentos apresentados, fundo-me como objetivo cerne para a pesquisa *analisar acerca de como os processos de ensino-aprendizagem vivenciados no CASE, Mossoró – RN, contribuem para a ressocialização de adolescentes privados de liberdade, a partir de narrativas de docentes de ciências humanas.*

O caminho escolhido para alcançar esse objetivo e, mais do que isso, para atingir sua concretude foi: a) *refletir sobre a formação inicial e continuada de professores do CASE, Mossoró – RN, e suas reverberações nas práticas educativas promovidas com socioeducandos da instituição escolar*; b) *investigar a respeito de como a Educação de Jovens e Adultos promovida no CASE, Mossoró – RN, assiste aos socioeducandos privados de liberdade*; e c)

evidenciar práticas educativas que repercutem na ressocialização de adolescentes privados de liberdade do CASE, Mossoró – RN. Essas pretensões apresentam-se como objetivos específicos da investigação.

Levando-se em consideração a conjuntura estudada, adotamos a abordagem qualitativa de pesquisa, na área de Ciências Humanas e Sociais, com a pesquisa do tipo (auto) biográfica, por meio das narrativas de professores. As entrevistas narrativas foram as principais técnicas utilizadas para a produção dos dados. Da pesquisa, participaram dois docentes da área de Ciências Humanas e Sociais que atuam e/ou atuaram em uma unidade socioeducativa de privação de liberdade, especificamente, o CASE/Mossoró.

Traçado este texto introdutório, demarco que a dissertação se encontra dividida em mais quatro seções, além das considerações finais. Antes de especificá-las, é importante salientar que, ainda nesta introdução, traremos uma subseção com o percurso metodológico que conduziu a construção da pesquisa, bem como outra subseção com o levantamento bibliográfico – do tipo Estado do Conhecimento – mostrando discussões acerca do que se tem produzido sobre o tema em teses e dissertações no país. A seguir, apresentamos, brevemente, as seções seguintes do texto.

Na segunda seção, *Formação inicial e continuada de professores*, enfatizamos a abordagem teórica, alicerçada nos marcos temporais e conceituais da formação docente no Brasil. Subestruturada em duas subseções secundárias, este momento do texto dissertativo preocupa-se em debater a compreensão teórica da formação docente por meio dos aspectos histórico-conceituais, bem como no empenho em abstrair as narrativas dos professores da unidade de atendimento socioeducativo (privação de liberdade), nos ajudando na interpretação da análise do objeto investigado. Desse modo, a referida seção ressalta o nosso pensamento referente à formação docente e suas reverberações na conjectura da educação escolar socioeducativa.

A terceira seção, *Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema socioeducativo*, debate a abordagem teórica por meio dos principais marcos da Educação Popular e, posteriormente, da EJA como modalidade de ensino. Além disso, o debate se insere na modalidade como promotora da educação escolar em espaços de privação de liberdade, prisional e socioeducativo. A seção está estruturada em duas subseções, com enfoque, primeiramente, na fundamentação teórica sobre a Educação Popular, a EJA e a conjectura do sistema socioeducativo e, em sequência, trará análises a partir das narrativas dos professores acerca dessa modalidade como responsável pelo atendimento educacional/escolar em unidades socioeducativas de internação.

Na quarta seção, *Práticas educativas e ressocialização de adolescentes privados de*

liberdade, pormenorizamos o conceito de socioeducação e ressocialização imersos no processo da educação escolar e práticas educativas para com os socioeducandos. Teceremos os conceitos e concepções supraditos em duas subseções, as quais destacam, em primeiro plano, o percurso teórico-conceitual da socioeducação, ressocialização e práticas educativas. Ainda nesta seção, analisaremos as narrativas dos professores a respeito das práticas educativas promovidas por eles como promotoras do processo de reinserção social dos alunos/adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação do CASE/Mossoró – RN.

Na quinta seção, *Proposições à pesquisa: Pedagogia da Liberdade*, brevemente, nos colocamos como propositores de uma *Pedagogia da Liberdade* para sinalizar ideias e propostas que emergiram durante o itinerário da pesquisa. É válido pontuar que não buscamos criar uma solução definitiva e/ou conclusiva para a problemática da educação escolar em espaços de unidades socioeducativas. Pelo contrário, a intenção é tecer reflexões e ideias que possam fomentar o debate a partir desta investigação, produzida nesta área e contexto específico (espaço-tempo).

Pela narrativa dos aspectos circunscritos na trajetória do autor (pessoal e profissional)¹⁹, a justificativa referente à construção do objeto de estudo, o problema de pesquisa, os objetivos desta investigação e a descrição da estrutura textual da dissertação, traremos, a seguir, por meio de subseção, os aspectos metodológicos, de modo explicativo, com a descrição sistematizada e fundamentada sobre a abordagem da pesquisa, o tipo de investigação e as técnicas de produção e análise dos dados.

1.2 O CONHECIMENTO CONSUMA-SE NA CONSTRUÇÃO COLETIVA: PERCURSO METODOLÓGICO

“Conhece bem as regras da tua ciência, mas não deixes de arriscar e de transgredir [...]. A investigação ou é criação ou não é nada”.

(António Nóvoa, 2015, p. 14)

O processo de construção de uma investigação científica é composto por etapas, sujeitos e procedimentos metodológicos que buscam compreensões e respostas até a fase de conclusão.

¹⁹ Em momentos do texto faremos uso do pessoal na primeira pessoa do singular e em momentos faremos uso da primeira pessoa do plural, considerando a trajetória pessoal do autor do escrito e a relação com o objeto de estudo.

Sabendo da amplitude de possibilidades que o campo científico fornece para esse fim, é importante conhecermos qual o percurso metodológico mais adequado para cada tipo de pesquisa, em especial para os objetivos aqui almejados. Nesse sentido, abordaremos nesta subseção os caminhos que consideramos, após a apropriação dos conceitos de base científica na elaboração desta investigação.

Ainda que a pesquisa seja planejada, organizada e dividida em etapas e trabalhos prévios, a sua realização não se configura como um procedimento linear, estanque ou mecânico, mas um processo em que o pesquisador tende a se adaptar-se e/ou modificar-se no curso de suas descobertas, bem como reorientar suas proposições previamente postas (Chizzotti, 2010). Diante disso, também é necessário explicitar esses contratempos e mudanças que emergiram durante o percurso, então, buscaremos pormenorizar todas as etapas investigativas à luz das informações que nos levaram a atingir os objetivos²⁰ do estudo.

a) Área de estudo – Ciências Humanas e Sociais

Como mencionado outrora, pesquisar na área de Ciências Humanas e Sociais é sempre desafiador para qualquer pesquisador, neste senso, esta investigação é um desafio. Embora detemos de uma área com mecanismos sólidos, em termos metodológicos, durante séculos – cito os dois últimos, pois as discussões foram em momentos diferentes e com objetivos específicos – foi duramente questionada sobre seu rigor e validação científica.

Chizzotti (2016) afere que as Ciências Humanas e Sociais buscam encontrar respostas às grandes interrogações sobre a humanidade, sua identidade, seu lugar no universo e suas relações com a matéria e a vida, no contexto das condições sociais e culturais de cada época. Não nos deteremos em pormenorizar o percurso histórico da área, haja vista a amplitude de marcos temporais e a densidade do debate, que não é o enfoque principal desta pesquisa, entretanto, é importante termos claro a complexidade do movimento histórico na constituição e consolidação do que entendemos, atualmente, sobre o campo das Ciências Humanas e Sociais – área metodológica desta investigação.

As Ciências Humanas e Sociais caminham no sentido das subjetividades, tentando compreender os fenômenos sociais, as relações humanas e o meio, o que nos leva ao entendimento de uma ciência onde o sujeito pode também ser parte ou uma extensão do objeto.

²⁰ Metodologia é o estudo do método, é, portanto, o caminho em direção a um objeto, ou seja, é o corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa. Em geral, o método científico compreende, basicamente, um conjunto de dados iniciais e um sistema de operações ordenadas adequado para formulação de conclusões, de acordo com certos objetivos predeterminados (Gerhardt; Silveira, 2009).

Destaque para as pesquisas biográficas e (auto) biográficas que ganham cada vez mais espaço, sobretudo, nas últimas décadas, no âmbito educacional e de formação humana a partir do pensamento descrito.

Por essa razão, fazer pesquisa em Ensino é emergir nas Ciências Humanas e Sociais, com abordagem crítica, em um cenário social, econômico e político que vivenciamos atualmente, é um ato de resistência. Como nos alerta Nóvoa (2015), na *Carta a um jovem investigador em Educação: sem coragem, não há conhecimento*²¹. Sigamos.

b) A Abordagem qualitativa

Contextualizada a área desta investigação, dialogaremos sobre a abordagem que ela utiliza. Para responder às questões que mobilizaram esta dissertação, constituímos uma metodologia apropriada às questões deste trabalho, portanto, utilizamos a abordagem qualitativa. De acordo com André (2019), as abordagens de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformada. Ela aponta as preocupações pelas quais os pesquisadores devem se atentar:

Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações (André, 2019, p. 97).

Em consonância à autora, Gerhardt e Silveira (2009) acrescentam que não há preocupação com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Nesse ponto, concordamos em parte com André (2019), logo, é prudente informar que a escolha pela abordagem não necessariamente está associada à quantidade numérica de pesquisados, são vários os aspectos que determinam o tipo de abordagem de uma investigação científica, inclusive, com a possibilidade de utilizá-las concomitante para o mesmo objetivo²². Em verdade, o que ela se

²¹ A carta foi feita para a Conferência de abertura do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Vila Real, 11 de setembro de 2014) e publicada na Revista Investigar em Educação.

²² Apesar de nos fundamentarmos em Gerhardt e Silveira (2009), neste momento do texto, afirmamos que não concordamos, no todo, com a posição teórica assumida pelas autoras. Não no sentido de nos contrapor ao argumento, mas por acreditar que, a nosso ver, a posição destacada é inconclusa e limitante ao pensamento da escolha por uma abordagem qualitativa.

preocupa são os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (Gerhardt; Silveira, 2009).

Esse pensamento nos remete a outro ponto, uma discussão dicotômica que existe na escolha da abordagem: quantitativa e/ou qualitativa, quando na verdade elas podem ser utilizadas de forma concomitante. Não é o caso desta investigação. Apesar de comumente a abordagem qualitativa prevalecer nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, sobretudo na educação, presentemente observamos com maior frequência a utilização das duas abordagens, por meio da abordagem quali-quantitativa. Apesar disso, percebemos, ainda, uma resistência na dicotomia quanto à escolha, sem intercalá-las. O que de fato alertamos é a atenção necessária para a forma como ela está sendo produzida e se quer alcançar os objetivos, a partir daí é que podemos definir qual a abordagem será melhor empregada.

Levando-se em consideração esses aspectos, buscamos o aprofundamento nas relações sociais para entender as subjetividades expressas em determinado contexto, ancoramos na pesquisa qualitativa, pois exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (Bogdan; Biklen, 1994). Além disso, uma compreensão que ultrapassa a visão “permitindo fazer uma análise teórica dos fenômenos sociais baseada no cotidiano das pessoas” (Richardson, 2010).

Para além desses fatores, Minayo (2001) classifica a pesquisa qualitativa como a que adentra no universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, por isso, ela é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento do pesquisador.

Gerhardt e Silveira (2009, p. 34), complementam:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Essas características se tornaram comuns nas pesquisas qualitativas em educação, devido a esses aspectos, ela ascendeu nesse tipo de investigação, tornando-se, desde seu surgimento, a abordagem mais utilizada por pesquisadores da área. Na verdade, o ensino sempre se caracterizou pelo destaque da sua realidade qualitativa desde o início, em meados de 1970, na América do Sul, aparecendo, a princípio, como uma forma espontânea e natural de apreciar

as relações escolares, que iniciou, posteriormente, a posicionamentos sistemáticos e teóricos²³ (Triviños, 1987; Bogdan; Biklen, 1994).

Vale ressaltar que quando delimitamos esta pesquisa à abordagem qualitativa, além de estar inserida na área das Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Ensino, aferimos os aspectos de subjetividades e relações que nos levam à análise por meio da compreensão na configuração humana de professores que atuam em sistemas de privação de liberdade. Logo, os aspectos apontados da pesquisa qualitativa vão ao encontro das proposições que objetivamos para a investigação.

Não podemos deixar de pontuar alguns elementos importantes que nós, enquanto pesquisadores, precisamos tomar na utilização dessa abordagem, sobretudo os limites e riscos ocasionados. Os autores mencionados anteriormente também atentam para termos cuidado na excessiva confiança no investigado como instrumento de produção de dados e o risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado²⁴ (Gerhardt; Silveira, 2009).

c) A pesquisa (auto) biográfica

Finalizadas as considerações acerca da abordagem do estudo, continuamos a empreitada metodológica especificando o tipo de pesquisa, que se situa na pesquisa (auto) biográfica. Notamos, a princípio, que a complexidade dessa temática nos proporciona um leque variado de possíveis caminhos metodológicos que poderíamos percorrer. Dessa forma, buscamos nos aprofundar no tipo de pesquisa que fosse mais adequado para conseguirmos êxito com os objetivos propostos.

Após mergulharmos nas fundamentações teóricas dos tipos de pesquisa, nossa escolha pelo estudo (auto) biográfico apresentou-se de forma clara ao que buscávamos. Nos reportando a Medeiros e Aguiar (2018), eles frisam que os trabalhos desse tipo cresceram fortemente nas últimas décadas no cenário da pesquisa acadêmica em todo mundo e em diversos campos do conhecimento científico, pesquisas estas que além de (auto) biografias, também nos apresentam histórias de vida, memórias, biografias, narrativas de formação, depoimentos orais e escritos,

²³ Para entender de forma cronológica, contextualizada e detalhada sobre o surgimento da abordagem qualitativa em educação, utilizamos e indicamos os livros “Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos” de Bogdan e Biklen (1994) e “Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais” de Triviños (1987).

²⁴ Os autores ainda indicam cuidados ao “controlar” a influência do observador sobre o objeto de estudo, falta de detalhes sobre os processos por meio dos quais as conclusões foram alcançadas, falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes, certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados, sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo e o envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os colaboradores pesquisados (Gerhardt; Silveira, 2009).

entre outros.

O método (auto) biográfico se aflorou entre as décadas de 1920 e 1930, inicialmente na Escola de Chicago²⁵, desde então vem desenhando novos cenários no campo metodológico científico, apresentando-se como uma opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações humanas que necessitam de reflexões com o mundo social e subjetivo dos colaboradores. Com isso, a pesquisa com colaboradores centrada nas suas histórias de vida conseguiu, aos poucos, sair do lugar periférico na academia e ganhar visibilidade por parte da comunidade científica.

Medeiros e Aguiar (2018, p. 151), ao remeterem à educação, acrescentam:

No contexto da educação, investigações relacionadas à formação docente, à história da educação, à profissão professor, à cultura escolar, para citar algumas, têm utilizado do método investigativo ora assinalado como pesquisa (auto) biográfica e de histórias de vida no âmbito da Pós-Graduação em Educação, divulgando e ampliando procedimentos teórico-metodológicos heterogêneos para adentrar em realidades e interpretar e compreender sentidos, significados, valores e modos de ser que sujeitos produziram de maneira individual e coletiva, bem como histórico e socialmente.

Adentrando ainda mais no âmbito da Educação, Pineau (2006) demarca a década de 1990 como o período de fundação do método (auto) biográfico e histórias de vida no campo educacional, foi nesse período que ocorreram as primeiras publicações de dissertações e teses na pesquisa em Educação com o referido método. A partir daí, ela começa a se expandir no Brasil, sobretudo nos espaços acadêmicos com estudos dissertativos e doutorais, como prática em duas perspectivas: para operar como dispositivo de formação e (auto) formação docente e, concomitante, como instrumento de pesquisa (Pineau, 2006; Medeiros; Aguiar, 2018).

Imerso neste contexto, apesar do método ser (auto) biográfico, preciso pontuar que foi necessário um afastamento de minha parte para que fosse capaz de analisar e compreender o que veio ao meu encontro no processo investigativo, haja vista minha imersão/ligação com a temática por intermédio da minha experiência como professor em espaço escolar de privação de liberdade e no *lócus* pesquisado, como descrito no texto introdutório.

Ademais, de acordo com Medeiros e Aguiar (2018), apesar de nesse tipo de pesquisa, comumente, o autor ocupar o lugar de pesquisado, permite-se também o uso do método (auto) biográfico na perspectiva de que o pesquisador não é o sujeito da investigação (Medeiros; Aguiar, 2018). Assim, seguindo as concepções desses estudiosos, esta pesquisa é do tipo (auto) biográfica, porém, não ocuparei o lugar de sujeito pesquisado, isto é, ator e autor do estudo.

²⁵ A Escola de Chicago é entendida como um grupo de pesquisadores da Universidade de Chicago que surgiu nos Estados Unidos nos anos 20 do século passado, o qual celebrou contribuições à Sociologia, à Psicologia Social e às Ciências da Comunicação referente à produção do conhecimento científico (Medeiros; Aguiar, 2018).

Nessa lógica, isso possibilita uma compreensão, por meio de um olhar externo, acerca do contexto singular que é a educação em espaços de privação de liberdade, especificamente o socioeducativo, com referência às suas implicações na atuação docente.

De todo modo, considero que as representações e os saberes dos pesquisados são suficientes para a construção do conhecimento e compreensões às proposições almejadas em nossos objetivos, sobretudo por intermédio de suas narrativas singulares de experiências e vivências dentro desse contexto. O que nos conduz ao próximo ponto do nosso percurso metodológico a ser pormenorizado: a técnica para a produção dos dados.

d) Técnica de produção de dados – Entrevista Narrativa (EN)

Durante a produção de dados muito se debate acerca de qual técnica é mais adequada a se utilizar. No campo das Ciências Humanas e Sociais, em especial na Educação, é comum vermos técnicas como as entrevistas, questionários e levantamento bibliográfico e documental de maneira majoritária.

Comungamos da ideia de serem adequadas e acreditamos que na história da pesquisa em Educação é evidente sua importância para a compreensão de realidades educacionais, todavia, não anula ou descredibiliza a utilização de outras técnicas por pesquisadores, a depender do que se pretende investigar. Pode-se utilizar apenas uma técnica para a produção de dados, ou mais de uma. Não há um fator de limite e exclusividade, o importante é a obtenção do que se pretende com a pesquisa.

Diante dos estudos direcionados para a produção de dados, optamos pela Entrevista Narrativa²⁶. A entrevista, pode ter caráter exploratório ou ser uma construção de informação, constitui uma técnica que produz dados não documentados sobre determinado tema²⁷. Também podemos apontar que é uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra uma fonte de informação (Gerhardt; Silveira, 2009).

A nosso ver, a EN foi a mais adequada para alcançarmos nossas proposições, tendo em vista o intuito de oportunizar respostas abrangentes e livres sem se prender a questionamentos direcionados que podem limitar o sujeito pesquisado, possibilitando um maior aprofundamento acerca dos aspectos mais relevantes sobre o tema (Richardson, 2010).

²⁶ De agora em diante, nesta seção, utilizaremos apenas EN.

²⁷ A entrevista difere do questionário e do formulário pela posição do pesquisador (entrevistador), no caso do questionário, este é respondido pelo entrevistado sem a presença do entrevistador, muitas vezes (Gerhardt; Silveira, 2009).

Nos últimos anos, o estudo com narrativas tem conquistado espaço, tal como demonstra importância nas pesquisas, sobretudo em Educação, por meio da crescente consciência do papel que o contar histórias desempenha no estudo de fenômenos sociais e para a formação de sujeitos. Com isso, Bauer e Gaskell (2015) alegam que a EN encoraja e estimula um entrevistado²⁸ a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Além disso, ela é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Os autores ainda demarcam que a ideia da EN é motivada justamente por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas.

Bauer e Gaskell (2015, p. 95), acrescentam:

Para se conseguir uma versão menos imposta e por isso mais ‘válida’ da perspectiva do informante, a influência do entrevistador deve ser mínima e um ambiente deve ser preparado para se conseguir esta minimização da influência do entrevistador. As regras de execução da EN restringem o entrevistador. A EN vai mais além que qualquer outro método ao evitar uma pré-estruturação da entrevista. É o empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta. Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo.

Apesar de nos fundamentarmos nesses autores para a técnica de produção de dados, concordamos em parte com as informações supracitadas, em especial sobre o esquema pergunta-resposta. Segundo os autores que estamos fundados, as perguntas devem se restringir às fases três e quatro da EN, mas apenas para perguntas do tipo “que aconteceu então?” e “por quê?”, respectivamente²⁹.

Corroboramos que a EN foge do modelo tradicional de pergunta-resposta, porém, acreditamos que é necessário, ao que é proposto na nossa pesquisa, perguntas abertas para nortear (a entrevista) e situar (o narrador), uma vez que o sujeito colaborador pode não deter de conhecimento sobre narrativas (ou colaboração em estudos científicos desse tipo) e/ou apresentar introspectividade³⁰. Nesse sentido, consideramos válida a utilização de perguntas abertas em nossa pesquisa, levando em consideração as especificidades que a temática da educação em espaços de privação de liberdade carece em seu entendimento.

Em verdade, devemos nos atentar ao fato de não interferir ou tentar conduzir a EN para o caminho que o pesquisador deseja, pois, os informantes geralmente supõem que o

²⁸ Salientamos que na EN o entrevistado é chamado de “informante”, mas no nosso estudo, usaremos, em momentos, também o termo “narrador” (Bauer; Gaskell, 2015).

²⁹ Os autores apresentam, além da preparação, quatro fases principais da entrevista narrativa, são elas: Iniciação (fase um), Narração central (fase dois), Fase de perguntas (fase três) e Fala conclusiva (fase quatro).

³⁰ Apesar de Bauer e Gaskell (2015) afirmarem ser ingenuidade que a narração não possui estrutura, bem como alertam que ela está formalmente estruturada, nos parece que esta classificação é unicamente destinada à narração e não a técnica da EN. Em outro momento, os autores apresentaram uma solução, por intermédio de roteiro simples, para a condução da EN, que, ao nosso entendimento, é insuficiente para a construção de nossos dados.

entrevistador sabe sobre a história, e que eles não irão falar sobre aquilo que eles já sabem³¹.

Contrapondo a isso, apesar do rigor científico nos exigir a neutralidade, também não devemos fazer o papel de total ignorância frente ao conhecimento do tema, seria ingênuo de nossa parte. O informante ao aceitar colaborar, tem pleno entendimento que o pesquisador conhece o tema, logo, reitero, o cuidado deve estar na apresentação da entrevista e, posteriormente, no diálogo com o informante, bem como no espaço que deve trazer confiabilidade, conforto e segurança (Bauer; Gaskell, 2015).

Sobre os professores, informantes da pesquisa, foram comunicados dos objetivos e, com isso, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³². Neste documento, lhes foi garantido o anonimato, seguindo os procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos. Salientamos que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos, com o número do processo de aprovação, CAAE: 68083623.8.0000.5294, número do parecer: 5.998.769.

Aludimos que, a partir das aceitações dos convites em contribuir, das leituras e assinaturas do TCLE e das devidas autorizações, as entrevistas foram realizadas, gravadas e, posteriormente, transcritas. Ao finalizar cada etapa, enviamos as transcrições para os professores colaboradores, oportunizando complementos nas narrativas expressas.

Reafirmamos que as informações obtidas por meio da produção de dados na aplicação das entrevistas foram gravadas por meio de um gravador e transcritas em sequência, visando captar com lealdade a fala dos informantes. Ainda convém informar que, durante as análises das narrativas, substituímos os nomes para assegurar o anonimato dos docentes, dessa forma, foram nominados, neste escrito, por Professora e Professor.

É importante ressaltar que a participação dos informantes na pesquisa, se deu de forma voluntária, não havendo nenhum bônus financeiro e/ou oferta de qualquer tipo de benefício próprio, particular ou a terceiros. Os benefícios da participação dos professores na pesquisa estão na contribuição social e para a pesquisa científica, uma vez que a investigação evidencia o contexto de formação, profissionalização e atuação dos docentes, bem como a ressocialização dos alunos/socioeducandos do sistema socioeducativo de privação de liberdade. As entrevistas

³¹ Considero esse ponto um dos mais cruciais na pesquisa, sobretudo durante a EN, considerando-se minha relação com o *locus* e a necessidade de me desprender do conhecimento prévio e das expectativas dos informantes.

³² O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é um documento básico e fundamental na pesquisa com seres humanos. É a fonte de esclarecimento que permitirá ao informante/participante da pesquisa tomar sua decisão de forma justa e sem constrangimentos. É a proteção legal e moral do pesquisador, posto que é a manifestação clara de concordância com a participação na pesquisa. Deve conter, de forma clara, as informações importantes do protocolo de pesquisa. Todos os itens, incluindo título, justificativas, objetivos, bem como possíveis riscos e benefícios que devem estar descritos em linguagem clara, ou seja, que seja entendida pelos informantes (Campos, 2021). Ver em apêndice A.

com os docentes foram realizadas em um local e horário indicado segundo a disponibilidade dos mesmos.

Como explicitado anteriormente, os dados foram produzidos por meio de uma Entrevista Narrativa, que foi realizada em três momentos (etapas) diferentes. A escolha pela realização fracionada se justifica na medida que os objetivos do estudo englobam três enfoques, haja vista a complexidade e pluralidade do tema. Dito isso, nossa proposição seguiu o entendimento de que cada momento pudesse nos direcionar para uma compreensão singular e mais sólida do que os professores narram, sendo assim, necessário que entendamos cada tema em seu eixo conceitual (objetivo) por intermédio de um roteiro esquematizado de questões³³.

Outrossim, o diálogo entre pesquisador e pesquisado pode provocar situações e reações emotivas, viés, erros e/ou constrangimentos. Desse modo, assumindo-se assim a postura de que toda e qualquer pesquisa envolve riscos, foram tomados todos os cuidados e procedimentos necessários para minimizá-los. Além disso, como supracitado, explicamos previamente os objetivos e fins que almejamos, criando um clima de colaboração e confiança, inclusive na escolha do espaço físico para realização de cada entrevista (Chizzotti, 2010). Lembrando que os limites éticos devem sempre ser respeitados, de modo a resguardar pesquisador e entrevistados (Pereira; Cardoso, 2000).

Esse fato nos remete a outro fator existente, o cuidado com a abordagem em temas delicados, sobretudo por estarmos trabalhando com sistemas de privação de liberdade, no socioeducativo. Esses, apresentam-se em espaços de emoções extremas, riscos, vulnerabilidade, tensão, medo, dentre outras problemáticas existentes nesse contexto. Em vista disso, o cuidado se intensificou não somente na construção da EN e/ou roteiro, como também no momento da condução e diálogo com o informante, tendo em vista que o momento dialógico deve ser ameno e objetivo. Precisamos da serenidade e sensibilidade com os informantes³⁴.

Ratificamos que a EN foi desenvolvida em três etapas com enfoques conceituais diferentes, de acordo com cada objetivo da pesquisa, quais sejam: (i) formação docente (primeira etapa), (ii) EJA e currículo (segunda etapa) e (iii) socioeducação e ressocialização (terceira etapa). Por considerar esse debate relevante, circunstanciaremos os aspectos sobre os informantes (professores do CASE/Mossoró), na última subseção desta metodologia³⁵.

³³ Ver em apêndice B.

³⁴ Minha relação e conhecimento com o objeto de estudo ajuda no sentido de empatia e de um diálogo aberto com os informantes nos temas delicados, tendo em vista que conheço, parcialmente, os percalços enfrentados. Contudo, saliento que, apesar do conhecimento, não interrompi ou direcionei as respostas a algo que já sabia.

³⁵ Devido a importância de pormenorizar os aspectos do sujeito/informante em uma pesquisa do tipo (auto) biográfica, resolvemos especificar em uma subseção na metodologia (seção 1.2, subseção 1.2.2 – Informantes – Colaboradores participantes: Docentes do CEJA/CASE).

e) Técnica de análise de dados – Análise Textual Discursiva (ATD)

Sequenciando os aspectos metodológicos, ainda convém debater sobre a técnica de análise de dados que utilizamos em nossa pesquisa: a Análise Textual Discursiva (ATD). Apesar de já definida, consideramos importante, a princípio, também debater acerca de outras duas técnicas de análise de dados, a Análise de Conteúdo (AC) e Análise de Discurso (AD) – algumas de suas variantes, as quais são muito utilizadas na pesquisa em Educação/Ensino. Essa escolha sucedeu por entender que a Análise Textual Discursiva transita entre essas duas outras formas consagradas de análise de dados na pesquisa qualitativa, então, sob nossa análise, buscaremos diferenciá-las.

Além disso, dispomo-nos em apresentá-las por entender que, além de serem as mais utilizadas no campo educacional, em especial, nas abordagens qualitativas na Educação, essas tipologias possuem características que se aproximam e se diferem na contribuição para ampliar nossa compreensão sobre a realidade. Nesse senso, essas técnicas se aproximam ao que objetivamos com a nossa investigação, em especial a técnica escolhida (Análise Textual Discursiva).

Diante dessa similaridade entre as técnicas, também se contemplam as diferenças que as constituem e determinam como características próprias. Dito isso, como aporte teórico para esse debate, em específico, dialogamos com Moraes e Galiuzzi (2007) e Medeiros e Amorim (2017).

Os estudos na área educacional possuem diferenciações acerca das técnicas de análise de dados qualitativos, sobretudo nas técnicas de análise textual. Os autores referenciados anteriormente acentuam para o fato de que não há uma técnica de análise específica, sobretudo em termos metodológicos, que seja considerada a melhor e, portanto, ser considerada hegemônica nas análises dos estudos qualitativos desse campo (Moraes; Galiuzzi, 2007; Medeiros; Amorim, 2017).

Nesse sentido, percebemos que se faz necessário explicitar suas características específicas, uma vez que as três proporcionam dúvidas quanto à sua utilização na pesquisa educacional. Em vista disso, detalharemos os processos constitutivos, seus modos de realização e suas aproximações e diferenças em relação umas às outras, para doravante dessa compreensão, adentrarmos na técnica escolhida para a análise dos dados desta investigação, rememorando: Análise Textual Discursiva (ATD).

Para sermos objetivos e facilitar a compreensão da diferenciação entre as três técnicas de análise de dados, desenvolvemos o Quadro 1, baseado nos autores supraditos, em especial,

a partir dos estudos de Medeiros e Amorim (2017)³⁶. Construimos o quadro utilizando-se deste aporte teórico com intuito de facilitar a compreensão e diferenciação das três técnicas trazidas pelos autores. Vejamos a seguir.

Quadro 1 – Características das principais técnicas de análise de dados

<i>Características</i>	Análise de Conteúdo	Análise de Discurso	Análise Textual Discursiva
<i>Descrição e Interpretação</i>	Emprega-se tanto da descrição como da interpretação.	Tem como preocupação central a interpretação.	Emprega-se da descrição e interpretação, contudo, desenvolve-se em momentos concomitantes.
<i>Compreensão e Crítica</i>	Destaca a compreensão do objeto investigado.	Não tem na compreensão o foco principal. Agrupa sua atenção para a crítica.	Construção e reconstrução de compreensões sociais e culturais relativas ao fenômeno que investiga.
<i>Manifesto e Latente (material analisado)</i>	Registros textuais (textos ou discursos). Circunscrevia no manifesto (explícito). Com o tempo ampliou-se e utiliza o latente, o subentendido e o não dito.	Registros textuais (textos ou discursos). Medita-se no implícito, utilizando-se dele para interpretação e crítica.	Registros textuais (textos ou discursos). Principia o processo de análise a partir dos sentidos mais adjacentes e simples do objeto em investigação.
<i>Enfoques da pesquisa</i>	Têm na Fenomenologia e, algumas vezes, na Hermenêutica uma de suas bases.	Têm suas raízes no Materialismo Histórico e na Dialética.	Utiliza a Hermenêutica, mas também busca a compreensão de fenômenos pela Multirreferencialidade.

Fonte: Elaborado a partir de Medeiros e Amorim (2017).

Como observado no quadro, a Análise Textual Discursiva (ATD) transita entre as outras duas técnicas e, a nosso ver, ela consegue explorar aspectos construtivos de cada uma delas,

³⁶ Medeiros e Amorim (2017) descrevem em sua obra seis características das três técnicas de análise de dados, entretanto, consideramos importante destacar no quadro, ao nosso olhar, às principais, sendo um total de quatro, são elas: Descrição e Interpretação, Compreensão e Crítica, Manifesto e Latente (material analisado) e Enfoques da Pesquisa. As duas não utilizadas foram: Categorizar e Fragmentar e Teorias Emergentes e Teorias *a Priori*.

sobretudo em um olhar mais aprofundado com base na multirreferencialidade, ou seja, apresentando-se em redes interpretativas e compreensivas.

Apesar de trazermos as explicitações das suas finalidades e objetivos próprios dentro da investigação qualitativa, as três aparecem mais em grau ou intensidade de suas intenções de leitura de documentos e/ou discursos do que na exclusão uma da outra, além do mais, aferimos que elas não se apresentam de maneira excludente, pelo contrário, ambas possuem suas características e cada uma, a sua maneira, oferece condições de contribuir para ampliar nossa compreensão sobre a realidade (Medeiros; Amorim, 2017).

Optamos por essa técnica de análise por compreender ser a mais adequada para o tipo de estudo que estamos desenvolvendo, em virtude de seu modo de romper com modelos de pesquisas enrijecidos e fundados na objetividade, quantificação e na neutralidade. As subjetividades fazem parte das narrativas que estamos analisando, seria incoerente não identificarmos os sentidos que elas apresentam. Além disso, baseamo-nos na Análise Textual Discursiva (ATD) por descrevermos e analisarmos de forma concomitante às narrativas, uma de suas características que a difere da Análise de Conteúdo (AC), como mostra o quadro anterior.

A Análise Textual Discursiva (ATD) também se difere da Análise de Discurso (AD) no sentido de analisar de maneira crítica e descritiva, não que ela não faça, mas sua preocupação central está na interpretação, ao contrário da Análise Textual Discursiva (ATD), na qual se atenta tanto nas formas de descrição, como na análise, simultaneamente. Em verdade, ela preocupa-se em produzir teorias no processo de investigação, como apontam Medeiros e Amorim (2017, p. 250).

Como principal característica da Análise Textual Discursiva que a difere da Análise de Conteúdo e da Análise de Discurso no que concerne à descrição e à interpretação na análise, está a aceção de desenvolver ambos os elementos de modo integrado. São processos complementares que se fiam como redes em busca de sentidos e de significados, podendo se reiniciar a qualquer momento do processo analítico.

Diante dessa compreensão, consideramos a Análise Textual Discursiva (ATD) mais próxima do processo analítico que pretendíamos na nossa investigação, já que essa temática incorpora enfoques distintos e complexos, com isso, as mudanças foram pertinentes no processo constitutivo desta pesquisa, logo, foram necessárias à medida que fomos alinhando metodologicamente aos nossos objetivos.

Em suma, sintetizamos os aspectos metodológicos da pesquisa, nesta subseção, por meio de tópicos, da seguinte forma: (a) área: Ciências Humanas e Sociais; (b) abordagem: qualitativa;

(c) tipo de estudo: pesquisa (auto) biográfica; (d) técnica de produção de dados: Entrevista Narrativa (EN); e, por fim, (e) técnica de análise de dados: Análise Textual Discursiva (ATD). Dito isso, para entendermos uma das especificidades do tema, traremos a explicitação, na subseção seguinte, do nosso *lócus* de pesquisa, o CASE/Mossoró – RN.

1.2.1 O contexto (*lócus*) da pesquisa: Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE)

Diante da complexidade e especificidade do objeto que estamos estudando, dúvidas são recorrentes em nossa sociedade a respeito dos sujeitos privados de liberdade, o contexto estruturante e a relação com os direitos e faces educativas, este último, sobretudo, no meio acadêmico. Essas dúvidas podem ser justificadas na medida que os sistemas socioeducativos e prisionais são espaços de exclusão e invisibilizados socialmente e esses aspectos fazem com que o (des)conhecimento e/ou a (des)informação ocasionem juízo de valor e seja difundido em nossa sociedade.

Por essa razão, é fundamental explicitar, de modo detalhado, mediante esta subseção, as particularidades do nosso *lócus* de pesquisa, a fim de sanar quaisquer dúvidas dos sistemas, em especial dos espaços educativos e de ensino do sistema socioeducativo e nosso *lócus* de estudo, a saber: o CASE/Mossoró – RN.

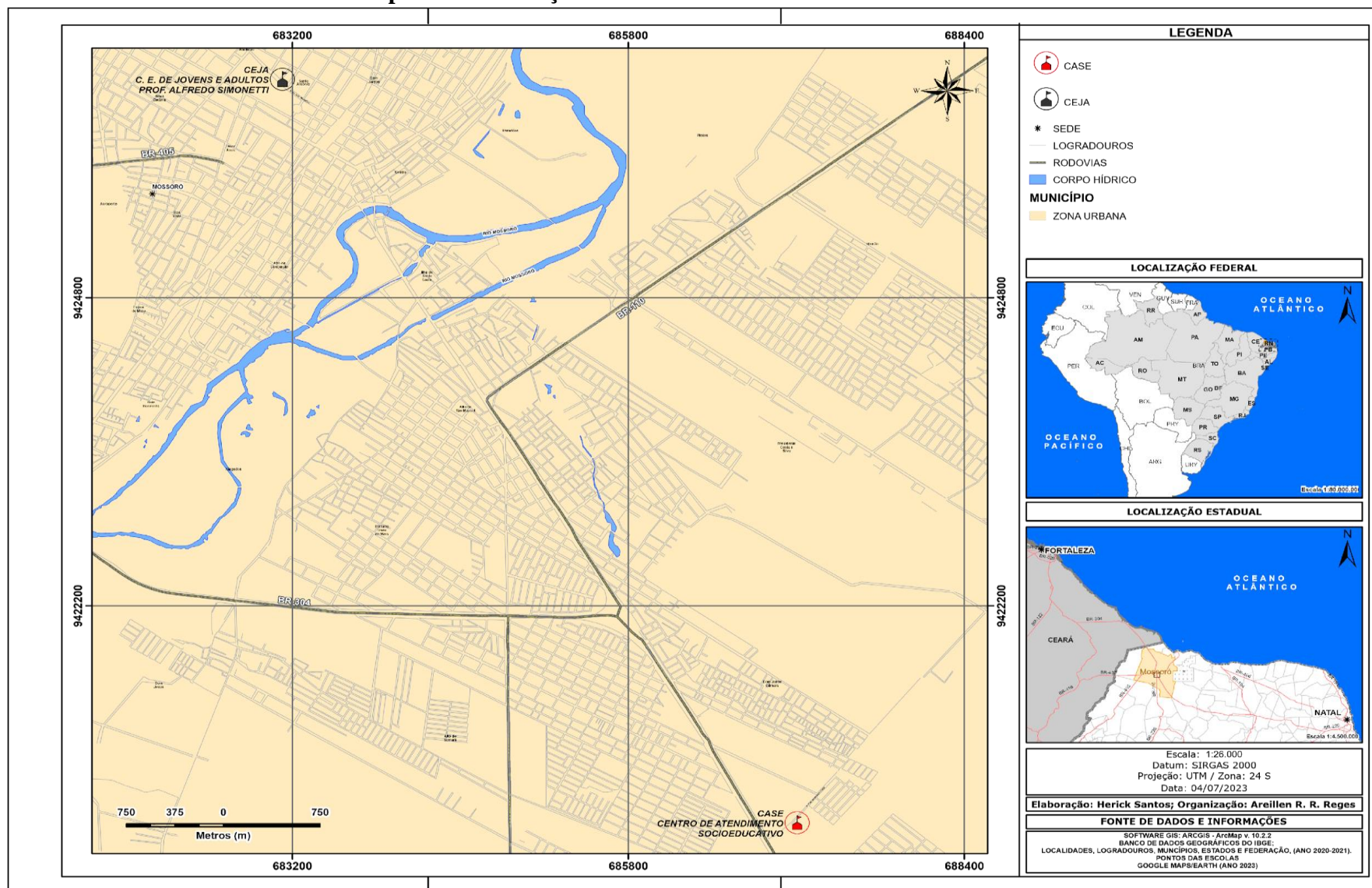
Esta pesquisa foi realizada no espaço escolar do Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE), subnúcleo do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Professor Alfredo Simonetti, no Município de Mossoró – RN. O referido município é o segundo mais importante do Estado e localiza-se no noroeste potiguar, entre duas regiões metropolitanas, Fortaleza (CE) e Natal (RN)³⁷, e distancia cerca de 220 km de cada uma delas.

Na sequência, apresentamos um mapa de localização com a posição de Mossoró dentre as duas capitais citadas, bem como os pontos que se encontram a escola principal (CEJA – centro de EJA) e a escola polo (CASE – *locús* desta investigação) – destaque para o CASE que se situa em uma área de extremidade da cidade, como nos mostra o mapa um³⁸.

³⁷ Essa localização específica é apontada por Elias e Pequeno (2010) como um dos fatores do crescimento e desenvolvimento da cidade, que vem acompanhado de um aumento significativo da criminalidade nos últimos anos, refletindo diretamente no crescimento da população privada de liberdade.

³⁸ É comum este tipo de estabelecimento (privação de liberdade) situar-se em bairros descentralizados da cidade, ao que parece, é parte de estratégias de logística e segurança.

Mapa 1 – Localização do CEJA e CASE na cidade de Mossoró/RN



Fonte: Organização do autor, adaptado de Herick Santos (2023).

A escolha por esse espaço escolar decorreu na medida que esta é a única Unidade Socioeducativa de *Internação* de adolescentes privados de liberdade nessa localidade. O mapa um, destacado anteriormente, diz respeito à localização das escolas na cidade de Mossoró – RN, do mesmo modo que também evidencia a boa posição geográfica que detém entre as capitais (Fortaleza – CE e Natal – RN).

A mencionada unidade de atendimento socioeducativo é o CASE/Mossoró, ela atende os adolescentes em conflito com a lei que cometeram ato infracional e que cumprem medida socioeducativa de *Internação* (privação/privativa de liberdade).

Em Mossoró – RN, dentre as várias instituições que trabalham com a EJA, temos o CEJA Professor Alfredo Simonetti, que é uma escola estadual localizada no bairro Santo Antônio, que foi inaugurada em junho de 1978, mas só foi instituída oficialmente pelos Decreto nº 7.707, de 05 de outubro de 1979 (ensino de 1º grau), e Decreto nº 9.008, de 13 de julho de 1984 (ensino de 2º grau). Segundo o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a Missão é de prestar relevante serviço, no âmbito educacional, oportunizando um ensino de qualidade aos jovens de Mossoró, zona rural e cidades vizinhas, atendendo cerca de 1.100 alunos (Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Professor Alfredo Simonetti, 2022).

O CEJA tem uma parceria educacional/escolar e é o responsável por assistir os adolescentes que cumprem medida socioeducativa no CASE (*lócus*). O CEJA é responsável por enviar material didático e disponibilizar professores para a unidade socioeducativa. O CASE é uma das unidades de atendimento socioeducativo da FUNDASE³⁹ no Rio Grande do Norte.

O CASE é a única unidade de *internação* em Mossoró e é assistida pelo CEJA. A equipe da unidade é composta por Gestão, Equipe Técnica (Analistas - pedagogos, psicólogos e assistentes sociais), Auxiliares de Serviços Gerais e Agentes Socioeducativos. Os adolescentes desta unidade (apenas do sexo masculino) cumprem, no mínimo, medida de seis meses de internação (privação de liberdade), sendo reavaliados ao fim deste tempo, podendo ser prorrogada por igual período ou progredida para uma medida menos gravosa, como semiliberdade e liberdade assistida.

Essa última medida socioeducativa supradita é de responsabilidade conjunta com outros poderes político-administrativos, como o poder municipal, que acompanha a família na assistência preventiva e, ulterior, na medida socioeducativa do adolescente, mediante o auxílio

³⁹ A fundação é responsável por assistir/acompanhar adolescentes que cometem ato infracional e cumprem medidas socioeducativas no RN, ao todo são 10 unidades que atendem aos adolescentes em conflito com a lei, sendo desde unidades de atendimento provisório, de internação até de semiliberdade.

dos programas assistenciais CRAS⁴⁰ e CREAS⁴¹.

Sabendo da dificuldade de entendimento que as terminologias das instituições podem apresentar, abaixo, na figura um, construímos um infográfico para esclarecer e delimitar as especificidades e responsabilização pertencentes à cada instituição que envolve o adolescente em conflito com a lei e privado de liberdade no Estado do Rio Grande do Norte, em especial os socioeducandos do CASE/Mossoró – RN⁴².

Figura 1 – Instituições envolvidas no atendimento do socioeducando



Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Diante da figura um é possível perceber que o CEJA não faz parte propriamente da instituição Fundase (Fundação responsável pelo atendimento socioeducativo no Estado do Rio Grande do Norte), entretanto, é responsável pela garantia da educação escolar dos socioeducandos dentro da Fundação (Fundase) e sua atuação é diretamente ligada aos adolescentes que estão cumprindo a medida de internação, sendo os professores cedidos a própria instituição com atuação em um espaço escolar dentro da própria unidade, como veremos na figura dois, adiante.

⁴⁰ O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é a unidade pública responsável por oferecer serviços, programas e benefícios voltados a prevenir situações de risco e a fortalecer os vínculos familiares e comunitários.

⁴¹ O Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) é uma unidade pública da Assistência Social que atende pessoas que vivenciam situações de violações de direitos ou de violências.

⁴² Esclarecemos que todas as unidades socioeducativas de internação recebem a nomenclatura de CASE, bem como a assistência escolar é pela EJA/CEJA. No caso da Figura um, especificamos, para além da fundação, a unidade (CASE) e a escola (CEJA) de Mossoró, porém, alertamos que tais unidades também assistem aos adolescentes em conflito com a lei de cidades circunvizinhas, uma vez que é a única a possuí-las na Mesorregião do Oeste Potiguar.

Como observado, o trabalho no sistema socioeducativo se concretiza de maneira multidisciplinar e intersetorial, haja vista que em várias pastas (saúde, educação, segurança, assistência social, etc.) é necessário o suporte externo de instituições e acesso a políticas públicas em níveis de poderes político-administrativos diferentes, como é o caso do poder municipal, que também é considerado responsável no atendimento ao adolescente que cumpre medida socioeducativa.

O CASE/Mossoró – RN, por se tratar de uma unidade de internação/privação de liberdade e o adolescente cumprir uma medida com um período maior de tempo, o atendimento educacional/escolar é acompanhado a partir do ingresso do socioeducando à unidade, sendo matriculado e inserido de imediato na escola e nos sistemas que acompanham e dão suporte na pasta educacional do CEJA.

Em relação à caracterização do CASE, é dividida em alguns blocos como: prédio da administração, prédio com repartições dos setores multidisciplinares (social, pedagógico e psicológico), cozinha dos funcionários, cozinha onde são preparadas as refeições dos adolescentes e também refeitório, lavanderia, prédio para oficinas (inativo), pátio, ginásio poliesportivo, academia (inativa) e os núcleos onde ficam os alojamentos dos adolescentes, ao todo são seis (núcleo de adaptação, núcleo protetora, núcleo um, núcleo dois, núcleo três e núcleo quatro). As divisões dos adolescentes por núcleo e alojamentos decorrem das particularidades de convivência entre eles interna e, também, externa a unidade socioeducativa, primordialmente relacionadas às facções.

Em relação à escola dentro do sistema, ela é obrigatória e deve ser prioridade durante o período de internação do socioeducando, sobretudo o adolescente que cumpre medida socioeducativa de internação⁴³. Apesar de ser considerada um “sub-núcleo” do CEJA⁴⁴, a EJA no CASE possui uma estrutura escolar nas suas dependências, contando com salas de aula, auditório, secretaria e biblioteca. Embora seja uma estrutura escolar, o espaço traz também elementos de segurança tanto para os alunos, quanto para os servidores. Ainda que esses elementos não descaracterizem o ambiente escolar, como mostram a Figura dois e sete.

⁴³ O CEJA também é responsável pela educação escolar nas outras unidades da Fundase que trabalham com outros tipos de medidas socioeducativas, a saber: o Centro de Atendimento Socioeducativo Provisório - CASEP (atendimento inicial para aguardar a decisão judicial) e o Centro de Atendimento Socioeducativo de Semiliberdade - CASEMI (atendimento ao adolescente que cumpre medida de meio aberto).

⁴⁴ Nos referimos como “sub-núcleo” (ou escola polo), pois o sistema socioeducativo não possui autonomia no processo de educação escolar do socioeducando, sendo responsabilidade da SEEC do Estado do RN que, nesse caso, nos sistemas de privação de liberdade, é ofertado pela modalidade de ensino da EJA.

Figura 2 – Unidade e Escola CASE – Mossoró/RN

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

Como observado na figura um, nesse ponto em específico, o sistema socioeducativo se difere do sistema prisional, a estrutura escolar em espaços socioeducativos, assim como em outros ambientes da unidade, não apresenta rigorosos elementos estruturais de segurança. Além da fachada da escola apresentada anteriormente, outro exemplo é a própria sala de aula, enquanto no prisional os professores e alunos são separados por grades, no CASE/Mossoró as salas não possuem essa mesma separação, sendo gradeado apenas o portão de entrada⁴⁵.

A escola segue a mesma sistemática de ensino do CEJA, adequando-se apenas às particularidades de logística e funcionamento da Unidade. Conforme a LDB determina para a Educação Básica: Ensino Fundamental, anos iniciais: do 1º ao 5º ano; Ensino Fundamental, anos finais: do 5º ao 9º ano; Ensino Médio: de 1ª a 3ª série.

Devido à faixa etária de idade, o CEJA fornece professores apenas para o Ensino Fundamental, ofertando as disciplinas de Linguagem (Português e Inglês), Matemática, Ciências Humanas e Sociais (Geografia, História e Ensino Religioso) e Ciências (Física, Química e Biologia), adotando a forma multiseriada como organização do ensino e buscando reconhecer os diferentes níveis de conhecimento. Nessa lógica, os professores da instituição lecionam por meio do conjunto de disciplinas, ou seja, o professor de Ciências Humanas detém as três disciplinas da área.

⁴⁵ Sinalizamos que essas características físicas nos sistemas não se configuram de forma padronizada/uniformizada, elas podem mudar de acordo com os regimentos e dispositivos legais de cada unidade e/ou Estado, logo, as informações descritas nesta pesquisa estão diretamente ligadas à realidade dos espaços de privação de liberdade do Estado do RN, sobretudo do nosso *lôcus* de pesquisa, o CASE/Mossoró - RN.

Portanto, é nesse cenário incomum que atuam os professores do CEJA e onde foi realizada a pesquisa com a intenção de analisar os processos de ensino-aprendizagem vivenciados em uma instituição com adolescentes que cometeram ato infracional e estão em conflito com a lei, sob medida socioeducativa de internação. Desse modo, caracterizaremos, na subseção a seguir, os informantes (narradores) entrevistados desta investigação (professores/participantes).

1.2.2 Informantes – Colaboradores participantes: Docentes do CEJA/CASE

Os participantes da pesquisa são os docentes da Escola CEJA Professor Alfredo Simonetti, que atuam/atuaram no espaço de educação escolar da Unidade de privação de liberdade do Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE).

Para produção dos nossos dados, selecionamos dois professores da área de Ciências Humanas e Sociais que lecionam ou lecionaram no CASE. A escolha por esse quantitativo ocorreu pela metodologia que foi abordada, especificada anteriormente, bem como pela escassez de docentes do campo que atuam/atuaram no referido espaço, déficit esse que se reflete na educação pública em um contexto geral, mas que se potencializa na socioeducação.

Atualmente a unidade conta com seis professores, porém, apenas um da área de Ciências Humanas e Sociais, o qual foi um dos nossos informantes. O outro informante, apesar de ser docente egresso do CASE/Mossoró – RN, conta com uma vasta experiência no ensino no referido espaço escolar socioeducativo, *lócus* desta pesquisa. Nesse sentido, os critérios de escolha se deram, além da área de atuação, também, por meio da experiência que possuem no espaço educacional de privação de liberdade, nesse caso, especificamente o socioeducativo.

Essa especificação se deu por compreendermos que apesar do CEJA assistir os privados de liberdade, no ensino escolar, nos dois sistemas (prisional e socioeducativo), as particularidades e modo de atuação de cada um deles são diferentes. Podem ser similares na reclusão (privados de liberdade – retirados da sociedade), mas são díspares nos objetivos educativos. No sistema socioeducativo, baseado nos parâmetros legais, por exemplo, o caráter pedagógico deve prevalecer aos aspectos sancionatórios e punitivos, não que sejam excludentes entre eles, mas decorrem em diferentes proporções e maneiras.

Em linhas conclusivas, compreendemos que os informantes que nos cederam suas experiências não são meros objetos colaboradores e participantes de nosso estudo. Em verdade, são eles que possibilitaram a nossa aproximação com o campo de pesquisa e, também, o acesso ao que objetivamos saber. Assim, finalizamos a descrição do percurso metodológico e

adentraremos nos caminhos já percorridos por pesquisadores sobre a temática aqui exposta, desse modo, contribuindo para preencher as lacunas deixadas e/ou somar com/em outras investigações.

1.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE: ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DE TESES E DISSERTAÇÕES

“Entre os textos há lacunas, ambiguidades, singularidades, que são preenchidas pela leitura que o pesquisador faz deles [...]. Haverá tantas histórias quanto leitores houver dispostos a lê-las”.

(Norma Sandra de Almeida Ferreira, 2002, p. 269)

Considerando a necessidade de conhecer o que se tem produzido sobre a educação escolar de adolescentes privados de liberdade, construímos esta pesquisa com o intuito também de inventariar a produção acadêmica na pós-graduação brasileira, mais especificamente as produções dissertativas e doutorais que versam acerca da temática, uma vez que se aproxima de nosso objeto de estudo dissertativo. Desse modo, nosso objetivo com esta subseção é apresentar um mapeamento das pesquisas produzidas sobre a *educação escolar de adolescentes no contexto de privação de liberdade*, configurando-se como um estudo do tipo estado do conhecimento.

Como destaca Romanowsky e Ens (2006), esses trabalhos (Estado do Conhecimento) não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e “revelar” os múltiplos enfoques e perspectivas metodológicas e epistemológicas. Eles se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido e, com isso, podermos identificar também a carência (ausência) científica de abordagens metodológicas, temáticas, entre outras, acerca de um determinado tema no âmbito da produção acadêmica.

Para a construção desta subseção, realizamos um levantamento bibliográfico com pesquisas disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para alcançarmos o objetivo proposto, utilizamos dos descritores “Adolescentes Privados de Liberdade” e “Centro de Atendimento Socioeducativo”, sem recorte temporal, bem como sem filtros nas buscas (como

as produções por áreas de conhecimento, ano, instituições, entre outros). Dessa forma, foram encontradas 116 pesquisas, entre teses e dissertações. Traçadas essas breves informações introdutórias, neste momento, aprofundaremos a análise bibliográfica dos dados inventariados.

A educação de qualidade é um direito fundamental para o desenvolvimento da cidadania, o acesso a ela é garantido também aos adolescentes em conflito com a lei. Nesse sentido, a conquista do direito à educação, com a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, expressa na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), trouxe um considerável avanço para a educação brasileira.

É importante demarcarmos os dispositivos supraditos, uma vez que as temáticas das pesquisas identificadas neste Estado do Conhecimento estão relacionadas diretamente com as conquistas por esses direitos na educação em espaços de privação de liberdade. É por meio do acesso a políticas públicas educacionais, alinhadas à segurança, que a educação nesses espaços começa a ser construída.

Assim, apresentaremos o levantamento bibliográfico acerca das pesquisas que vêm sendo realizadas nos últimos anos e conhecer, parcialmente, as discussões em torno da educação escolar nos sistemas socioeducativos do país.

Para tanto, tornou-se necessário efetuar um mapeamento acerca dos sujeitos pesquisadores e pesquisados, dos anos das publicações, da distribuição geográfica das instituições de ensino e áreas de conhecimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em que foram realizadas as investigações, das temáticas abordadas, das abordagens de pesquisas, das técnicas utilizadas na produção dos dados e dos tipos de pesquisa. Dessa forma, inventariamos a produção acadêmica acerca da educação escolar de adolescentes privados de liberdade no país.

Conforme Romanowsky e Ens (2006), esse tipo de pesquisa é pertinente para os pesquisadores porque permite a identificação do conhecimento produzido em determinadas áreas, contribui para apontar quais os aspectos têm sido mais relevantes e mais abordados no âmbito das produções acadêmicas, além de sinalizar lacunas existentes, conforme dito anteriormente. Nesse sentido, os autores nos fazem despertar para uma pesquisa que traga, diante de todos os elementos imersos, o rigor científico necessário à produção científica.

A partir do levantamento bibliográfico, realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, sobre a educação escolar de adolescentes privados de liberdade, foi possível construir um panorama acerca da produção acadêmica. Segundo Ferreira (2002), os catálogos reúnem tudo o que se tem de avanço da ciência em um único lugar. Além da otimização da

pesquisa, eles também possibilitam a circulação e intercâmbio entre a produção construída e aquela a construir, orientando o leitor/pesquisador na pesquisa bibliográfica da produção de uma certa área.

O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, base de pesquisa utilizada neste Estado do Conhecimento, foi digitalmente criado pela instituição em 2002, com referências bibliográficas e resumos das teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país, tendo por objetivo facilitar o acesso às informações das produções acadêmicas (Souza, 2010; Silva *et al.*, 2017). No entanto, somente a partir de 2013 que o catálogo passou a trazer informações mais completas.

Definido o catálogo (base de dados) para a pesquisa, na iminência de conseguirmos um número expressivo de trabalhos, foi necessário pensarmos e definirmos os descritores para compor o campo investigativo, são eles: “Adolescentes Privados de Liberdade” e “Centro de Atendimento Socioeducativo”.

Optamos por não fazer nenhum tipo de delimitação na busca, por exemplo a área de conhecimento e o recorte temporal, bem como utilizar não só um, mas dois descritores na investigação. Desse modo, foram encontrados 58 trabalhos no primeiro descritor e 58 no segundo descritor, perfazendo o total de 116 trabalhos analisados.

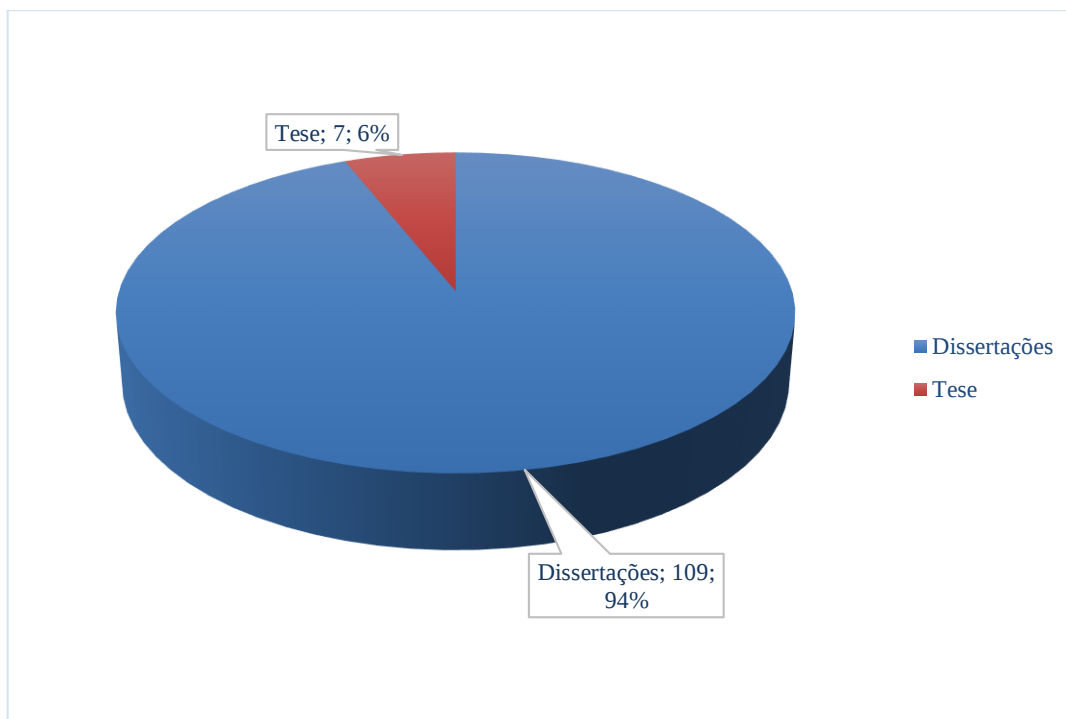
A opção por não delimitar e considerar dois descritores na base de dados (o catálogo) se deu a partir da necessidade de visualizar, de modo abrangente, todas as dimensões da pesquisa sobre a socioeducação, com o intuito também de mapear a abrangência e as áreas em que havia publicações sobre a temática no Brasil, delimitando, na sequência, o nosso enfoque de estudo: a educação escolar de adolescentes privados de liberdade.

Para direcionar a constituição do material a ser analisado, fizemos uma leitura dos títulos e resumos das 116 produções acadêmicas, a fim de localizar a temática de forma explícita. Nessa lógica, categorizar os trabalhos mapeados não foi tarefa simples, visto que as temáticas são, algumas vezes, complexas e com fronteiras pouco definidas. Ademais, alguns trabalhos apresentaram erros e não nos eram mostrados nem a página inicial e nem o resumo, sendo necessária uma busca mais detalhada⁴⁶.

Assim, diante do levantamento produzido, foram mapeados, do número total de trabalhos, 109 dissertações, o que representa 94% das produções, e apenas sete teses, com um percentual de 6%, como mostra o gráfico a seguir.

⁴⁶ Diante da falha no catálogo da CAPES, foi necessário irmos ao próprio repositório ou banco de dados da universidade na qual a pesquisa foi desenvolvida.

Gráfico 1 – Quantitativo de Dissertações e Teses sobre Educação Escolar de Adolescentes Privados de Liberdade

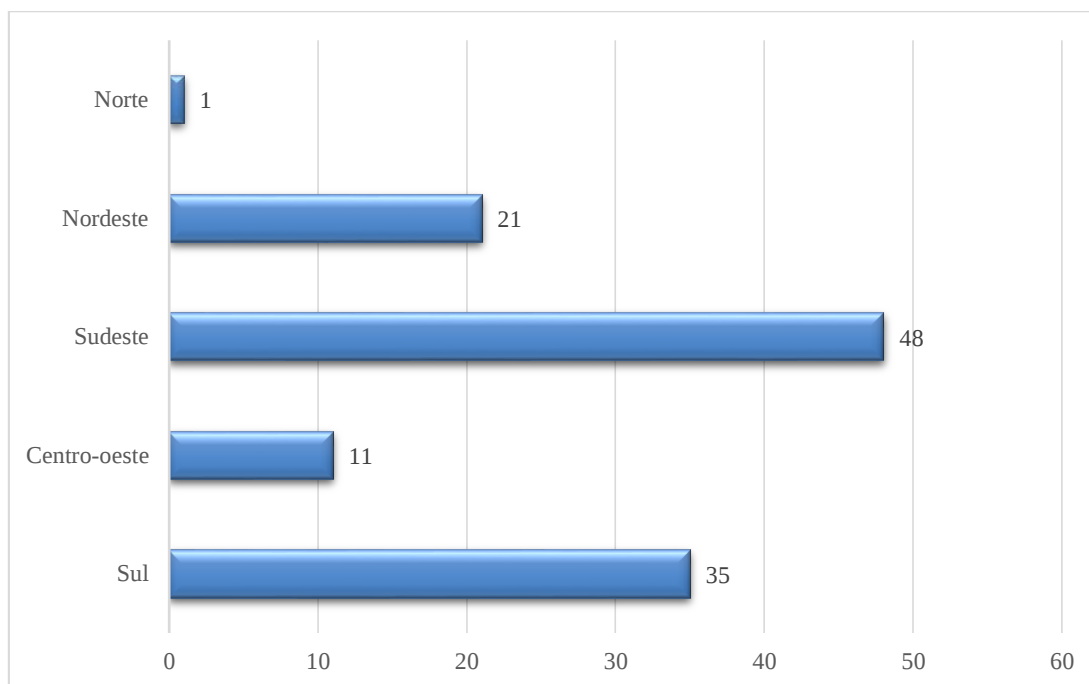


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

É válido destacar que o número total – 116 trabalhos – estava disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período do levantamento dos dados, entre os meses de abril e junho do ano de 2022. Atualmente, ao pesquisarmos com os mesmos descritores, a referida plataforma apresenta um número reduzido de trabalhos sobre ambos descritores. Acreditamos que a plataforma tenha passado por instabilidade e, por isso, apresenta essa distorção nos números das pesquisas encontradas.

Em uma análise inicial, o número de trabalhos mapeados é considerado elevado, haja vista que a temática educação escolar de adolescentes privados de liberdade se refere a um tema não muito pesquisado, conforme Onofre (2007), de maneira geral.

Dando continuidade à análise dos dados, atestamos que o gráfico dois apresenta a distribuição das dissertações e teses por Regiões Brasileiras. Frente aos dados analisados, evidenciamos que a Região Sudeste é a que detém o maior número de publicações, com um total de 48 dissertações e teses, seguida pelas Regiões Sul e Nordeste, com 35 e 21 estudos, respectivamente. As Regiões com menos publicações são a Região Centro-Oeste, com 11 produções, e a Região Norte que apresentou apenas um trabalho sobre a temática. Observemos:

Gráfico 2 – Distribuição das Dissertações e Teses por Regiões Brasileiras

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Pensamos sobre os dados supracitados quando correlacionados com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022, na seção sobre o SINASE, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ)⁴⁷. Ao analisarmos os dados obtidos na instituição, eles mostram São Paulo como o Estado responsável por, em média, 34% do total de adolescentes internados (cumprindo medida socioeducativa de privação ou restrição de liberdade) em todo o país. Nenhum outro estado se aproxima desse patamar. Em sequência, observa-se o Rio de Janeiro, o qual, em 2021, estava com 6,4% das internações do país e Minas Gerais, responsável por 6,3% do total de adolescentes, estados localizados na Região Sudeste do Brasil.

Vale salientar que o anuário do CNJ de 2022, o qual relacionamos com os dados da nossa pesquisa, se dedicou a uma coleta inédita dos dados, realizada diretamente com as secretarias estaduais responsáveis pela gestão da socioeducação nas 27 Unidades Federativas do país⁴⁸. Este expressivo número de produções na Região Sudeste pode ser um indicador de interesse dos programas de pós-graduação na produção sobre a temática.

Relacionando com outro dado da pesquisa, na tabela um, sobre a distribuição das

⁴⁷ É uma instituição pública que visa aperfeiçoar o trabalho do judiciário brasileiro, principalmente no que diz respeito ao controle e à transparência administrativa e processual.

⁴⁸ Nas edições anteriores do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, a seção sobre o SINASE utilizava como fonte os dados divulgados nos próprios levantamentos que eram coletados e divulgados diretamente pelo governo federal. Há cinco anos não há atualização, sendo o último publicado em 2019, com dados referentes a 2017. Desde então, não houve atualização por meio de Anuário sobre a situação das unidades socioeducativas do país, apenas relatórios informativos pelos estados.

pesquisas por Estados, facilmente destacamos o Estado de São Paulo com o maior número de trabalhos, com um total de 36 dissertações e uma tese. A tabela também destaca o significativo número de produções também no Estado do Rio Grande do Sul, com uma tese e 24 dissertações. Vejamos:

Tabela 1 – Distribuição das Dissertações e Teses por Estado

Estado	Dissertações	Teses	Total de produções
São Paulo	36	01	37
Rio Grande do Sul	24	01	25
Pernambuco	08	00	08
Paraná	07	00	07
Goiás	06	00	06
Paraíba	05	01	06
Minas Gerais	05	01	06
Santa Catarina	03	00	03
Mato Grosso	03	00	03
Bahia	03	00	03
Rio de Janeiro	02	01	03
Sergipe	01	01	02
Brasília	01	01	02
Espírito Santo	02	00	02
Rio Grande do Norte	01	00	01
Ceará	01	00	01
Pará	01	00	01

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Em relação aos outros 15 estados, além dos dois primeiros, evidenciamos que os mesmos dispõem de trabalhos sobre o tema, mas consideramos os números destoantes dos apresentados por São Paulo e Rio Grande do Sul. Dados que reforçam o que foi demarcado anteriormente na análise do gráfico dois, sobre as regiões.

Além desses aspectos, entendemos que a concentração de dissertações e teses nos estados das Regiões Sudeste e Sul também pode ser justificada se pensarmos, conforme o estudo de Nascimento, Medeiros e Amorim (2022), que é nesse contexto territorial onde se encontra o maior número de programas de pós-graduação no país, dado importante para entendermos a dimensão quantitativa da produção nessas regiões.

Dando continuidade à análise dos dados produzidos no levantamento bibliográfico, entendemos ser interessante também incluir uma categoria sobre as instituições de ensino superior, haja vista que teríamos ciência a respeito dos espaços institucionais em que as pesquisas se desenvolveram. Essas informações podem ser vistas na tabela dois, apresentada a

seguir.

Tabela 2 – Distribuição das Dissertações e Teses por Instituição de Educação Superior

Instituição de Educação Superior	Quantitativo de Dissertações	Quantitativo de Teses	Total
Universidade de São Paulo	10	00	10
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	08	00	08
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	07	01	08
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	06	00	06
Universidade Federal de Santa Maria	05	00	05
Universidade Federal da Paraíba	05	00	05
Universidade Federal de São Paulo	03	01	04
Universidade Anhanguera de São Paulo	04	00	04
Universidade Federal de Pernambuco	04	00	04
Universidade Nove de Julho	03	00	03
Universidade Federal de São Carlos	03	00	03
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	03	00	03
Universidade do Extremo Sul Catarinense	02	00	02
Universidade Federal de Goiás	02	00	02
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	02	00	02
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	02	00	02
Universidade Católica de Pernambuco	02	00	02
Fundação Universidade Federal de Sergipe	01	01	02
Universidade Federal da Bahia	02	00	02
Universidade de Brasília	01	01	02
Universidade Federal de Minas Gerais	01	01	02
Universidade Estadual de Maringá	02	00	02
Universidade Federal Fluminense	01	01	02
Universidade Federal do Espírito Santo	02	00	02
Universidade Comunitária da Região de Chapecó	01	00	01
Uni. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	01	00	01
Universidade Estadual de Goiás	01	00	01
Universidade Federal de Mato Grosso	01	00	01
Centro Universitário Alves Faria	01	00	01
Universidade de Caxias do Sul	01	00	01
Universidade Federal do ABC	01	00	01
Centro Universitário FIEO	01	00	01
Hospital de Clínica Porto Alegre	01	00	01
Fundação Universidade de Pernambuco	01	00	01
Universidade Federal Rural de Pernambuco	01	00	01

Universidade do Estado de Mato Grosso	01	00	01
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	01	00	01
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	01	00	01
Universidade do Estado da Bahia	01	00	01
Universidade Federal de Uberlândia	01	00	01
Fundação Universidade de Passo Fundo	01	00	01
Universidade Federal do Ceará	01	00	01
Universidade Federal do Paraná	01	00	01
Universidade Estadual de Ponta Grossa	01	00	01
Universidade Federal Rural do Rio do Janeiro	01	00	01
Fiocruz	01	00	01
Universidade Estadual de Montes Claros	01	00	01
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso	01	00	01
Universidade Federal do Pará	01	00	01
Universidade Federal de Campina Grande	00	01	01
Universidade Estadual de Londrina	01	00	01
Universidade Cidade de São Paulo	01	00	01
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	01	00	01
Total de produções	109	07	116

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

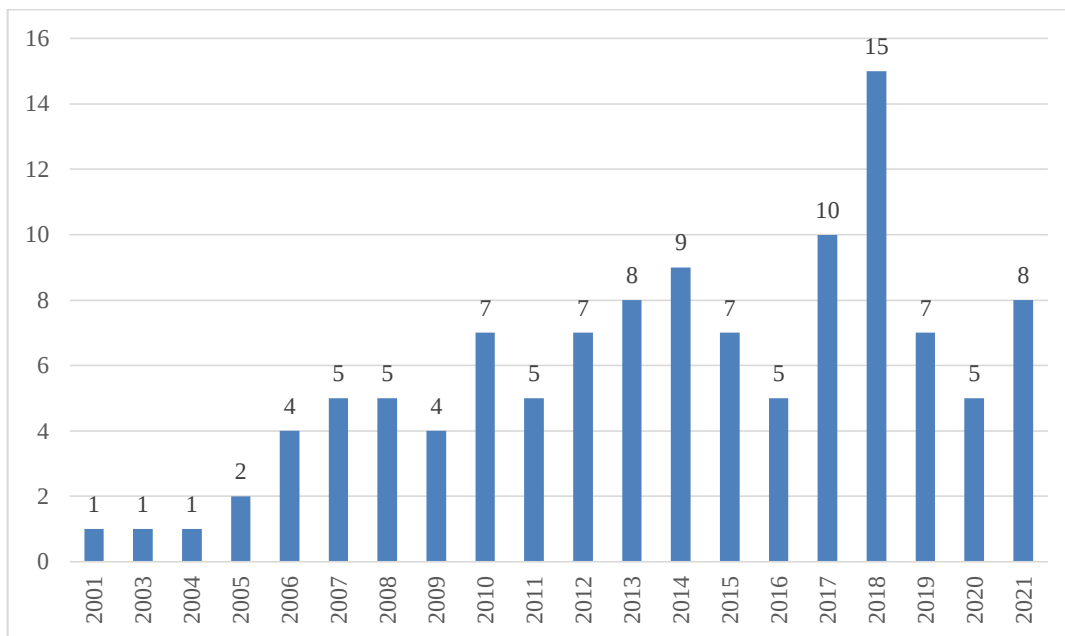
A tabela elenca as instituições com as produções doutorais e dissertativas, com destaque para a Universidade de São Paulo, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, a Universidade Federal de Santa Maria, a Universidade Federal da Paraíba, a Universidade Federal de São Paulo, a Universidade Anhanguera de São Paulo e a Universidade Federal de Pernambuco.

Essas instituições elencadas apresentam o número superior a quatro produções sobre a educação escolar de adolescentes privados de liberdade. Mais uma vez, destacamos as produções desenvolvidas nos Estados de São Paulo e Rio Grande do Sul. Entre as 10 instituições com mais produções, oito pertencem a um desses dois estados. A Universidade de São Paulo (USP) é a que se destaca com mais produções acadêmicas sobre a temática – totalizando 10 trabalhos. Vale salientar que a USP, no ano de 2022, era a instituição brasileira com o maior número de programas de pós-graduação no país.

Em relação ao ano das publicações, rememoramos que optamos por não delimitar ou fazer recorte temporal no momento da produção dos dados. Um dos motivos que nos levou a essa decisão foi a compreensão de que a demarcação temporal poderia culminar em um número inexpressivo no mapeamento dos trabalhos. Em vista disso, os dados explícitos no gráfico três

mostram a distribuição dos estudos desde o ano de 2001, com a primeira pesquisa datada, até o ano de 2021.

Gráfico 3 – Distribuição Cronológica das Dissertações e Teses



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Entre as datas atestadas no gráfico três (ano de 2001 ao ano de 2021), apenas o ano de 2002 não apresentou trabalhos sobre a temática. Outro dado significativo é o crescente número de pesquisas nos últimos anos, o que pode ser justificado pelo surgimento dos marcos legais específicos que garantem e normatizam a educação para a população privada de liberdade, os quais foram constituídos nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva⁴⁹ e Dilma Rousseff⁵⁰.

É importante demarcar que tais dispositivos legais fizeram emergir um avanço acerca da educação nos espaços com sujeitos privados de liberdade nas últimas décadas, bem como a ampliação das discussões no ambiente acadêmico e na sociedade civil, de forma geral (Julião, 2020).

Minuzzi e Coutinho (2020) também evidenciam que esse aumento significativo das produções acadêmicas, em especial das dissertações, pode ser entendido pela expansão dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país na última década, tanto na modalidade acadêmica quanto na modalidade profissional, impulsionada pelo cenário das políticas externas e internas, da afirmação de convênios internacionais e do investimento e apoio na manutenção, qualidade e expansão dos programas, sob a incumbência da CAPES.

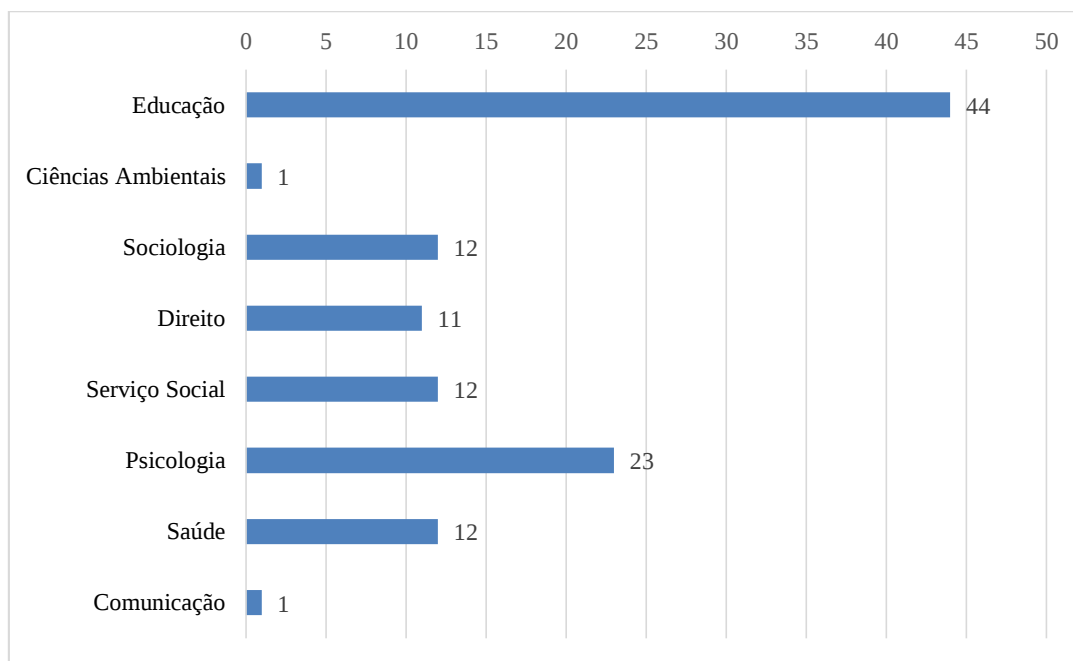
⁴⁹ Presidente do Brasil, de 2003 a 2011. Dois mandatos.

⁵⁰ Presidenta do Brasil, de 2011 a 2016. Tendo seu segundo mandato interrompido por um golpe de Estado.

Ressalto que a opção por não ter uma delimitação temporal trouxe dificuldades de acesso a algumas informações em trabalhos anteriores ao ano de 2013 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Isso se explica porque foi só a partir de 2013 que a plataforma passou a disponibilizar informações mais completas como nome do autor, título do trabalho, data da defesa do estudo, número de páginas, instituição de vínculo, orientador, banca examinadora, palavras-chave, agência financiadora, área de conhecimento, áreas afins e linha(s) de pesquisa (Nascimento; Medeiros; Amorim, 2022).

Ao nos remetermos às áreas de conhecimento das produções, gráfico quatro, foi possível identificar diversos campos de publicação/produção. Os resultados expressos sobre essa dimensão contrastam, em certa medida, com resultados encontrados em pesquisas sobre educação prisional e seus apenados do sistema prisional, por exemplo. As pesquisas desse sistema estão, em sua maioria, no âmbito do Direito (acesso às políticas públicas e direitos humanos – em geral), enquanto as investigações com socioeducandos se apresentam mais fortes na área de Educação (Paiva, 2009; Julião, 2020). Vejamos o gráfico quatro e as áreas de conhecimento e publicação dos estudos inventariados.

Gráfico 4 – Áreas de Conhecimento das Dissertações e Teses



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Podemos justificar essa diferença quando analisamos as normativas dos dois sistemas e percebemos que o sistema prisional tem um caráter sancionatório e punitivo, ao contrário das medidas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei, que possuem caráter pedagógico, ou seja, estão no campo disciplinar e educativo enquanto execução das medidas

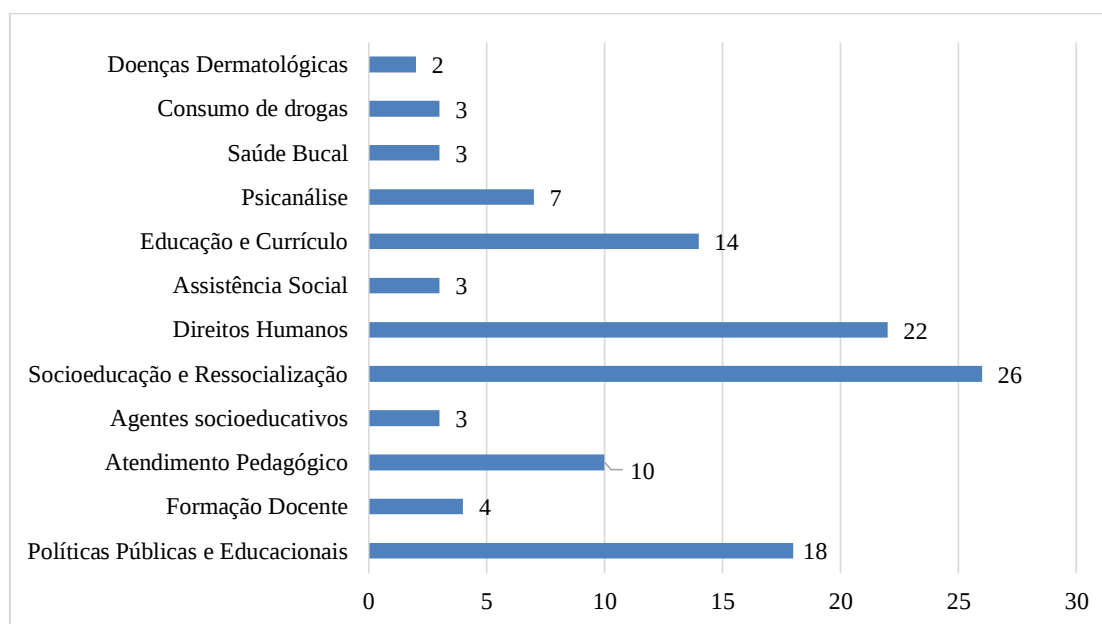
socioeducativas, como estabelece a Resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, nº 119/2006⁵¹.

Considerando as informações citadas anteriormente, frisamos que os sistemas de privação de liberdade, seja o socioeducativo ou o prisional, propiciam um vasto leque de áreas de pesquisa. Consoante a isso, Soares e Maciel (2000) enfatizam que, por meio desse tipo de pesquisa – Estado do Conhecimento, podemos identificar essa multiplicidade e pluralidade de enfoques e perspectivas de estudos.

Dessa maneira, nosso levantamento bibliográfico reafirmou a informação supracitada, identificando oito áreas de conhecimento que dispõem de estudos sobre o tema central da investigação (Educação Escolar de adolescentes privados de liberdade), são elas: Educação (40), Psicologia (23), Saúde (12), Serviço Social (12), Sociologia (12), Direito (11), Ciências Ambientais (01) e Comunicação (01).

No contínuo da análise, nossa pesquisa se preocupou, posteriormente, em caracterizar as temáticas abordadas nas dissertações e teses. Observemos:

Gráfico 5 – Temáticas das Dissertações e Teses



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Há uma pluralidade nas temáticas das dissertações e teses, dentre elas, estão Socioeducação/Ressocialização (26), Direitos Humanos (22), Políticas Públicas e Educacionais (18), Educação e Currículo (14), Atendimento Pedagógico (10), Psicanálise (07) e Formação

⁵¹ A Resolução do CONANDA nº 119/2006, na perspectiva da proteção integral, estabelece meios para a não aplicação indiscriminada e discricionária das medidas socioeducativas, ao prever o princípio constitucional do devido processo legal e o caráter educativo da medida, com finalidade essencialmente pedagógica.

Docente (04), respectivamente, sendo as temáticas mais evidentes nos textos acadêmicos. Evidenciamos as temáticas consoantes com a da nossa pesquisa (Educação Escolar de Adolescentes Privados de Liberdade), dentre elas, destacam-se as 18 produções sobre Políticas Públicas e Educacionais⁵², os 14 trabalhos sobre Educação e Currículo⁵³ e, por fim, as quatro produções sobre Formação Docente⁵⁴.

É válido pontuar que alguns desses trabalhos abordam narrativas dos professores e, como mencionado outrora, reafirmam a importância da construção de pesquisas desse tipo na formação de professores, sobretudo aos que atuam ou irão atuar em espaços educativos não convencionais, como o que estamos estudando neste escrito.

Podemos observar que, apesar do número expressivo de investigações localizadas – 116 trabalhos, poucas abordam em específico a perspectiva da educação escolar dos adolescentes privados de liberdade, estando voltadas, em quase sua totalidade, a outros enfoques de pesquisa, com ênfase ao direito e ao acesso à educação, direitos humanos e as políticas públicas de atendimento. Essa escassez se potencializa quando delimitamos o enfoque para a perspectiva dos professores como os pesquisados.

Ainda assim, dentre os trabalhos consoantes, podemos destacar o de Costa Junior (2019) com o título “O trabalho docente junto a adolescentes privados de liberdade: sentidos de professores” que visou investigar os sentidos atribuídos por docentes de uma unidade socioeducativa, aos desafios e as dificuldades que se apresentam no trabalho docente nesse contexto e o de Lena (2008) nominado “O ethos da privação de liberdade como formador de saberes e representações de três professoras” que teve por objetivo compreender e interpretar o contexto da privação de liberdade como formador de saberes e representações de três professoras que atuam em uma “escola socioeducativa”.

Seguindo a conjuntura da nossa pesquisa, em descrição ao sexo dos pesquisadores, é relevante o fato da disparidade entre eles, sendo 88 trabalhos produzidos por pesquisadoras do sexo feminino e apenas 28 estudos desenvolvidos por pesquisadores do sexo masculino, revelando uma predominância das pesquisadoras.

Em relação aos sujeitos pesquisados, a configuração muda. O gráfico seis, dentre outras informações, apresenta os adolescentes privados de liberdade como os sujeitos mais explorados

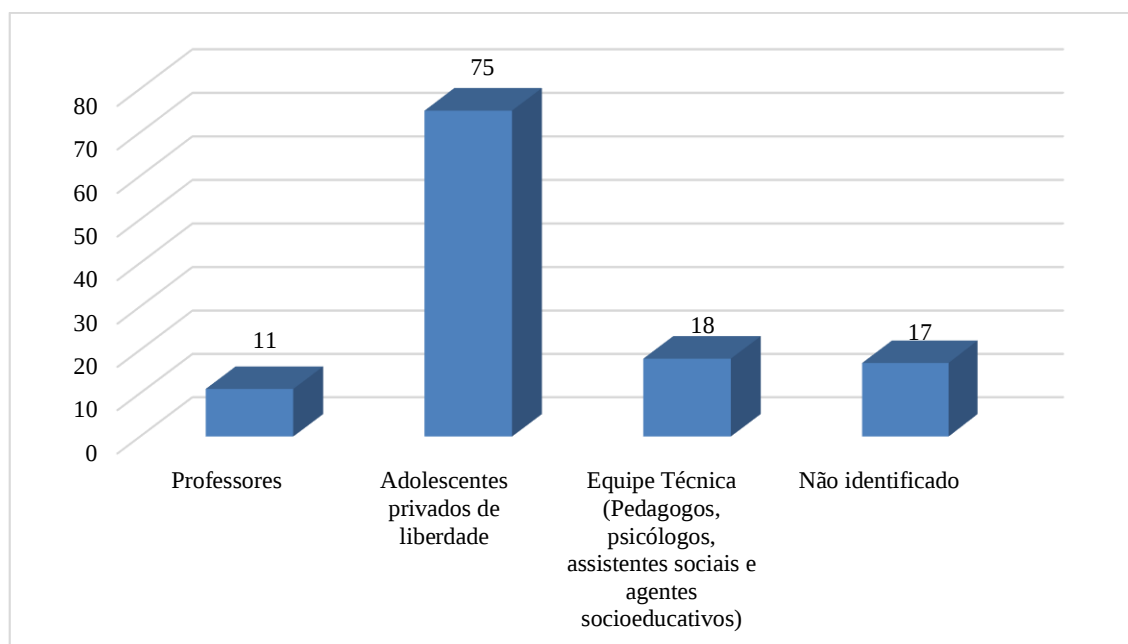
⁵² Este grupo de trabalhos apresenta, em maior parte, pesquisas voltadas à responsabilização do Estado pelas medidas socioeducativas e de ressocialização dos socioeducandos.

⁵³ Abordam temáticas sobre as disciplinas curriculares e ações educativas escolares com adolescentes privados de liberdade.

⁵⁴ Analisam a formação inicial ou continuada e os métodos de ensino de professores que atuam nesses espaços.

nas investigações.

Gráfico 6 – Sujeitos das Pesquisas nas Dissertações e Teses



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022 do CNJ, em 2021, 95,5% das medidas com restrição de liberdade eram de meninos e apenas 4,5% de meninas. Dados que não se distinguem dos anos anteriores.

O gráfico anterior ainda elucida importantes informações em relação aos pesquisados, além dos adolescentes privados de liberdade com o maior número (75 pesquisas), também podemos apontar a equipe técnica (pedagogos, psicólogos, agentes socioeducativos e assistentes sociais) que apresentou 18 pesquisas e por último os professores que atuam nas unidades com apenas 11 estudos, demonstrando o baixo número de investigações na perspectiva do professor que atua no sistema socioeducativo.

Quanto aos aspectos metodológicos das dissertações e teses, vimos que, em sua maioria, há um número expressivo de trabalhos demarcando a abordagem qualitativa – 87 produções. Os dados também apontam 10 investigações que fizeram uso da abordagem quali-quantitativa e apenas uma investigação com a abordagem quantitativa.

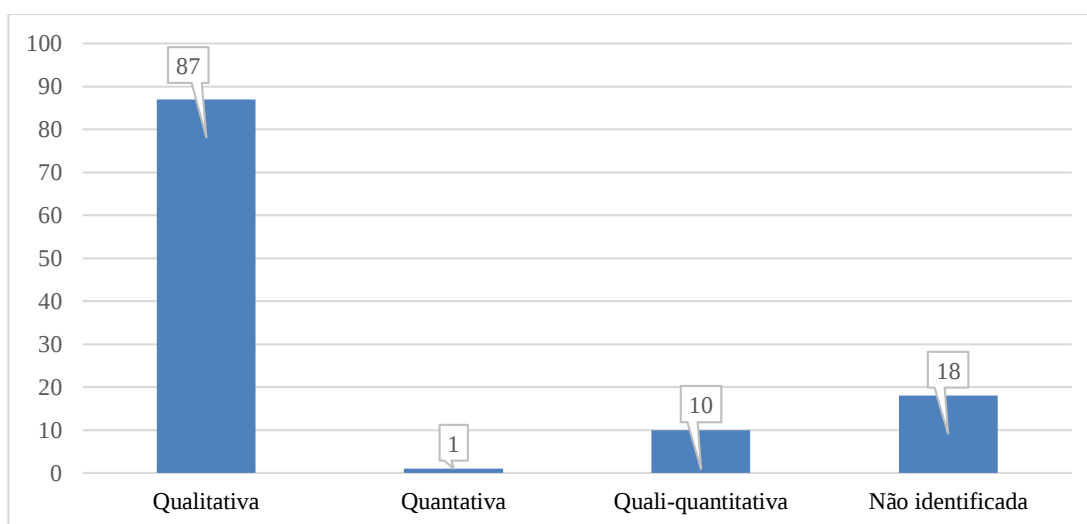
Podemos justificar o número significativo de estudos assinalando a abordagem qualitativa quando associamos aos sujeitos pesquisados e dialogamos com o que pontua André (2019). De acordo com a autora, a abordagem qualitativa de pesquisa se fundamenta numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas e sociais, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela

transformados. Em consonância a isso, ainda destaca:

Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações vivenciadas em seu ambiente [...], torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações (André, 2019, p. 97).

Salientamos que em 18 trabalhos não foi possível identificar a abordagem adotada na pesquisa. Apesar das leituras de todos os resumos, muitos autores não evidenciaram essas informações de forma clara, o que dificultou a construção e a análise dos dados. No gráfico abaixo, podemos visualizar, de forma sistemática, os dados citados anteriormente.

Gráfico 7 – Abordagens Metodológicas das Dissertações e Teses



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Com arrimo na informação supracitada, muitos textos sequer apresentaram clareza nos aspectos metodológicos principais. Alguns trabalhos confundiam a abordagem de pesquisa com as técnicas de produção de dados, os objetivos dos estudos nem sempre estavam textualizados, exigindo de nós um esforço maior para a compreensão do texto.

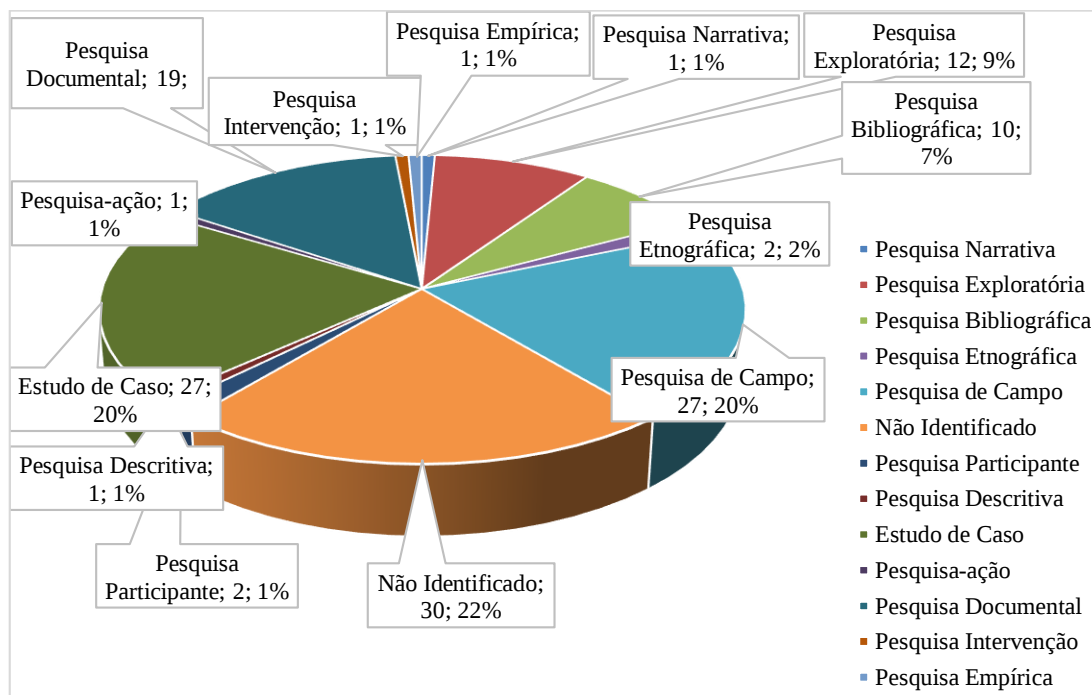
Essas lacunas dificultam e/ou limitam, em alguns casos, a qualidade de muitas dissertações e teses. Nessa lógica, Garrido (1979) alerta que os resumos são instrumentos indispensáveis, na medida em que sua inserção em catálogos e bases de dados agiliza a atividade de seleção em busca bibliográfica. Para isso, é necessário que exista um cuidado e atenção maior na sua elaboração.

Romanowsky e Ens (2006) também alertam que ao se deparar com resumos restritos, sem especificação do tipo de estudo pelo autor, por exemplo, essa especificação passa a ser definida após a leitura do resumo, pelo contexto em que foi realizada a pesquisa e pelas técnicas

usadas para produzir os dados.

Diante desse ponto de vista, o gráfico oito alude acerca dos tipos de pesquisas mais utilizados nas investigações mapeadas.

Gráfico 8 – Tipos de pesquisa das Dissertações e Teses

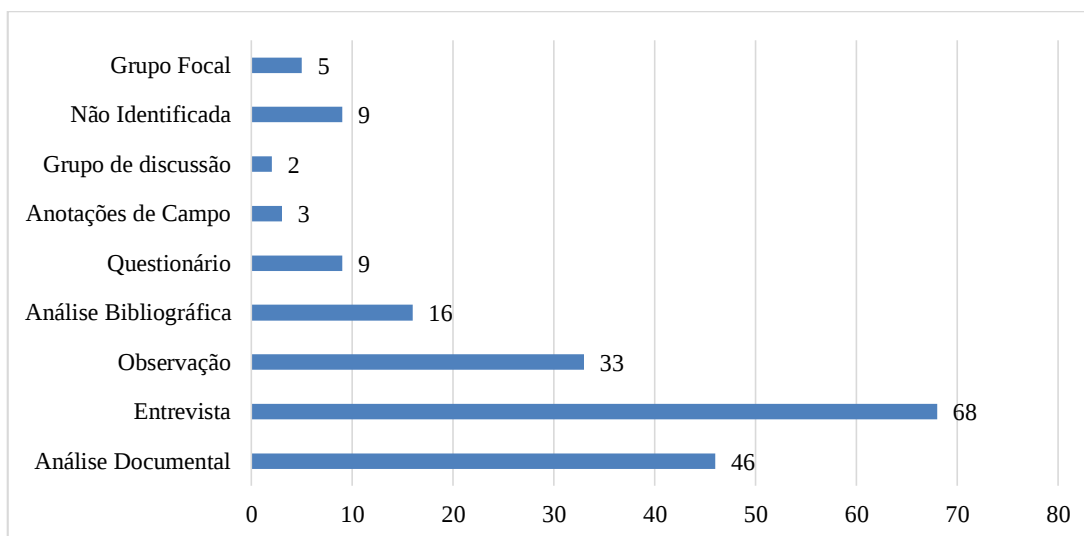


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os tipos de pesquisas, pontuados no gráfico oito, são bastante diversificados. Analisando-os, há uma pluralidade, mas com certa predominância aparecem as pesquisas de campo – 27 (20%) e o estudo de caso – 27 (20%); em sequência destacamos as pesquisas documentais – 19 (14%), as pesquisas exploratórias – 12 (9%) e as pesquisas bibliográficas – 10 (7%).

Com um número menos expressivo, aparecem pesquisas participantes – 02 (1%), pesquisas etnográficas – 02 (1%), as pesquisas do tipo intervenção, a pesquisa descritiva – 01 (1%), a pesquisa narrativa – 01 (1%), a pesquisa-ação – 01 (1%), a pesquisa etnográfica – 01 (1%) e a pesquisa empírica – 01 (1%). Outro dado relevante são os trabalhos que não ressaltam os tipos de pesquisas, 30 trabalhos, o que representou 25% do total de estudos analisados.

Na sequência, vimos também as técnicas de produção de dados mais utilizadas (o gráfico nove textualiza nossos achados). Ressaltamos que muitos trabalhos abordaram fazer uso de mais de uma técnica para construir os dados. Nesse lastro, vimos pesquisas que informaram a utilização de até quatro técnicas na mesma investigação. Vejamos os outros dados contemplados no gráfico nove.

Gráfico 9 – Técnicas de produção de dados

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Apontamos um número significativo de estudos que fizeram uso da entrevista, 68 dissertações e teses (de variados tipos, especialmente a entrevista semiestruturada – apareceu em 34 estudos), seguida da análise documental, 46 produções acadêmicas. Posteriormente, surgem a observação – 33 estudos (a observação participante é demarcada em 13 estudos), a análise bibliográfica – 16 dissertações e teses, o questionário – 09 pesquisas, o grupo focal – 05 trabalhos, as anotações de campo – 03 produções acadêmicas, o grupo de discussões – 02 estudos. Em 09 estudos dissertativos não conseguimos identificar a técnica utilizada para produzir os dados.

Mapeamos também as medidas socioeducativas que os adolescentes inseridos nas pesquisas estavam cumprindo, todavia, optamos por não explaná-las neste momento, haja vista que a pesquisa não tem o enfoque no adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, mas, sim, nos processos de ensino-aprendizagem com os adolescentes privados de liberdade, a partir de narrativas de docentes de Ciências Humanas.

Ademais, o que interessa pontuar é que a educação escolar nos sistemas está, predominantemente, nas unidades de internação. Isso pode ser justificado pelo fato dessas unidades de medida de internação, em específico, trabalharem com a execução da medida de maior tempo, no mínimo seis meses, podendo ser prorrogada por igual período, com tempo máximo de até três anos, como prevê o SINASE.

Em análises conclusivas desta seção, reafirmamos a importância a respeito da pesquisa que se endereça para a educação escolar de adolescentes privados de liberdade. Entendemos que o vultoso número de publicações demarcado neste estudo expressa o interesse e a

disseminação da temática em diferentes áreas de conhecimento, o que consideramos relevante, dada a necessidade de avançar em termos da produção do conhecimento acerca da temática.

Compreendemos, a partir deste inventário, que há um significativo número de produções nas áreas de socioeducação e educação em espaços de privação de liberdade, porém, evidenciamos também a necessidade de avançarmos nos estudos com abordagens na perspectiva do professor e sua atuação com os socioeducandos. Nesse sentido, entendendo que a escola é indispensável no cumprimento da medida e ressocialização desses sujeitos.

É relevante salientarmos que este estudo também se torna um instrumento de relevância social e educacional, na medida que está para além de tão somente um determinado conhecimento sistemático que emerge da área acadêmica, mas uma contribuição necessária de aprofundamento sobre uma temática pouco estudada, de maneira geral, sendo invisibilizada, assim como seus sujeitos, na produção científica.

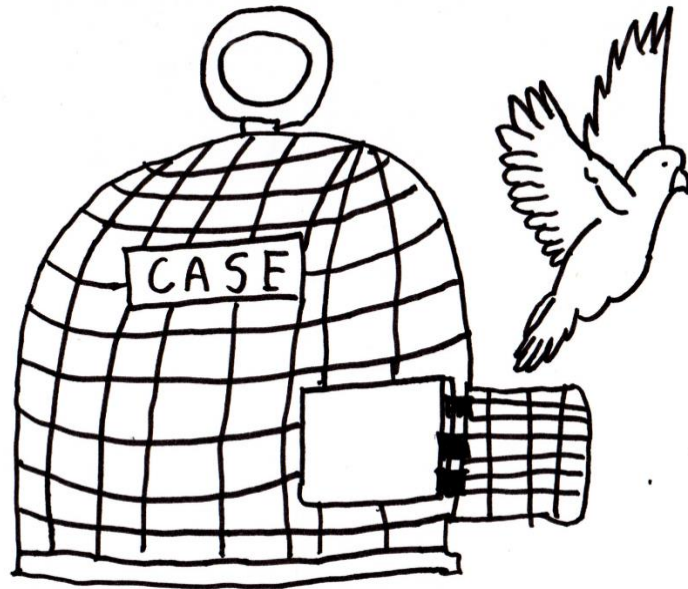
Concluimos que os dados analisados foram essenciais para entendermos os enfoques das pesquisas sobre as temáticas nos programas de pós-graduação nos últimos anos. Frente a essas considerações e a partir das pesquisas sinalizadas, ressaltamos a importância da necessidade do olhar para a docência com finalidade de atuar nesse contexto, logo, apesar de não existir um currículo voltado, especificamente, para esse perfil de aluno, o saber-fazer pedagógico pode se reinventar, a partir dos contextos diversos, por meio das práticas de ensino nas unidades socioeducativas.

Assim, destacamos que os resultados deste estudo apontam para questões e temas que poderão ser aprofundados em futuras pesquisas, por exemplo, propostas de escolas socioeducativas, isto significa, especializadas e criadas para o próprio sistema socioeducativo e os adolescentes privados de liberdade, entendendo as especificidades e particularidades, além de professores especializados e formados para atuar propriamente nesses espaços⁵⁵.

Por fim, encerramos esta seção com a compreensão que este trabalho traz elementos relevantes para a compreensão do tema educação escolar de adolescentes privados de liberdade. Sem a pretensão de encerrarmos neste momento, devemos considerar a complexidade e as múltiplas dimensões que perpassam o estudo do objeto investigado, daqui em diante, por meio das narrativas dos docentes que estão ou estiveram presentes na atuação da educação escolar para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no *lócus* de nosso estudo.

⁵⁵ Entendemos que este debate merece um aprofundamento, uma vez que existe em análise, nas casas legislativas do país, um trâmite legal sobre a construção da escola socioeducativa, por isso, voltaremos a abordar o tema na seção quatro desta investigação, como também na proposição textualizada na seção cinco.

2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES



“Eu queria que voltasse as aulas, pois eu estou sentindo falta. Com as aulas, eu aprendo [...]. Hoje, estou me sentindo melhor, pois a cada dia fica mais perto da liberdade [...]. Quando sair, quero continuar os estudos para trabalhar e ajudar a família. Espero que as aulas voltem logo”.

(Trecho da carta de um adolescente privado de liberdade, 2020, CASE/Mossoró)

2.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL - ABORDAGEM TEÓRICO-HISTÓRICA

“[...] A formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional”.

(António Nóvoa, 2009, p.37)

Esta seção abrange o primeiro eixo de análise dos dados referente à compreensão dos professores sobre a formação, inicial ou continuada, diante da realidade e das especificidades da atuação do trabalho docente com sujeitos em espaços de privação de liberdade e com a socioeducação.

A construção segue a intenção de se aproximar do primeiro objetivo específico da pesquisa dissertativa: **refletir sobre a formação inicial e continuada de professores do CASE, Mossoró – RN, e suas reverberações nas práticas educativas promovidas com socioeducandos da instituição escolar**. Todavia, buscamos, inicialmente, dialogar sobre o aporte teórico que envolve a formação docente no âmbito conceitual e histórico⁵⁶.

Quando nos direcionamos para entender a conceituação sobre formação docente, nos aportamos aos escritos de Garcia (1999), ao afirmar ser ela a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas, centrando no estudo dos processos por meio dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional. Portanto, ela pode se referir tanto aos sujeitos que estão a estudar para serem professores, como àqueles docentes que já possuem uma carreira no ensino.

Procuramos compreender quando se principia esse processo de formação, logo, assim como acontece ao longo da história da educação, ela está associada a um momento histórico que envolve aspectos sociais, econômicos e políticos⁵⁷. Desse modo, em um contexto global, seu surgimento também está associado à busca por uma mão de obra qualificada, ou pelo menos

⁵⁶ A partir desse momento, a cada início de seção, teceremos uma discussão teórica associada à abordagem de cada seção. Para tal finalidade, delimitamos as seções por meio dos objetivos que, por conseguinte, emergiram a dimensão de cada uma delas e os eixos conceituais centrais e secundários, uma vez que o tema de um estudo engloba diversos aportes teóricos.

⁵⁷ Na conjuntura do Brasil, em específico na década de 1930, em decorrência da crise econômica, o mercado de trabalho exigiu do povo brasileiro maior escolarização, em contrapartida lhe permitindo acesso à educação (Medeiros; Dias; Olinda, 2020).

instruída ao nível de escrita, leitura e cálculo, derivada da exigência social e econômica cada vez maior no século XIX e, fundamentalmente, no século XX, a qual adentra, posteriormente, ao campo educacional, acentuando o processo de formação e qualificação (Garcia, 1999).

Abarcando a contextualização histórica sobre o tema, aferimos que a formação de professores é um campo de estudo há décadas na educação. No Brasil, a questão do preparo de professores emergiu de forma explícita após a independência e se evidenciou nas duas últimas décadas. De acordo com Saviani (2009, p. 143 - 144), a história da formação de professores no Brasil, distingue-se em seis períodos importantes⁵⁸. São eles:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais;
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo;
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933;
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971);
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996);
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Fazendo uma pequena digressão histórica de cada período, o autor especifica cada momento partindo do pressuposto do primeiro dispositivo legal, a Lei das Escolas de Primeiras Letras, emergindo o modelo de Escolas Normais, classificando esse primeiro recorte temporal (1827-1890) como *Ensaio intermitentes de formação de professores*.

A referida lei dispunha, em um de seus artigos, que os professores deveriam ser “treinados” pelo método mútuo⁵⁹, sendo por custas próprias, nas capitais das províncias. Ademais, acrescenta que embora não se tenha tratado explicitamente a questão pedagógica, entendemos que esse método é, de certa maneira, uma exigência de preparo didático-pedagógico (Saviani, 2009).

As Escolas Normais surgem, então, como instituições que asseguram uma formação inicial suficiente aos professores do ensino primário. Sendo assim, a fase que demarca o início

⁵⁸ Conduziremos a contextualização conceitual e histórica da formação docente a partir da dimensão dos períodos históricos demarcados por Saviani (2009), porém, o debate não se limitará a esse autor e a esses marcos temporais, a proposta desenvolvida nesta seção é partirmos e perpassarmos essa dimensão histórica para, então, dialogarmos com aportes teóricos de outros autores.

⁵⁹ O método citado, também conhecido como método Lancaster, se principiou na Inglaterra nos séculos XVIII e XIX. Quando abordado no Brasil, o método não teve os efeitos esperados pelos seus proponentes (Gatti; Barretto; André; Almeida, 2019).

da manifestação com a questão da formação de professores. Todavia, embora sinalizamos a configuração do início da manifestação sobre a formação de professores no XIX, não significa que esse fenômeno tenha ocorrido apenas nesse momento. O autor enfatiza que antes disso havia escolas tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e também pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII, além da prevalência do modo de aprender fazendo.

A demarcação temporal do primeiro período feita pelo autor, no nosso entendimento, se deve à difusão de uma maior necessidade e preocupação com os processos educativos de formação de professores em grande escala à época, destacando-se o processo de universalização da instrução elementar que conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino, emergindo, assim, as Escolas Normais⁶⁰ (Saviani, 2009).

Aprofundando nosso olhar sobre esse espaço de formação, Nóvoa (1992) classifica as Escolas Normais como instituições criadas pelo Estado para formar (e controlar) um corpo profissional e que conquistou uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas. De fato, essa afirmação vai ao encontro do propósito que se instaurava na década de XX, contudo, outros relevantes apontamentos são trazidos pelo autor, tais como a consolidação das instituições de formação de professores, a intensificação da inserção da mulher no professorado (feminização) e as modificações na composição socioeconômica do corpo docente (Nóvoa, 1992).

Em relação ao segundo período, *Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)*, o autor aponta uma expansão de um modelo de formação, bem como uma reorganização na proposta de formação de professores das Escolas Normais após a reforma da instituição pública no Estado de São Paulo em 1890. Até então, percebemos que as Escolas Normais tiveram uma trajetória complicada, com criações e extinções contínuas.

Também foi um período de uma crescente de instituições abertas. Um apontamento importante destacado por Saviani (2009) foi a inserção dos exercícios práticos de ensino e o fortalecimento dos conteúdos curriculares ensinados, resultando na criação da escola-modelo anexa à Escola Normal. O currículo preambular a essa época era bastante questionado, sobretudo por apresentar-se de forma rudimentar, ou seja, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta, limitada

⁶⁰ Para complemento do debate acerca da formação de professores que precede os seis períodos importantes trazidos por Saviani (2009), sugerimos a leitura da pesquisa de Ribeiro (2015). Seu estudo visou um resgate histórico acerca da formação de professores, especificamente no período colonial e imperial do Brasil, tendo como marco temporal a chegada dos jesuítas em 1549 até a proclamação da República em 1889.

a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo (Saviani, 2009; Ribeiro, 2015).

Quanto ao terceiro momento, *Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)*, mesmo com o padrão do período anterior tendo se fixado, abriu-se uma nova fase com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. É ainda nesse período que Anísio Teixeira⁶¹ se propôs a erradicar aquilo que ele considerava o “vício de constituição” das Escolas Normais, transformando-as em escolas de professores.

É nesse período que percebemos que as exigências da pedagogia estavam se incorporando efetivamente nos institutos de educação, buscando se firmar como um conhecimento de caráter científico. Desse modo, Saviani (2009) aponta para a consolidação do modelo didático-pedagógico de formação docente, o qual substituiria as insuficiências e distorções não abarcadas nas velhas Escolas Normais.

Entretanto, em discordância a essas informações, Medeiros, Dias e Olinda (2020) indicam contradições sobre os Institutos de Educação e a formação docente desenvolvida nas Escolas de Formação de Professores no período registrado. Pelo exposto, a proposta oficial curricular das instituições, à época, não se materializava, na prática, havendo uma discrepância de sua proposta real.

Outro ponto pertinente destacado por Saviani (2009), já no quarto período, nominado por ele de *Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)*, é o surgimento da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, tornando-se referência em nível superior, por meio do decreto Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939⁶², estendendo-se para todo o país e derivando desse dispositivo legal o conhecido modelo adotado na organização dos cursos de licenciatura: “o esquema 3+1”⁶³.

Essa é a primeira vez que uma instância de nível superior assume a formação de

⁶¹ Anísio Teixeira foi responsável pelas principais iniciativas de construção de Institutos de Educação com os espaços responsáveis para formar docentes com a implantação do Instituto de Educação do Distrito Federal – Rio de Janeiro –, em 1932 (Medeiros; Dias; Olinda, 2020).

⁶² Em seu primeiro artigo, a lei elenca suas finalidades: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino (Medeiros; Dias; Olinda, 2020).

⁶³ O “método 3+1” era organizado da seguinte forma: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias” (na expressão de Anísio Teixeira) e um ano para a formação didático-pedagógica. Além do mais, essa formação técnica em educação, concedia a qualificação para atuação no antigo Ensino Secundário - o que hoje equivale aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio (Saviani, 2009).

professores da Educação Básica no país, bem como um espaço de criação de cursos de licenciatura e a gênese do primeiro curso de Pedagogia no Brasil (Medeiros; Dias; Olinda, 2020). Denotamos que nesse período houve um dualismo quanto ao currículo, haja vista que o modelo de formação empregado ocasionava uma separação e acirramento entre a área de conhecimentos específicos e a área de conhecimentos para a docência⁶⁴.

Nesse período histórico, conforme Saviani (2009), predominou dois espaços de formação de professores no Brasil⁶⁵: o primeiro condiz às Escolas Normais, principalmente, formando os docentes do antigo ensino primário, e o segundo correspondeu aos recentes cursos superiores na Faculdade Nacional de Filosofia que se destinavam a formar docentes pelo modelo de formação 3+1 (três anos de estudos sobre os conteúdos relacionados ao bacharelado e um ano de estudos didático-pedagógicos na licenciatura).

Ainda no período analisado, em consonância com o autor supracitado, Gatti (2010) complementa que as Escolas Normais correspondiam, à época, ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX. Aprofundando sobre sua finalidade, essas sempre legitimaram um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas também aferimos que foram lugares de reflexão sobre as práticas educativas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer (Nóvoa, 1992).

Ao adentrarmos no quinto período sinalizado por Saviani (2009) de *Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971 – 1996)*, percebemos que o cenário político daquela época no nosso país influenciou com muita força o campo educacional, resultando em adequações advindas da mudança na legislação de ensino (Lei nº 5.692/71)⁶⁶.

Somando ao que se refere o autor, Gatti, Barretto, André e Almeida (2019, p. 23) relatam:

Com o golpe dos militares em 1964, o país entra em um período marcado por políticas de desenvolvimento econômico, onde a educação escolar se coloca como necessária a esse fim. O projeto de desenvolvimento requeria ampliação da escolarização, sobretudo por questões econômicas e ligadas ao mundo do trabalho. A educação que

⁶⁴ Perspectiva de formação que ainda está enraizada nas instituições de ensino até o momento (Gatti; Barretto; André; Almeida, 2019).

⁶⁵ Embora ancorados nos marcos temporais de Saviani (2009), consideramos também outros processos e perspectivas formativas de cursos emergenciais nesse recorte temporal com intuito de habilitar diversos professores leigos, dentre eles, estão: a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES; o Projeto de Habilitação de Professores Leigos – HAPROL; o Projeto Habilitação de Professores não Titulado – HAPRONT e o Projeto Logos II (Gromann De Gouveia; Gouveia Neto, 2020).

⁶⁶ A época demarcada foi o período do golpe civil-militar, regime instaurado no Brasil em 01 de abril de 1964 e que durou até 15 de março de 1985, sob comando de sucessivos governos militares.

se propôs era voltada a objetivos e metas operacionais, situadas em demandas do projeto político do momento social e econômico, com apoios dirigidos a iniciativas específicas.

As autoras elencam algumas problemáticas ocorridas à época, tais como a falta de financiamento para a educação pública, a descentralização da responsabilidade da educação inicial para os estados (fato gerador de grandes desigualdades regionais), o incentivo aos cursos profissionalizantes e a falta de uma política específica para a formação de professores, bem como a insuficiência de apoios dirigidos a essa formação. É válido pontuar que é também nesse período que a expansão de instituições particulares iniciou, ofertando formação de professores tanto em nível médio, quanto em nível superior (Gatti; Barretto; André; Almeida, 2019).

Retomando o impacto da Lei nº 5.692/71, esta trouxe mudanças também nas nomenclaturas, modificando os ensinos primário e secundário para serem denominados de primeiro grau e segundo grau. Dessa forma, nessa nova estrutura, também desaparecem as Escolas Normais, sendo substituídas pela habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM)⁶⁷.

Diante do exposto, não é difícil compreender que todas essas mudanças, juntamente com a defasagem ocorrida nesse período, tenham impactado negativamente no processo de educação, configurando um quadro de precariedade, sobretudo quanto à formação de professores. Logo, em 1982, o governo recuou e criou os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), por todo o país, como forma de amenizar a redução do aspecto formativo, bem como para revitalizar a Escola Normal, que estava em desuso (Saviani, 2009; Gatti; Barretto; André; Almeida, 2019).

Os autores anteriormente citados concordam que esse projeto trouxe resultados positivos e foram bem-sucedidos na formação de docentes para os primeiros anos do ensino fundamental e educação infantil, entretanto, Saviani (2009) vai além ao contrapor que o CEFAM tinha um alcance quantitativo baixo e restrito, tal como a falta de políticas públicas que fomentassem o programa no tocante ao aproveitamento dos profissionais nos espaços escolares públicos. Por conseguinte, tais problemáticas resultaram no fim breve dos centros, sendo fechados a partir da promulgação da atual LDB, Lei nº 9.394/96.

A referida lei nos remete ao sexto e último marco temporal da formação docente analisado nesta seção, nominada *Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)*. Após o conturbado

⁶⁷ Em relação à Habilitação Específica do Magistério (HEM), organizou-se em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau (Saviani, 2009).

momento do regime civil-militar, esperava-se que os problemas educacionais, em especial da formação docente no Brasil, seriam mais equacionados, porém, não agradou a comunidade educacional.

De modo geral, a versão da LDB aprovada em 1996 garantiu ampliação do direito à Educação Básica aos alunos dos quatro aos dezessete anos de idade, tornando-se obrigatória e gratuita (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio), além disso garantiu a educação superior, as modalidades de ensino, maiores recursos financeiros, obrigações dos estabelecimentos de ensino, dos docentes e dos sistemas de ensino, competências educacionais específicas para cada ente da federação (união, estados, distrito federal e municípios), dentre outros (Brasil, 1996).

Ao que nos interessa nesse debate são os direcionamentos trazidos aos profissionais da educação e os seus requisitos, por exemplo, a LDB instituiu, apesar de lentamente, a formação de professores no Ensino Superior. Outro ponto a destacar é a ampliação da valorização dos professores, por meio da inclusão de horas de estudos remuneradas na carga horária total de trabalhos (Brasil, 1996). Esses dois pontos elencados, apesar de se materializarem de forma mínima, consideramos ser um avanço para a classe dos professores à época, haja vista os percalços precedentes enfrentados.

Em relação ao que estava, de fato, positivado no documento, a LDB tratou da formação de professores em apenas um capítulo em específico, propondo a formação de todos os professores para a Educação Básica em nível superior (Brasil, 1996). Saviani (2009, p. 148) complementa:

Como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

Enfatizamos que desde a sua promulgação, constantemente a referida lei tem sofrido alterações de redações ao longo dos anos, além das mudanças por intermédio de conjuntos de normas que a sucede – resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶⁸. Entretanto, a

⁶⁸ Uma das últimas mudanças no âmbito educacional foi a reforma do ensino médio, deixando de conter disciplinas específicas, passando a ser norteado pela BNCC com base em itinerários formativos fundamentados nas áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática, Linguagens e Formação Técnica e Profissional. Além dessa alteração, também tivemos outras mudanças importantes como o aumento na carga horária anual (de 800 para 1.200 horas), visando o aumento do ensino integral e a obrigatoriedade do ensino de inglês a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Quanto à formação docente, a reforma elucidou que os professores não precisam mais de

primeira redação do documento abarcou à formação dos professores para toda a educação básica em nível superior (Gatti; Barretto; André; Almeida, 2019).

Ainda sobre as alterações, podemos constatar nos achados de Medeiros, Dias e Olinda (2020) a existência do interesse e favorecimento da expansão do Ensino Superior por meio do setor privado, logo no ano seguinte da promulgação da LDB, a partir do Decreto nº 2.306/97, reorganizando as Instituições de Educação Superior, ocasionando interesses políticos do então presidente com os setores privados⁶⁹.

Há de ressaltar que a medida, mesmo com a inserção do setor privado e por interesses políticos, projetava o fomento do Ensino Superior no país, todavia, a preocupação era com a qualidade com que esse ensino iria ser realizado, tendo em vista a inexistência de estrutura física adequada e uma boa articulação da pesquisa e extensão na formação docente na maior parte do Brasil (Medeiros; Dias; Olinda, 2020).

Diante do exposto, na contemporaneidade, a preocupação a qual os autores aferem se constata, na medida que presenciamos um setor de ensino privado, embebido no modelo capitalista e neoliberal, preocupado com um alto quantitativo de captação de alunos/clientes (lucro financeiro) e em desabono com a qualidade da educação ofertada.

Retomando a discussão mediante os dispositivos legais, atualmente dispomos em vigor duas regulamentações sobre a formação docente no âmbito inicial e continuada – a Resolução CNE/CP nº 2/2019⁷⁰ e CNE/CP nº 1/2020⁷¹, respectivamente. As mencionadas resoluções foram publicadas sob inúmeras críticas de entidades nacionais de educação, dentre elas destacamos a Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Tendo em vista os aspectos observados, poucos meses antes da aprovação, essas entidades, juntamente com outras influentes na educação, emitiram um manifesto contra a proposta (até então não tinha sido promulgadas) e solicitaram a retirada da pauta e o

formação na área de atuação, sendo necessário apenas comprovar conhecer sobre o assunto a ser lecionado (Brasil, 2018).

⁶⁹ O Decreto nº 2.306/97, do Governo de Fernando Henrique Cardoso, permitiu que as IES pudessem adotar cinco formatos diferentes: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores.

⁷⁰ A Resolução CNE/CP nº 2/2019 definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

⁷¹ A Resolução CNE/CP nº 1/2020 definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

arquivamento do então parecer, considerado danosa à elevação da qualidade da educação brasileira. O documento em conjunto ainda assinala que as resoluções:

Destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução de 02/2015. Repudiamos, também a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, *et al.*, 2019, p. 1).

Ao analisar os documentos, comungamos com as inquietações apresentadas à época pelas entidades que, de fato, são retrocessos quanto à formação docente, além dos desmontes em outros segmentos educacionais. Ademais, não podemos dissociar essa desvalorização da educação nos últimos anos ao contexto político que se encontrava o país, haja vista o período embebido pelos interesses da continuidade e perpetuação de uma classe dominante sobre a classe dominada.

A Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015⁷², que estava em vigência até então, mencionada pelas entidades, era considerada um avanço na área⁷³, em especial aos aspectos curriculares dos cursos de licenciatura, inclusive, em consonância a essa informação está Gatti, Barretto, André e Almeida (2019, p. 69) ao citarem que a ideia de base que norteava essa resolução “é a da justiça social, com respeito à diversidade e promoção da participação e da gestão democrática”, não o que foi feito nos textos publicados. Portanto, ratificando o manifestado pelas entidades educacionais.

Na contemporaneidade, a formação de professores, mesmo após tantos protestos, é regulamentada pelos regimentos sobreditos, porém, Gatti (2010) enfatiza que, para além das normativas em vigor (há um excesso de ementas e fragmentação formativa), é necessária uma verdadeira revolução conjuntamente também nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação docente. O aludido pela autora é no sentido da necessidade de integrar a formação em currículos articulados, sendo pensada a partir da própria função social exclusiva

⁷² A Resolução de 02/2015 foi implementada, após anos de estudos e debates, ainda no Governo de Dilma Rousseff, Presidenta eleita democraticamente e que, no ano seguinte da resolução, sofreu um impeachment (golpe de Estado e político, em 2016).

⁷³ Em seu Capítulo I detalha os princípios que devem nortear a formação de professores: compromisso público do Estado com sua qualidade.

à escolarização.

Essa discussão nos remete, sobretudo, a formação continuada, âmbito de preocupação desde a década de 1990, como frisa Nóvoa (1992). Segundo o autor, esse marco temporal surge uma vez que os problemas estruturais de formação inicial e a profissionalização em serviço eram vias de preocupação das resoluções. Nessa lógica, o autor já identificava a preocupação quanto à formação continuada a partir da tendência em articular-se em primeira linha com os objetivos do sistema, sendo uma visão inaceitável, uma vez que não concebe a formação continuada na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas (Nóvoa, 1992)⁷⁴.

A afirmação acima, apesar de ser descrita há décadas, ao nosso olhar, parece ser atemporal e ao encontro do nosso contexto de influência das relações de poder estatal sobre a educação nos últimos anos. Estamos em consonância com as entidades educacionais e os autores referenciados anteriormente quanto às percepções acerca da formação docente, inicial e continuada, nos aspectos formativos, curriculares e regulamentares, sendo fundamental para a construção desse debate.

Entendemos que, além deste diálogo, de natureza teórica, por meio da historicidade da formação docente, abordaremos conceitualmente a formação inicial e continuada também concomitante à análise das entrevistas, uma vez que nos sustentará quanto ao aporte teórico desses achados e enriquecerá nossos dados. Todavia, antes de adentrarmos no tratamento dos dados construídos, entendemos relevante trazermos, a seguir, uma subseção aludindo à formação docente ao nosso objeto de estudo em específico.

2.1.1 Formação de Professores para/em espaços de privação de liberdade

Não há como, nesta pesquisa, conceituar historicamente a formação docente sem relacionar com o objeto de estudo investigado. Nesse sentido, é imprescindível trazermos implicações relacionadas contextualmente a esse público em específico – professores que atuam em espaços de privação de liberdade. Em primeiro plano, vimos que esse processo se constitui em diferentes períodos, normativas e relações de poder, com isso, podemos dizer que as políticas públicas educacionais para a formação docente em diversos espaços educacionais são temas de discussão e de proposições que direcionam e/ou relacionam o desenvolvimento da criação de dispositivos legais que as orientam.

⁷⁴ No mesmo período, no Brasil, Gatti, Barretto, André e Almeida (2019) observam incremento nas orientações normativas nas políticas e ações de formação continuada, sobretudo com envolvimento das universidades e institutos superiores.

Por isso tudo, buscamos aprofundar o tema da formação docente ao que se tem direcionado a esses espaços não convencionais, uma vez que se observam as diferenças nelas existentes. Logo, dispositivos legais, conceitos, autores e ideias serão incorporados nesta subseção, como um todo, com a amplitude do fenômeno da educação em espaços de privação de liberdade, não somente do sistema socioeducativo, em específico⁷⁵.

Como dito em outro momento, sabemos que a modalidade que assiste no Brasil, em sua maioria, os sujeitos privados de liberdade nos sistemas é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de ser uma modalidade de ensino que garante os direitos educativos em escolas regulares/convencionais (Centros de Educação de Jovens e Adultos) da população com 15 anos ou mais e que não teve acesso à educação escolar ou interrompeu os estudos antes de concluir a Educação Básica⁷⁶.

A formação de professores para esta modalidade de ensino é considerada nova, até pela recente efetivação de educação como uma modalidade ou, indo mais além, como habilitação em alguns cursos de graduação, sobretudo nos de Educação, como nos cursos de Pedagogia e Educação do Campo. A presença da modalidade nos cursos de formação inicial é mínima, ocasionando pouco conhecimento com a pluralidade a que pertence (Nascimento; Medeiros; Amorim, 2022).

Por esse ponto de vista, Arroyo (2006) destaca que ainda não se tem parâmetros sobre o perfil desses educadores (professores da EJA), desse modo, sendo caracterizada uma formação de maneira padronizada e universalista (generalista), sem considerar a heterogeneidade que a perpassa em seu alunado e para o ensino, além de não conseguir identificar as especificidades que englobam a EJA, de tal forma, podemos exemplificar o caso dos sistemas prisionais e socioeducativos.

O ensino dessa modalidade nesses espaços não se materializa com as especificidades devidas, de acordo com Julião (2020), os professores não foram “capacitados” para trabalhar no sistema prisional⁷⁷. São profissionais licenciados que, por motivos diversos, acabam vivenciando a experiência educativa nos sistemas de privação de liberdade, seja ele o

⁷⁵ Essa escolha parte da concepção de que os achados sobre os dois sistemas de privação de liberdade, durante muitos anos, são tratados, em especial à regulamentação educacional, de forma análoga quanto o direito/acesso à educação, logo, no que tange diretamente os professores que atuam nesses espaços.

⁷⁶ Traremos na seção três o debate teórico-conceitual sobre a modalidade EJA, visto que na referida seção investigaremos a respeito de como a Educação de Jovens e Adultos promovida no CASE, Mossoró – RN, assiste aos socioeducandos privados de liberdade.

⁷⁷ Por algumas vezes, surgirão citações de autores que abordam o sistema prisional e, apesar de haver diferenças para com o sistema socioeducativo, consideramos que, em alguns momentos da discussão, são correlatos aos dois. A falta de estudos próprios para os sistemas socioeducativos é uma realidade que dificulta nossa fundamentação teórica, todavia, é um dos arcabouços para construirmos esta pesquisa e fomentarmos a temática.

socioeducativo ou o prisional. Em verdade, muitos, ao longo da sua formação docente, foram “capacitados” para atuar em salas de aula com crianças e adolescentes, mas, conforme destacamos em momento anterior, não experienciaram formação e/ou trabalho anterior com jovens e adultos (Julião, 2020).

Nessa lógica, Julião (2020) ainda destaca que a falta de formação inicial e continuada dos professores que atuam nesse campo resulta em práticas pedagógicas infantilizadas e até mesmo inadequadas. Com isso, evidenciamos que, por falta de uma formação mais específica, os professores findam por construir e criar suas alternativas de trabalho de acordo com suas vivências e experiências.

Essa realidade é tratada por Porcaro (2011), de maneira que os caminhos e desafios da EJA são pautados muitas vezes na construção de sua profissão docente que ocorre à medida que vivenciam a realidade específica da EJA em seu próprio ambiente profissional e, a partir daí,

[...] Esses educadores não apenas criam alternativas de trabalho ou mesmo aprendem com suas próprias experiências, mas, principalmente, se inscrevem em uma tradição e tentam resgatar os laços com a educação popular, como tributários, continuadores e recriadores de uma tradição (Porcaro, 2011, p. 7).

Ainda nessa lógica, Garcia (1999, p. 25) acredita que a formação inicial “é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas”. Com isso, entendemos que essa formação deve ser pensada para qualificar o sujeito para o exercício da profissão.

Destacamos também os estudos desenvolvidos por Haddad e Di Pierro (1994), que enfatizam, que os sujeitos que atuam na EJA não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Entendemos, assim, que os autores destacam as lacunas existentes durante a formação inicial e continuada, apesar de, na legislação brasileira, existirem dispositivos legais que orientam os processos de formação para esses profissionais. Nessa perspectiva, a partir de agora, pormenorizamos os aspectos normativos que perpassam a formação docente para atuação em espaços de privação de liberdade.

Aprofundando a discussão, na análise da base legal, podemos frisar a pouca regulamentação e orientação sobre a formação de professores para os dois sistemas, percebemos que o foco dos documentos continua sendo a escola “regular”, algo que não nos causa surpresa, já que o quantitativo e demanda de alunos e professores são, incomparavelmente, expressivos.

Entretanto, apesar de ser um número com menor expressão, não se deve, de forma

alguma, negligenciar a observância da formação de professores para espaços não convencionais, como prisional e socioeducativo, que, embora sejam incomuns para o âmbito escolar, são espaços escolares⁷⁸.

Exemplo dessa ausência é a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/96, a qual não faz referência específica à Educação em espaços de privação de liberdade, nem o prisional e tampouco o socioeducativo. Limitando-se, tão somente, a tratar de forma geral a Educação de Jovens e Adultos e a diferenciação do currículo para alunos da referida modalidade, sem levar em consideração as suas várias abrangências e especificidades.

Nesse interim, realizamos uma busca detalhada dos documentos normativos que emergiram, a partir da LDB, para contemplar, mesmo que timidamente, as particularidades dos espaços de privação de liberdade, em especial, destacamos, nos tópicos seguintes, o que se aborda sobre a formação docente nesses espaços. Vejamos:

a) Resolução CNE/CEB n. 2, de 19 de maio de 2010 – Definiu Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais

Como mencionado em outro momento do texto, sabemos que os primeiros documentos retratam os aspectos educativos de maneira generalista, sobretudo a LDB, sendo necessário extensões e anexos normativos para contemplar as especificidades e problemáticas da Educação na contemporaneidade. Com isso, surgiu, no ano de 2010, a primeira regulamentação direcionada aos docentes que atuam com a População Privada de Liberdade (PPL), evidente em uma das diretrizes que dispõe o Conselho Nacional de Educação (CNE), quanto aos profissionais da área de ensino que atuam nos estabelecimentos prisionais⁷⁹. Refere-se à Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010 – Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Com esse dispositivo, constatamos ser a primeira orientação a esses profissionais, na medida que abrange a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade e assegura, em termos documentais, o acesso a programas de formação inicial e continuada aos

⁷⁸ Frisamos essa informação por perceber em algumas pesquisas e no cotidiano do ambiente escolar, que, por falta de conhecimento, os espaços de educação escolar nos sistemas são por muitas vezes considerados espaços não escolares.

⁷⁹ Nesse período, 2010, supomos que o atendimento escolar socioeducativo seguia as regulamentações dos estabelecimentos penais, uma vez que o SINASE (dispositivo legal regulamentador do atendimento socioeducativo) e as resoluções específicas de educação escolar socioeducativa, quanto ao professor, eram inexistentes e surgiram posteriormente.

professores, bem como reforça as especificidades da educação na política de execução penal, cabendo ainda aos docentes que sejam devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função que exercem (Brasil, 2010)⁸⁰.

Em verdade, esse dispositivo legal é considerado um marco temporal para essa população em específico e para a comunidade escolar, uma vez que direciona a atenção não somente aos privados de liberdade como também à equipe educacional que os acompanha, logo, garantindo direitos assegurados legalmente e formação adequada para atuar na educação da política de execução penal. Além disso, há de se observar que, com essa normativa, vemos o início da observância da modalidade EJA como detentora de heterogeneidade em sua atuação e, desse modo, necessárias normativas específicas.

b) Plano Nacional de Educação (PNE/2014) – Anexo à Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014

Posterior à resolução anterior, encontramos no Plano Nacional de Educação (PNE/2014)⁸¹ um anexo que trata da formação específica dos professores e professoras que atuam com alunos privados de liberdade. O referido anexo do PNE é a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014) que, ao pormenorizarmos o documento, destacamos dois pontos elencados em específicos a esse público (professor e aluno), a saber: Meta 9 (estratégia 9.8) e Meta 10, (estratégia 10.10):

[...] Meta 9

[...], 9.8. Assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

[...] Meta 10

[...], 10.10. Orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (Brasil, 2014).

Levando-se em conta o documento observado, enfatizamos que mais uma vez refere-se apenas à formação de professores para espaços penais, sem mencionar o sistema socioeducativo, mesmo após dois anos de vigência do SINASE – promulgado em 2012. Por se

⁸⁰ O documento utiliza o termo educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, porém, em alguns momentos também cita educação em prisões. No que se refere aos sujeitos privados de liberdade, em geral, o documento utiliza os termos presos e apenados.

⁸¹ Não mencionamos o PNE/2001 dado que ele não tratou dos aspectos formativos dos professores, apenas corrigiu a ausência na LDB de menção da modalidade da EJA em sistemas penais e socioeducativos. A referida menção foi estipulada no item 5.3 objetivos e metas, ação 17 “implantação, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendem adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio” (Brasil, 2001, p. 102).

tratar de um documento no âmbito educacional, ratificamos que, ao nosso ver, ao mencionar “às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais” existe a intencionalidade de abranger, também, os adolescentes do sistema de privação de liberdade socioeducativo.

Podemos justificar esse último informe quando analisamos outro trecho do anexo (Meta 7 – estratégia 7.24) do PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), no qual refere-se à adolescentes e jovens em outra conjuntura de restrição de liberdade. Observemos:

[...] Meta 7

[...], 7.24. Implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2014).

Ao referir-se à liberdade assistida dos adolescentes e jovens em outro contexto em específico e não se referir ao espaço de privação de liberdade, entendemos que a menção nas outras metas que tratam da privação/restrrição de liberdade (Meta 9 – estratégia 9.8 e Meta 10 – estratégia 10.10) enquadra não só os apenados e os professores nos estabelecimentos penais, como também os adolescentes e os professores do sistema socioeducativo.

c) Resolução CNE/CEB nº 3, de 13 de maio de 2016 – Definiu Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas

Dando continuidade nos diplomas legais, é, só então, no ano de 2016, que surge o primeiro dispositivo legal específico para a educação escolar em espaços de privação de liberdade socioeducativo – a Resolução CNE/CEB nº 3, de 13 de maio de 2016 – que Definiu Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e que trouxe, também pela primeira vez, considerações sobre a formação de professores para/nesses espaços.

Analisando o documento, verificamos que a menção sobre a formação dos professores consta no Capítulo VII, referente aos profissionais que atuam com adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo, nos seguintes artigos e considerações:

Art. 21. Nos cursos de formação inicial e continuada desses profissionais devem ser incluídos conteúdos sobre direitos humanos, direitos das crianças e dos adolescentes, bem como sobre os processos de escolarização de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo.

Art. 22. A Educação em Direitos Humanos deve ser componente curricular obrigatório nos cursos de formação inicial e continuada destinados a esses profissionais.

Art. 23. Os cursos de formação de professores devem garantir nos currículos, além dos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares,

seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2016, p. 6).

Percebemos, pela primeira vez, uma preocupação e especificidade na orientação com a formação inicial e continuada e, conseqüentemente, atuação do professor nos espaços escolares dos sistemas socioeducativos. Embora abrangidos de forma mínima e generalista, o documento se torna um marco para a educação escolar no sistema socioeducativo, haja vista que até o momento não existia nenhuma menção para os atores envolvidos.

Os artigos da Resolução CNE/CEB nº 3, de 13 de maio de 2016, ressaltam, principalmente, a preocupação dos conteúdos sobre direitos humanos e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Indo de encontro ao que dispõe a resolução, como mencionado precedentemente, os cursos, sobretudo de formação inicial, tratam de maneira mínima esses conteúdos nas matrizes curriculares e, ao esmiuçarmos os direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, se tornam quase nulos ou inexistentes.

Convém lembrar também que o documento surge depois de quase trinta anos do ECA e outras normativas, inclusive à nível internacional, que tratam sobre os direitos de crianças e adolescentes, fazendo-nos refletir sobre como esses espaços são lugares de negligência, invisibilidade, silenciamento e pouco debate político, jurídico, educacional e social. Desse modo, os professores se tornam também sujeitos invisibilizados, na medida que estão atuando diretamente nesses espaços e com os alunos/adolescentes em conflito com a lei.

Em palavras conclusas para esta subseção, enfatizamos que a escola do sistema socioeducativo só se constituirá um espaço educacional de qualidade, formativo e de ressocialização se houver profissionais preparados, capacitados e engajados no movimento de tentar transformar progressivamente um ambiente de exclusão em um espaço efetivamente educativo. Na subseção seguinte, relacionamos a discussão teórica tecida até aqui com as percepções das vivências/experiências dos professores por meio de suas narrativas.

2.2 NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS HUMANAS DO CASE, MOSSORÓ - RN, SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E INSERÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR SOCIOEDUCATIVO

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou

marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

(Paulo Freire, 1991, p. 58)

Esta subseção pretende compreender sobre a formação inicial e continuada dos professores⁸² que atuam (ou atuaram) na unidade de atendimento socioeducativo de internação, na cidade de Mossoró – RN, o CASE. As narrativas dos informantes (professores), nesta primeira etapa, dialogaram com o primeiro objetivo específico da dissertação, o qual foca a *formação docente*. Entendemos a importância do material produzido e, em vista disso, como dito em outro momento, utilizamos da Análise Textual Discursiva (ATD) para a compreensão das narrativas⁸³ construídas com os docentes.

Nesta etapa da pesquisa, buscamos pensar desde a formação inicial, a formação continuada, o itinerário que os levou à escolha da profissão professor até os processos que os conduziram para a docência no sistema socioeducativo. Sem prejuízo ao que nos propusemos, as delimitações, neste momento, vão ao encontro do objetivo específico do estudo: *compreender sobre a formação inicial e continuada de professores do CASE, Mossoró – RN, e suas reverberações nas práticas educativas promovidas com socioeducandos da instituição escolar*.

Em suma, foi necessário conhecer como se deu o início da docência dos profissionais entrevistados nesses espaços, bem como observar as razões que os conduziram a escolherem a profissão docente, relacionando com o entendimento sobre a educação escolar na conjuntura da socioeducação e do sistema socioeducativo. Em seguimento, atentemos às narrativas e às categorias produzidas no processo de análise textual com a ATD. Para este primeiro objetivo, canalizamos quatro categorias, as quais serão apresentadas em cada tópico que compõe a presente subseção.

2.2.1 Formação inicial e continuada dos professores de Ciências Humanas do CASE/Mossoró

⁸² Onde se lê *professores*, frisamos a *professora* e o *professor*. Ademais, ao longo da seção, identificaremos os informantes/professores – convertendo-os em: Professora e Professor. Vale destacar que o sexo dos pesquisadores não foi pensado como critério para participação na pesquisa.

⁸³ Disponibilizamos a síntese das narrativas das três etapas com os professores em unidades de sentido e categorias, conforme a ATD, no final deste texto, especificamente nos Apêndices C, D e E – síntese discursiva das entrevistas narrativas.

Em primeiro plano, destacamos a formação inicial dos dois entrevistados: ambos formados em cursos de licenciaturas pela UERN, no *campus* central (Mossoró – RN) – um no curso de Licenciatura em Ciências Sociais (Professora, atua presentemente na unidade) e o outro no curso de Licenciatura em Geografia (Professor, atuou há cerca de dois anos na unidade), igualmente formados no período noturno. Quanto à especialização *lato sensu*, um possui na área de Geografia do Semiárido e Educação Ambiental e o outro na área de Docência do Ensino Superior, respectivamente.

Gatti e Barretto (2009) pontuam que há certa predominância de cursos desse tipo (licenciaturas) no período noturno, algo que pode ser justificado pelo perfil do alunado que, em maior parte, são de trabalhadores e trabalhadoras diurnos. Além disso, outra observação trazida pelas autoras é a permanência deles na universidade para conclusão do curso. Este último aspecto, a partir do pensamento das autoras, legitima o vultoso número de professores que, apesar de estarem no mercado de trabalho no período diurno, conseguem concluir os cursos de licenciatura ofertados à noite.

Ao serem indagados sobre sua formação continuada, além de informar quais possuem, um dos professores (Professora) relatou sua intenção em buscar não só se especializar por meio de cursos *lato sensu* e *stricto sensu*, como também de encontrar uma outra área⁸⁴:

[...] Eu possuo uma especialização em Metodologia do Ensino Superior, Docência do Ensino Superior, alguma coisa assim [...]. Eu estava vendo, hoje, conversando sobre ter a possibilidade de fazer o mestrado ou Pedagogia. De certa forma, vou falar assim, é o eixo da educação, pelo menos pelo que eu vejo. E Ciências Sociais, apesar de ser um curso muito bom, que me instruiu, que me abriu, me expandiu, assim, intelectualmente, mas infelizmente não tem campo, não tem área (Professora, Mossoró, 2023).

É, Geografia do Semiárido e Educação Ambiental [...] pelo IFRN. Aí, o *campus* que eu estudei foi no de Caraúbas, mas o curso, boa parte dele, foi a distância (Professor, Mossoró, 2023).

Importante observar que quase toda formação acadêmica dos dois professores foi realizada em instituições públicas, algo que apontamos em outro momento do texto (introdução) ao abordarmos a relevância da interiorização das IES, sobretudo na cidade de Mossoró, caracterizada como um polo universitário regional e de influência na educação do Estado⁸⁵.

Como segunda reflexão, a narrativa da Professora condiz a um cenário contemporâneo que está disseminado entre parte dos professores licenciados em cursos específicos: a busca

⁸⁴ Informamos que fizemos algumas correções de linguagem nos registros dos informantes, a intenção é de seguir a norma culta da língua portuguesa, entretanto, nada que altere o sentido das falas dos professores.

⁸⁵ Enfatizamos a importância das IES públicas (UERN, UFERSA e IFRN), porém, por se tratar de um polo universitário, a cidade também se destaca com instituições da rede privada de formação superior.

pela formação pedagógica e/ou a segunda licenciatura em Pedagogia. Uma das justificativas pode ser a oferta dos cursos de Pedagogia EAD e a facilidade no tempo de conclusão apresentada pela iniciativa privada, sobretudo, aos que já possuem uma primeira licenciatura. Medeiros, Araújo e Fortunato (2021), destacam algumas mudanças nas matrizes curriculares em cursos de Pedagogia ocasionadas pelas resoluções do CNE nos últimos anos, fato que, ao nosso olhar, podem ter influenciado e potencializado a oferta de cursos pela rede privada⁸⁶.

Também observamos na narrativa da Professora a insatisfação na falta de campo para atuação em específico, ou seja, trabalhar exclusivamente na área da Educação Básica para a qual foi formada. Entendemos relevante o apontamento visto que, a própria escola do CEJA no CASE, na qual atua, adota a perspectiva da multisseriação como organização do ensino e distribuição por áreas, sendo o professor de Ciências Humanas responsável por três disciplinas (Geografia, História e Ensino Religioso).

Este último informe é um dado preocupante dessa área, haja vista que é uma realidade comumente encontrada na Educação no país, em especial quando tratamos da modalidade de ensino da EJA. Nos chama atenção o fato do CEJA/CASE utilizar-se desse mecanismo curricular (um professor para lecionar três áreas), uma vez que as disciplinas são ensinadas separadamente, ou seja, cada disciplina tem um tempo previsto de início e fim dentro do semestre, sendo trabalhadas pelo mesmo professor individualmente.

Retomando os aspectos da formação, os professores enfatizaram a importância da família na escolha da profissão, em especial de “parentes de primeiro grau” que estavam na educação e influenciaram para o caminho da docência:

Quando eu fui fazer Ciências Sociais, eu não sabia nem o que era o curso. Aí meu irmão, ele foi [...], é que ele já se foi, ele é formado em Sociologia, em Ciências Sociais. E ele disse: ‘faça licenciatura’, que é para ser professor, e eu ajudava a ele a fazer os trabalhos. Antes de eu fazer o vestibular, era eu que ajudava a fazer os trabalhos da faculdade. Então foi o meu irmão que me influenciou sim [...]. O ponto central foi isso, vá fazer e eu fui, mas eu tenho uma família na educação, tias, tios, eu tenho uma tia que é diretora de uma escola, o Hermógenes, tenho uma tia aposentada que foi 30 anos de Educação, no CAIC do Abolição 4 [bairro da cidade de Mossoró – RN], mais de 25 no Colégio das Irmãs, então, a minha família é pautada na educação, assim [...]. Porque eu achava que nem tinha capacidade de passar no vestibular. E ele disse: ‘faça que você passa’ (Professora, Mossoró, 2023).

Da família, tem muitos professores na minha família, muito mesmo. Minha mãe era professora, alguns tios, então assim, já era uma coisa, assim, que na família eu já via, já era uma profissão que eu pensava em exercer desde criança [...]. Eu acho que posso dizer minha mãe, ela era uma inspiração para mim [...]. Ela era, como é, das séries iniciais, mas geografia já era uma matéria que eu já gostava, já me identificava, então, quando eu pensava em ser professor, já era para geografia (Professor, Mossoró, 2023).

⁸⁶ A proposta curricular e a mudança na carga horária são algumas das mudanças destacadas pelos autores.

Tardif (2002) destaca a influência da família na escolha dos sujeitos pela profissão docente, logo, o autor evidencia que a origem de famílias provenientes de professores exerce influência direta na escolha pela carreira, percebendo-se que a família é um fator expoente nesse tipo de decisão. Além disso, podemos dizer que essa profissão sempre foi uma forma de ascensão social (pelo menos do ponto de vista do prestígio social), desde a época do surgimento do ofício de escriba, no Antigo Egito, com seus escribas. Destarte, os apontamentos do autor comungam com as narrativas textualizadas anteriormente.

2.2.2 Formação docente (não) contextualizada com o sistema socioeducativo

A formação inicial e continuada de professores é um tema frequente de debates e discussões no campo científico/educacional. Todavia, quando direcionamos ao âmbito socioeducativo, não se tem uma formação própria e/ou específica, bem como não se faz se quer menção nas matrizes curriculares dos cursos de formação inicial, como tonificamos precedentemente.

Em vista de ser a modalidade EJA, comumente, a mais presente nesses espaços no país, podemos mencionar o curso de Pedagogia como um dos únicos que insere em suas matrizes curriculares essa modalidade, porém, ela já é composta por múltiplas práticas e segmentos de ensino (heterogênea), o que minimiza ainda mais a possibilidade de incorporar o debate da educação para privados de liberdade. Nessa ideia, Moura (2009) enfatiza que, em grande parte, o currículo dos cursos de Pedagogia insere a modalidade EJA como disciplina eletiva ou até mesmo como parte integrante de outra disciplina, como, por exemplo, a de Processos de Alfabetização.

Apesar de vermos um movimento nas últimas décadas no avanço quanto à promoção de cursos de especialização em EJA – por meio do Governo Federal – realizando movimentos em instituições públicas de Educação Superior, não se viu efeito na mudança ou incorporação nas matrizes curriculares da formação inicial ou na formação continuada de educadores de jovens e adultos (Di Pierro, 2010). Entretanto, não podemos apontar apenas o curso de Pedagogia como responsável por esse tipo de formação, afinal, a EJA atende a segmentos diversos e necessita de professores de várias áreas, de tal maneira que outros cursos de licenciaturas devem se atentar a esses aspectos formativos.

Em consonância a isso, Ireland (2011) evidencia que os cursos de formação de professores, mesmo das universidades públicas, ainda não estão sensibilizados para a necessidade de formar quadro docente para atuação em espaços outros que não sejam à escola e à sala de aula. A elucidação do autor vai ao encontro das afirmações que temos destacado

reiteradamente, sendo necessário o aprofundamento das diversidades e especificidades dos espaços educacionais não convencionais que os (futuros) professores irão se deparar no percurso da profissão.

Comungando com o citado acima, as narrativas dos docentes deixam explícita a ausência, seja no percurso de formação inicial ou de formação continuada, de experiências direcionadas para atuar na educação escolar em espaços de privação de liberdade, quer o socioeducativo ou o prisional:

[...] As minhas experiências lá na faculdade, apesar de eu ter tido um professor que enveredou por esse caminho, mas foram só relatos e eu não tive nenhum acesso, eu só tive acesso à escola regular (Professora, Mossoró, 2023).

[...] Na faculdade, nunca vi nada a esse respeito não, não lembro nem assim, de falarem sobre isso. Eu acho que no curso de geografia, basicamente, a gente via a matéria de geografia, os assuntos, dentro da disciplina, e o que se falava é assim algo que de forma pontual, assim mesmo, em algum momento os professores falavam assim: ‘olhe, quando estiver em sala de aula, procure falar o assunto desse jeito, procure abordar o tema de uma forma que os alunos entendam, lembre que a sua mente é diferente das dos alunos’, mas em sistema socioeducativo nunca se falou desse assunto não (Professor, Mossoró, 2023).

Apesar de afirmar não ter tido contato durante a formação inicial (graduação), a Professora, formada em Ciências Sociais, tenta relacionar alguns conhecimentos construídos, mesmo que longínquo da realidade, que o curso proporcionou. Observemos:

O curso ele é regido, vou falar assim, três disciplinas chaves: Política, e a gente sabe que aqui dentro, é [...] vamos dizer assim, a falta e a falha é da política; a Antropologia que são os hábitos e costumes; e a Sociologia em si que é, como é que eu vou explicar a Sociologia, é o estudo dos grupos sociais, então aqui eu posso falar diretamente que tem guetos sociais aqui dentro, e a gente sabe que tem separatismo aqui dentro, tem as facções. É a realidade [...]. Então, Ciências Sociais ficou como uma luva para eu perceber tudo isso, entendeu? [...]. Eu não tive encontro, mas eu tive professores que a gente, que teve esse pensamento, essa linha de pensamento, entendeu? Que eu tive aulas sobre dois pontos, eu tive aula sobre os presídios e sobre os manicômios, como é que funcionavam isso, até que ponto chega a loucura ou a obsessão do ser humano. Então, a gente teve pelo menos assim, de como era isso, entendeu? [...]. A gente viu muita coisa sobre isso, principalmente a periferia, porque a nossa referência são as favelas, é o que a gente estuda, assim, para saber os guetos sociais, então a gente sabe que tem muito, muito menino que morre cedo, então a gente sabe também que a maioria vai preso e é favela, infelizmente (Professora, Mossoró, 2023).

Embora a tentativa de justificar alguma relação do curso com a realidade do sistema, percebemos que a narrativa da informante não se concretiza como uma maneira de formação docente propriamente para os sistemas de privação de liberdade. Logo, a discussão gerada

volta-se à análise social, econômica e política pertencente ao aluno/socioeducando e as causas que os fizeram chegar até ali⁸⁷.

Apesar de ser um debate interessante – inclusive Andriola (2013) demarca essa passagem ao aludir a pertinência de uma atitude reflexiva quanto à conscientização do professor frente à realidade social do educando – não nos aprofundaremos na discussão, neste momento, visto que a temática se aproxima, relativamente, dos vieses das próximas etapas da pesquisa, sobretudo quando abarcarmos os processos e práticas educativas que reverberam na ressocialização dos adolescentes.

Retomando aos aspectos formativos, o Professor reafirma a ausência de formação inicial, entretanto, relata recomendações informais que recebeu quando iniciou o trabalho no CASE/Mossoró:

Quando você fala em formação, eu imagino que, assim, é uma coisa formal, uma preparação [...]. Não esse tipo de formação, assim, para ir para lá, assim, como eu já disse, não teve não, eu tive recomendações, teve gente que chegou para mim, veio conversar comigo, me explicar como era essa questão, assim, que hoje nos presídios tem facção, aí já me orientavam assim: ‘olhe não entre nesse assunto, eles têm muitas rivalidades uns com outros, não fale onde você mora, não dê informação sobre sua família’, isso aí, eles [equipe da Fundase/CASE] falaram para mim [...]. Lá no CASE, eles me orientaram. A escola é [desconforto e riso] do meu ponto de vista, né? Eu não sei como estão lá as pessoas, inclusive, os profissionais já mudaram, quando eu entrei lá a diretora era uma, hoje é outra. Mas, naquele tempo, a impressão que eu tinha é que a escola, assim, se responsabilizava naquela parte, assim, de mandar material, de saber quem são os professores, essas coisas burocráticas, mas de saber como é que funciona mesmo, eu acho que a escola não ficava [...]. Naquele tempo a impressão que eu tinha era essa, que ficava um pouco distante. [...]. No CASE, o pessoal me orientava mais, olhe, aja assim desse jeito, né? Converse com os alunos, é [pausa], evite certos assuntos com os alunos, essas coisas assim (Professor, Mossoró, 2023).

Em vários instantes é possível perceber uma certa preocupação e desconforto do informante em tocar em alguns pontos que remetiam à responsabilização da formação continuada e aspectos administrativos entre as instituições envolvidas (CEJA e CASE). Em verdade, o professor relata processos formativos somente provindos do CASE.

Afora relatar as recomendações que recebeu, o Professor surge com uma nova problemática, que, segundo ele, além da ausência de formação/preparação formal, havia uma carência do CEJA no acompanhamento aos professores. Entendemos essa ausência no sentido do suporte da escola principal (CEJA) à uma instrução adequada, uma vez que o espaço não é

⁸⁷ É socialmente conhecido que a maioria dos privados de liberdade provém de classes sociais menos favorecidas, com baixo nível de instrução e desvantajoso acesso ao mercado de trabalho. Pode-se justificar pela falta de acesso a políticas públicas e, conseqüentemente, negação de direitos sociais básicos. A trajetória de vida dos privados de liberdade é semelhante à trajetória de pessoas que sofrem exclusão social e econômica (Onofre; Julião, 2013).

de uma escola convencional e sequer funciona em suas dependências (físicas), ficando a cargo da própria unidade (CASE) suprir essa demanda.

Na narrativa do outro informante – Professora (atua presentemente na unidade), também é possível identificar o mesmo apontamento. Além disso, textualizamos um outro momento do Professor destacando, unicamente, os eventos do CASE como formativos:

[...] A gente não fez nem o curso de formação [...]. A gente não conseguiu [preparação]. Aí só depois, depois de um ano, foi que a gente passou por um cursinho, bem pífio [...]. Pela escola [CEJA]. Foi geral [refere-se ao fato de não ter sido direcionado para os sistemas]. Muito superficial. Que a escola estava para apoiar, que eles tinham material, mas era livre, por exemplo, o conteúdo, não tem nenhum direcionamento, entendeu? Você monta a sua grade, então foi muito superficial [...]. Só para sala regular. Para a gente foi só mais um adendo, um pontinho só (Professora, Mossoró, 2023).

E teve lá no CASE, quando eu já estava lá, né? Já dando aula um certo tempo, eu me lembro de umas reuniões que a gente teve com a psicóloga que ela ensinava a gente, orientava a gente sobre outras coisas lá, é, tentar entender mais a realidade do detento. Tanto a realidade deles antes de irem para lá, como a de quando eles saírem de lá, porque a gente ver, é [pausa] como é que eu posso dizer assim, é [pausa] a vida deles, assim, é [pausa] eles têm problemas com o próprio mundo que eles vivem, né? Eles são jurados de morte esse pessoal, assim, aí o pessoal dava orientação para a gente. Assim, nesse sentido, ‘tente entender a realidade deles, a cabeça deles é diferente da sua, é outra realidade, é outro modo de ver o mundo’. Então, teve, assim, esse processo. [...] Da própria instituição [CASE], eu vi isso lá, né? Eram umas reuniões que o pessoal ficava conversando com a gente sobre isso (Professor, Mossoró, 2023).

As narrativas apresentadas pelos dois informantes não são raras, desde o nosso levantamento bibliográfico que é possível identificar relatos da negligência quanto aos aspectos formativos em sistemas desse tipo, ou até mesmo de atenção durante o percurso desses profissionais nas unidades. Outro ponto possível de aferir é a problemática da extensão da escola e o “conflito” entre elas, ratificando o dito anteriormente: a ausência de uma formação/preparação para atuação.

Ao que nos é possível compreender, mediante as narrativas, há uma distância, não somente física, como também assistencial entre a escola de origem CEJA (escola principal) e o subnúcleo CASE (escola polo). Ademais, nos sentidos captados, os professores demonstram um isolamento e falta de pertencimento ao CEJA, para eles, é como se o CASE existisse de maneira independente e não como uma extensão da escola principal.

Validamos também dois outros momentos que nos chamaram atenção nas narrativas de ambos os docentes, quais sejam: o uso das palavras (i) presídios (Professora) e (ii) detento (Professor). A verbalização dessas duas nomenclaturas “errôneas” expõe o desconhecimento dos próprios professores com o ambiente que atuam – o sistema socioeducativo. As terminologias destacadas são destinadas ao sistema prisional, que lida com adultos presos. No

que se refere ao sistema socioeducativo, fazendo uma analogia, a palavra presídio é substituída por unidade socioeducativa e a palavra detento refere-se ao socioeducando⁸⁸.

Sobre a conjuntura formativa, o Professor enfatiza que não se preparou para o sistema socioeducativo, mas buscou, embora de forma simples, com palestras e reuniões, um mínimo de entendimento da conjectura em que estava inserido:

[...]. Eu não me preparei para o sistema, agora estando no sistema eu procurei o máximo que pude. No sistema, às vezes, tinham umas palestras lá para gente ver, tinha alguma reunião que ia dar alguma orientação nesse sentido, agora dizer que eu me preparei para aquilo, não. Eu procurei entender lá dentro, lá dentro eu procurei me preparar para exercer a profissão (Professor, Mossoró, 2023).

Julião (2020) demarca considerações sobre essa passagem ao afirmar que os professores não são capacitados para atuar em sistemas de privação de liberdade. Para ele, muitos, ao longo da formação docente, foram capacitados à realidade de atuação com crianças e adolescentes, em especial na Educação Básica, poucas são as experiências em que os professores passaram por algum processo de formação inicial e continuada para trabalhar nas escolas das prisões.

Dando continuidade às análises com as narrativas dos informantes, questionamos aos professores como eles pensavam a sua formação inicial ou continuada, incluindo a formação vivida após ingressar no CASE, reverberando nas práticas educativas promovidas com os socioeducandos em seu processo de ressocialização. Obtivemos o seguinte relato:

Eu acho assim, que a gente é apresentado a uma nova realidade, diferente da que a gente vive, e aí você começa a pensar assim: como é que eu vou ajudar. Então, assim, quando eu estava dando aula não era só trazer a matéria, era trazer a matéria e também conversar com eles: ‘olha, o que você vai fazer quando sair daqui’. Aí, isso eu acabei de dizer que eu acho difícil porque assim, a perspectiva de vida deles é fora da nossa realidade, como eu já disse, eles são jurados de morte, como é que eles vão pensar em trabalhar e voltar a viver em sociedade, agora, assim, eu procurava conversar com eles: ‘olha, você pensa em trabalhar em alguma coisa, qual vai ser sua fonte de renda quando sair daqui e tal’, aí, assim, é uma coisa que você ‘tá’ tentando construir, é uma contribuição que você ‘tá’ tendo que dar, mas ao mesmo tempo eu penso assim: é muito pouco diante de toda realidade de vida deles, é muito pouco [...]. Falar em profissão, falar em viver em sociedade, evitar novos problemas para a vida da pessoa, mas é difícil, a pessoa quando já chega naquele ponto é [...] (Professor, Mossoró, 2023).

Embora não faça uma relação direta com a formação, seja ela inicial ou continuada, o relato expõe uma preocupação em vivenciar uma prática de ensino diferenciada, considerando as conjecturas que envolvem o adolescente. Sobre essa passagem, Freire (1996) pontua a importância da formação docente por meio da reflexão crítica sobre a prática.

⁸⁸ A título de informação, na subseção 2.2.4, construímos uma figura com a diferenciação entre as terminologias dos sistemas prisionais e socioeducativos (figura 3 – diferenças de nomenclaturas entre os sistemas prisional e socioeducativo).

Além disso, ao relacionar a matéria curricular e o diálogo com os socioeducandos, o professor reafirma sua intencionalidade de educar para a ressocialização, ou seja, viver em sociedade, emergindo também reflexões que ultrapassam os muros da unidade e/ou atual situação do aluno, como a perspectiva de trabalho. Nesse sentido, Andriola (2013) acredita que a elevação do nível de escolaridade de privados de liberdade é um dos fatores primordiais para mudar a realidade social e oportunizar a inserção desses no mercado de trabalho.

Em linhas conclusivas, avaliamos também a sensação de insuficiência com sua própria prática educativa, apresentando uma negação quanto à contribuição na transformação do aluno com a realidade de vida que chega ao sistema. Assim, compreendemos que essas dificuldades e lacunas apresentadas por eles podem ser sanadas por meio de uma formação específica e direcionada para a realidade da sua atuação – espaço escolar socioeducativo.

2.2.3 O início da docência e a inserção no espaço escolar com socioeducandos

Com o intuito de pensarmos sobre o início da trajetória docente dos colaboradores até a inserção nos espaços escolares com adolescentes privados de liberdade, foi fundamental conhecermos as experiências/vivências construídas no percurso profissional. Em vista disso, buscamos entender os itinerários que permearam e os conduziram à docência na Educação Básica.

As narrativas analisadas anteriormente deixaram explícito que na inserção ao sistema socioeducativo, os docentes se depararam com uma realidade incomum, com o novo, com o medo das impressões que a sociedade porta e replica sobre os espaços de privação de liberdade e os adolescentes em conflito com a lei em medida socioeducativa de privação de liberdade – socioeducandos.

Dentre os dois professores entrevistados, apenas um possui experiência em outro contexto de escolarização (Educação Básica), antes de iniciar a docência com socioeducandos. O outro professor confessou possuir experiência, em sala de aula, somente ao chegar no sistema socioeducativo. Vejamos:

Eu só tenho CEJA [...]. Eu já assisti, já dei aula, mas só de estágio ou ajudante/auxiliar e lá no Ensino Fundamental maior, 9º ano. Mas, sala de aula, como experiência, só o CEJA agora [...]. Foi desse jeito. E eu não tenho nenhum outro parâmetro (Professora, Mossoró, 2023).

Pronto, desde 2016, foi quando eu passei no concurso, ‘né’? Aí no primeiro momento, eu passei para 10ª DIREC [Diretoria Regional de Educação e Cultura] que era lá em Assú. Aí, para eu me transferir, eu escolhi Assú foi porque eu imaginava que seria mais fácil passar em outra DIREC do que aqui, realmente foi mesmo, porque eu conheço colegas meus que fizeram mais pontos que eu e terminaram nem sendo

chamados aqui [Mossoró – 12ª DIREC]. Então, foi bom ter apostado lá na 10ª DIREC. Eu fiquei, eu fui o quarto colocado lá em Assú, pronto, rapidamente eu fui chamado, depois que eu passei em Assú, aí começou o processo para eu tentar me transferir para Mossoró, para 12ª DIREC, para ficar aqui em Mossoró. Aí, a solução para eu vir para cá foi justamente eu dar aula lá no, no [...] CASE. Na época era CEDUC [Centro Educacional], ‘né’? Quando eu fui para lá, ainda chamava CEDUC, então pronto, eu ficava indo na DIREC aqui perguntando se tinha vaga e aqui estava sobrando professor de geografia, não tinha vaga para mim. Lá em Assú, a 10ª disse para mim: ‘olha, não implica’, porque eles já teriam substitutos para mim, eles já teriam outras pessoas para chamar do mesmo concurso, então, para eles, não seria problema abrir mão de mim não, porque tinha (Professor, Mossoró, 2023).

Nessa perspectiva, temos dois contextos diferentes. O primeiro, trata-se de uma docente (Professora) que, sem experiência profissional, se inseriu em um espaço escolar não convencional, ou seja, o primeiro contato com práticas educativas, ratificando o dito por Julião (2020) em outro momento, afinal de contas, são diversas conjecturas que levam um professor da EJA a atuar nos sistemas – a falta de oportunidade em outros âmbitos educacionais é um dos exemplos (Porcaro, 2011; Julião, 2020).

Em parte, a ausência de experiência não é um fator limitante na busca de uma vaga para atuar em espaços escolares prisionais ou socioeducativos, grande parte dos professores desconhece ou não quer concorrer às vagas em seleções que direcionem para espaços desse tipo – privação de liberdade.

Em contrapartida, outros, buscam uma vaga não somente pela falta de oportunidade em outro âmbito escolar, como também pela baixa procura, configurando uma possibilidade maior de chance na garantia de um emprego. Por esse motivo, as particularidades pertencentes da EJA nesses espaços e pelos professores, não contribuem para traçar um perfil homogêneo, logo, comungando com Arroyo (2006), não se tem parâmetros, como veremos na análise do enfoque da terceira seção⁸⁹.

No segundo contexto, encontra-se o Professor, com experiência na Educação Básica, no entanto, precede de uma experiência em espaços regulares/convencionais de educação, sendo o primeiro contato com a EJA na própria unidade. De um modo ou de outro, possuir certo tipo de experiência em sala de aula transporta uma razoável segurança ao professor, no mínimo a que pese na prática educativa. Contudo, defrontar-se com as nuances da educação escolar socioeducativa não é simples, envolve muitas faces, as quais enfatizamos por vezes no percurso deste escrito.

Outrossim, embora destacar a experiência anterior, a forma a qual ingressou no CASE não partiu de uma escolha própria ou pessoal, o Professor é enfático ao afirmar que a condição

⁸⁹ O parâmetro apontado por Arroyo (2006) refere-se ao professor e a diversidade pertencente a Educação de Jovens e Adultos.

para trabalhar na cidade que morava (Mossoró/RN) estava condicionada à sua ida para a unidade socioeducativa (CASE)⁹⁰, justamente pela escassez de profissionais. Em outro momento, atesta o supradito. Leiamos:

Comecei a pedir foi em 2018, no começo de 2018, foi alguns meses. Eu ia lá na DIREC, contava minha situação, que eu precisava me transferir, aí pronto, aí um dia me chamaram lá na 12ª DIREC, dizendo que tinha vaga, só que era lá para o CEDUC [anterior nomenclatura do CASE], ‘né’? Trabalhar com ‘menor infrator’, aí pronto, eu aceitei. [...] Para o CASE, 2018, eu fui para lá em julho de 2018, no CASE (Professor, Mossoró, 2023).

Na busca de compreender afundo os motivos que ocasionaram a chegada dos dois informantes ao CASE, interpelamos, sem desvios, o que levou a trabalharem na educação escolar do sistema de privação de liberdade, especificamente o sistema socioeducativo. A esse respeito, eles narraram:

Olha, [...] assim, eu tenho uma pessoa que já trabalhou aqui, ela entrou, ia entrar como, [pausa] ela, enfim, ela era uma pessoa que era formada em enfermagem, mas entrou, fez um processo seletivo para ser um socioeducador [agente socioeducativo] [...]. Aí, a gente passou a conversar sobre como era aqui e eu fiquei curiosa, mas tinha tanta, tanta fala negativa, que a gente fica com medo, mesmo assim, eu insisti: ‘não, se eu fizer o meu trabalho’ e, eu acreditava nisso, piamente, é que poderia, sei lá [...] que ele não vale a pena e que ele não funciona [o que ouvia sobre o sistema] [...]. O sistema não funciona, nem para ‘os socioeducandos’, nem para ‘o socioeducador’. Porque ‘o socioeducador’ não, segundo o que me disseram, tá? ‘O socioeducador’ não faz a função que deveria fazer, que seria como um socioeducador. Aqui, eles agem de forma diferente (Professora, Mossoró, 2023).

É, como eu disse, essa história que eu contei, já [...], já fala disso aí, porque não é que fosse meu sonho, tem gente que é, tem gente que é [pausa] tem seu objetivo na vida: ‘não, eu quero trabalhar com pessoas assim, eu acho que vou conseguir dá uma boa contribuição’. No meu caso foi assim, aconteceu, ‘né’? Eu estava querendo uma vaga aqui, em Mossoró, para poder ficar com minha família aqui em Mossoró e estava trabalhando em outra cidade, demorava uma hora para chegar lá, em Assú, uma hora para ir, uma hora para chegar do trabalho [pausa] aí, assim, a oportunidade que surgiu foi trabalhar nesse canto [CASE], aí, eu, como diz aquela expressão ‘eu cheguei lá de paraquedas’, não estava objetivando trabalhar ali, foi a oportunidade que eu tive para mudar de cidade, no caso do trabalho, porque eu já morava aqui em Mossoró, eu sou daqui de Mossoró [...] (Professor, Mossoró, 2023).

De pronto, ouvimos duas narrativas distintas, na primeira, como já antecipado mais acima pelo Professor, sua chegada ao CASE estava condicionada na necessidade de retornar à cidade que residia junto à família, objetivando uma causalidade. Além disso, ao destacar que não era um objetivo de vida estar atuando como professor ali, o docente mencionou a possibilidade de pessoas que querem trabalhar nessa conjuntura, que buscam contribuir, de fato, por meio da docência, na ressocialização dos adolescentes, porém, que este ideal, não era

⁹⁰ Segundo o Professor, por optar continuando residindo em Mossoró, mesmo lotado em outra cidade (Assú – a 70 km de distância), as viagens diárias se tornaram cansativas, reforçando a pressa na transferência e, inclusive, uma das justificativas pela aceitação.

pertencente a ele.

Não obstante, a Professora sinalizou possuir o perfil supracitado pelo outro professor, desse modo, ela enfatizou que, por intermédio de uma colega, conheceu o sistema socioeducativo e, logo, acreditou ser capaz de contribuir com sua prática docente. Todavia, a narrativa destacada reforça o discurso negativo que a sociedade reverbera sobre esses espaços, aludindo, sobretudo, o medo e a ideia de um sistema de ressocialização fadado ao fracasso (Julião, 2020). Cabe destacar, também, a menção que a informante moveu a respeito dos agentes socioeducativos, porém, percebemos o receio em prosseguir com o raciocínio e, de pronto, respeitamos a posição⁹¹.

2.2.4 (Des)entendimentos sobre socioeducação

Podemos afirmar que, foi possível validar, em observância das narrativas, algumas contradições existentes no que se entende por socioeducação, sobretudo, quando é comparada ao sistema prisional. Entretanto, antes de apresentarmos diferenciações, precisamos, em termos gerais, situar o conceito dessa terminologia⁹².

Em termos conceituais, Julião (2013) destaca que a socioeducação aparece no interior da implementação das medidas socioeducativas e passa a ser normatizada com a institucionalização de um conjunto de atividades, que vão desde à escolarização até à profissionalização. O autor alerta para a não dissociação desse conceito com a Educação Social, analisando, sobretudo, o ECA.

Em pormenores, o autor enfatiza a necessidade de não restringir o conceito apenas para o atendimento socioeducativo e as unidades que atuam com adolescentes em conflito com a lei e em medida de internação. Ou seja, a socioeducação deve ser entendida como um conceito mais amplo, de caráter de problemas sociais diversos, embora a associação, presentemente, está interligada ao atendimento socioeducativo.

Apesar disso, com o surgimento das normativas específicas à criança e adolescente em situação de vulnerabilidade social, é possível identificar políticas públicas e um olhar mais atento para essas problemáticas envolto da socioeducação, sobretudo ao direcionarmos aos sujeitos sob custódia do Estado nas unidades socioeducativas.

Ademais, ainda convém lembrar que, com a materialização de uma justiça especializada

⁹¹ A Professora se sentiu desconfortável ao mencionar os agentes socioeducativos, pareceu ter algo a mais para falar, no entanto, preferiu finalizar a resposta com a negativa do movimento da cabeça.

⁹² Trabalharemos, de maneira aprofundada, o conceito de socioeducação (por meio da ressocialização de adolescentes privados de liberdade) na seção quatro desta investigação. No entanto, entendemos ser importante apresentá-la, sucintamente, antes dessa etapa da análise com as narrativas.

para crianças e adolescentes (ECA e SINASE), foi possível identificar, por meio de nossa investigação, algumas diferenças de nomenclaturas utilizadas entre sistema prisional e socioeducativo. Em vista disso, é interessante trazermos uma singularização desses aspectos, tendo em vista que os profissionais que atuam nesses espaços, incluindo os professores colaboradores desta pesquisa, desconhecem algumas terminologias usadas propriamente no sistema socioeducativo.

Assim, elencamos as principais terminologias e elaboramos a figura seguinte com a finalidade de esclarecer as distinções que permeiam os sistemas de privação de liberdade (prisional e socioeducativo).

Figura 3 – Diferenças de nomenclaturas entre os sistemas prisional e socioeducativo



Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Visto, brevemente, a concepção de socioeducação, a partir deste momento, adentramos na compreensão pertencente aos professores. Desse modo, buscamos pensar sobre os seus entendimentos acerca da socioeducação e quais os principais desafios encontrados na atuação nesse espaço.

Obtivemos, novamente, duas narrativas distintas dos informantes, como veremos a seguir:

[...] O que eu entendo por socioeducação não é o que a gente ver aqui [...]. Socioeducativo a gente já, já para, para pensar no [pausa] vou falar indivíduo, tá? No indivíduo que está recluso. A gente só sabe que ele fez alguma coisa, que ele tem algum delito, que ele tem alguma coisa a cumprir, então, a gente acha que a gente vai conseguir, isso a gente que 'tá' de fora, 'tá'? É o primeiro pensamento, que vai reformar, a gente acha que é um reformatório, aquele primeiro pensamento, você acha que vai conseguir incluir ele de novo na sociedade, ou pelo menos pelos padrões que a gente conhece, assim, normativo de educação e de civilidade mesmo. Aí, esse é o primeiro pensamento que a gente tem: 'não, eu vou conseguir reformar, eu vou colocar

esse indivíduo de volta no lugar’, infelizmente, a gente tem esse pensamento assim [...]. Infelizmente o sistema é defasado (Professora, Mossoró, 2023).

[...] Eu sabia muito pouco, eu já sabia que tinha a educação para os detentos, né? Esse pessoal assim, mas não sabia como era, não fazia ideia de como era, fui aprender tudo lá [...]. Assim, do meu ponto de vista é uma [pausa] uma oportunidade que é dada ao pessoal que é, tá em débito com a justiça, né? É uma oportunidade que é dada, acho um trabalho muito bonito, porque realmente você tá dando a condição mínima para a pessoa voltar para sociedade, agora na prática, são muitas dificuldades (Professor, Mossoró, 2023).

De forma breve, o Professor é sensível ao assumir seu limitado entendimento sobre o tema e o contexto de educação em espaços desse tipo, porém, ele acredita que a socioeducação está associada a uma “oportunidade” e “segunda chance” que o sujeito atendido recebe. Ademais, é viável assinalar que, novamente, o informante se refere ao socioeducando como “detento” e, como vimos na figura três, essa expressão não poderia ser utilizada em espaços socioeducativos.

Quanto à narrativa da Professora, também não é compreensível sobre o que ela entende do tema supracitado. Ao nosso ver, é atribuído um juízo de valor sobre o atendimento socioeducativo e a unidade em que atua, deixando claro sua visão quanto à falha na ressocialização dos sujeitos que estão privados. Para mais, ainda da mesma narrativa, é também possível identificar a frustração que a informante sente com sua prática educativa, evidenciando a expectativa precedente ao se inserir nessa conjuntura, quanto à realidade atual existente nesse espaço.

Não obstante, percebemos que, em diversos momentos, a Professora possui um olhar sensível quanto ao adolescente, sobretudo ao se interligar como, também, um agente educacional responsável e integrante no que compõe a socioeducação e pelo processo ressocializador que ela detém (Andriola, 2013). Em outra parte, a docente destacou que existe um propósito de ressocializar no CASE, entretanto, a falta de apoio é um obstáculo. Ela narrou:

[...] Esse seria o propósito [...]. Porque não temos apoio, tanto lá fora, porque a ressocialização não acontece só aqui dentro, tá? [...]. A vara da infância, ela podia atuar melhor, ela poderia dar, é, apoio domiciliar, quando eles saem daqui [...] que conseguisse pelo menos ter algum caminho a ser percorrido, entendeu? Quando eles saem daqui é cego, não tem mais o que fazer, quando saem, fechou as portas daqui e, eles, infelizmente, retornam para o lugar onde estavam (Professora, Mossoró, 2023).

A narrativa textualizada nos direciona à discussão sobre a socioeducação como um movimento que inclui toda uma rede de políticas públicas, presente, inclusive, na própria lei do SINASE, quando destaca o princípio da Incompletude Institucional⁹³. Demarcamos essa

⁹³ Esse princípio funciona por meio de uma lógica de rede articulada por ações governamentais e não governamentais, organizando as ações das políticas públicas, realizadas em atenção às medidas socioeducativas

passagem como importante, uma vez que os sistemas socioeducativos possuem este princípio no atendimento, desse modo, é oportuno reafirmar que desde sempre o processo de educação com os socioeducandos não se limita à escola e/ou professor, mas a toda uma equipe multidisciplinar e intersetorial. Para mais, outras ações, para além da educação, também devem estar amparadas nesse princípio, como a saúde e amparo social, por exemplo.

Já em relação aos principais desafios encontrados em ser professor na socioeducação, identificamos múltiplos elementos discursivos e, entre as principais narrativas construídas com os dois professores, elencamos as que seguem. Primeiramente, da Professora:

O sistema. O sistema geral [...]. Mas a dificuldade e os desafios que eu encontrei aqui é o sistema, eu falo do sistema geral, inclusive o da Fundase [...]. Eu não vou dizer que eles sabotam não [Fundase/CASE], de forma alguma, mas poderia ser trabalhado de acordo, que tem o projeto e eles não fazem, não sei se eu posso dizer aqui [...]. Eles não fazem. Eles não fazem. O projeto é reeducar, não é? Isso não acontece, porque aqui é só uma maquiagem, a instituição serve para pagar as pessoas que estão aqui dentro e só [...]. Vamos lá. Aí sim, a escola não me dá material, não me dá recurso, eu não consigo ter uma aula dinâmica porque eu não tenho material atualizado, na verdade, eu não tenho material. Não sei se você sabe, mas a gente não tem o PPP [Projeto Político Pedagógico], não temos uma grade curricular [...], do CEJA. Da sala de aula, né? do CEJA. [...] Não, o CEJA não tem um PPP [...]. Eles estão montando ainda [...], mas, por exemplo, não tem a grade curricular daqui, era para ter. [...] Era para a gente ter, por exemplo, um aparato de recurso que nos desse, é, apoio quando a gente fosse avaliar o aluno que chegou, a gente não consegue fazer isso, primeiro que quando o aluno chega, já chega com informação errada, já chega como se ele já tivesse estudado até certa base e ele não tem base nenhuma (Professora, Mossoró, 2023).

São inúmeras configurações concernentes, nesse momento, nas narrativas dos dois informantes. A princípio, realçamos as narrativas da Professora, a qual justifica os problemas, primordialmente, ao sistema como um todo (Fundase/CASE e CEJA). No entanto, insistimos nas especificações das circunstâncias problemáticas em sua prática e nos são informados aspectos importantes, dentre eles, a **falta de suporte com material** – estrutural e didático.

Outro ponto importante mencionado é o PPP (**Projeto Político Pedagógico**). Ao nosso ver, a professora se contradiz sobre o documento. Em um primeiro momento, destaca não existir e, posteriormente, ao confrontarmos a informação, a mesma diz que existe um, porém, desatualizado e que está em construção, todavia, não contempla as especificidades do sistema socioeducativo⁹⁴. Para o momento, comungamos com a professora quanto à falta de diretrizes no PPP do CEJA, ao que pese o ensino em unidades de privação de liberdade⁹⁵.

em consonância com o conjunto de políticas públicas realizadas pelo Estado, ou seja, as fundações de atendimento socioeducativos não se sustentam sozinhas, é necessário o apoio de outros setores/instituições (SINASE, 2012).

⁹⁴ Em verdade, tivemos acesso ao PPP da escola de origem (escola principal – CEJA) e do subnúcleo (escola polo – CASE), entretanto, uma leitura mais pormenorizada dos documentos se encontrará na seção quatro desta pesquisa, logo, não nos aprofundamos nesta subseção.

⁹⁵ Ver figura 8 (Principais tópicos dos PPP das instituições CASE-CEJA – seção 4, subseção 4.2, tópico 4.2.2).

O terceiro e último elemento identificado nos desafios na socioeducação na narrativa da Professora, está relacionado ao **diagnóstico do aluno**. Nessa perspectiva, a docente destaca a dificuldade em receber um aparato de recursos para um diagnóstico mais preciso do alunado. Segundo ela, em muitos casos, o aluno/socioeducando se insere no sistema com a informação de uma base não condizente. Na prática, no nosso entendimento, isso significa que, muitos, chegam ao sistema socioeducativo em anos escolares avançados mesmo sem ter a base da educação elementar – ler, escrever e contar.

Nas próximas narrativas, o Professor nos mostrou outros três elementos diferentes em relação às narrativas textualizadas anteriormente. Percebamos:

Dificuldade que eu acho, é porque assim, realmente eu ia apreensivo, eu tinha medo de estar lá, a verdade é essa. Você quando começa a ter contato com eles, é, você ver assim: ‘olhe, aqui não é tão assustador como eu pensava antes’, mas ao mesmo tempo, ainda assim, ainda permanece sendo assustador. A gente tem mais medo de entrar num presídio: ‘vixe! Como será num presídio?’. Mas depois que você ver, assim, rapaz, não é tão assustador assim, mas é como eu disse, mas ainda assim eu tinha medo. Eu tinha receio de ter uma rebelião, de ser feito refém, de sofrer uma agressão, ou até mesmo, assim, eu pensava: ‘e se algum dia os ânimos tiverem esquentados e eles tiverem com vontade de matar alguém e eu for a vítima’, então, assim, eu tinha medo disso, não vou mentir, né? Agora, medo de morrer, verdade seja dita, eu posso estar em uma escola normal e pode acontecer uma tragédia, como a gente tem visto aí tanta desgraça aí pelo mundo, mas você tá falando, assim, lá, isso era um problema, você ter medo, você não se sentir seguro para trabalhar, eu acho que isso é um problema sim, inclusive, é por essa questão que a gente não conseguia dar uma aula mais extensa, por causa da questão da segurança, eram poucos agentes, eu não podia dá uma aula a manhã toda para uma turma, ou para algumas turmas, porque tem a questão de segurança, tem que se pensar assim: ‘olhe, vão sair poucos alunos e esses poucos alunos que vão sair ainda vão passar pouco tempo’. Então, como é que a gente passa a matéria? Como é que a gente explica mais? Como é que a gente conversa mais com eles sobre a questão de melhorar? De mudar de vida? Eu acho que, assim, o ponto forte seria esse ponto da segurança, acho que é isso, acho que todo o problema está girando em cima disso, para poder fazer um trabalho melhor em uma instituição daquela (Professor, Mossoró, 2023).

Primeiramente, o Professor mostrou o sentimento de **medo** como um dos desafios encontrados em atuar na socioeducação. Assim, admitiu ter medo quando iniciou a docência e no tempo que permaneceu no espaço. Entretanto, alertou para a mudança, gradativa, quanto ao risco que imagina existir. Apesar disso, ele destaca alguns perigos que poderiam/imaginava ocorrer, dentre eles, estão: rebeliões, ser feito de refém, sofrer uma agressão ou até mesmo o risco de morte. Contrapondo a particularidade, alertou para o fato da insegurança como um dado não exclusivo dos sistemas, como também presente nas escolas convencionais, pois, a violência, dentre outros fatores semelhantes, também está nas escolas “regulares”.

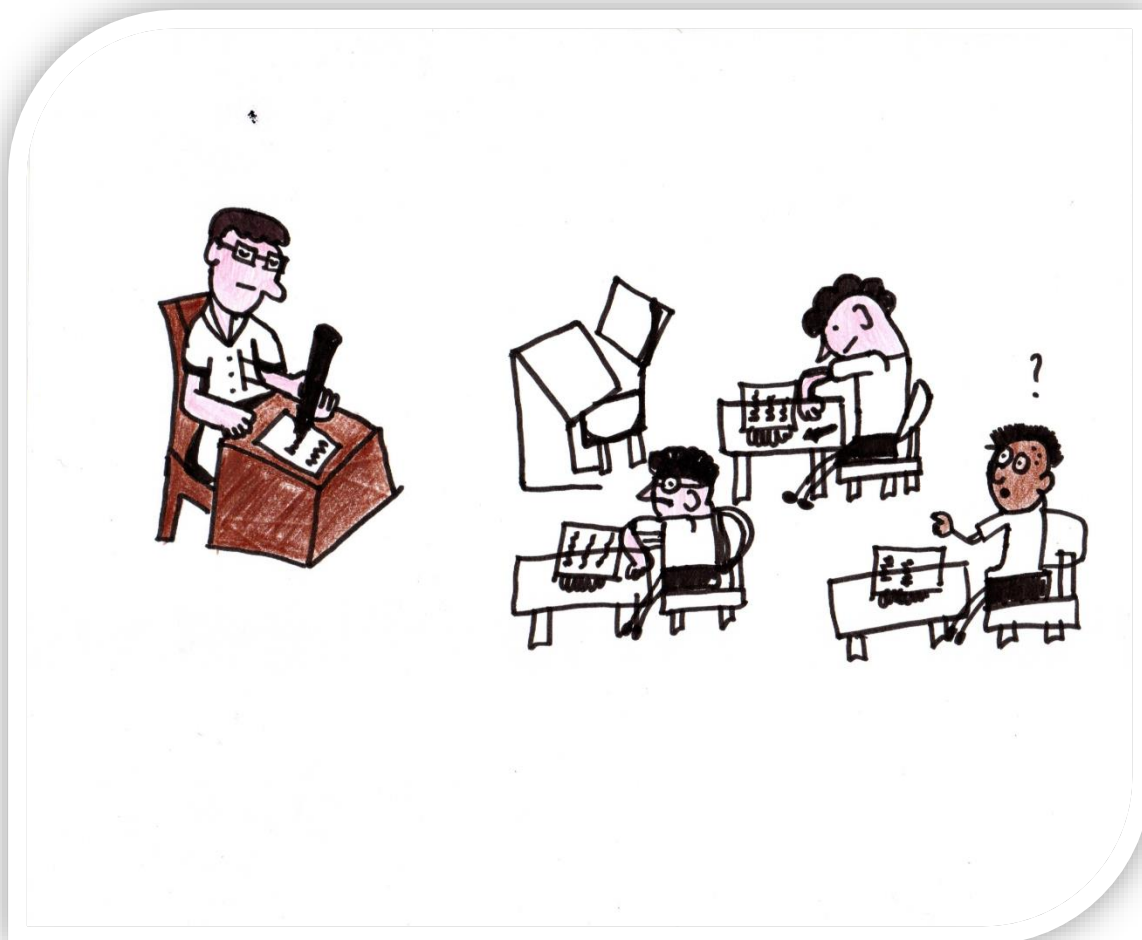
Como segundo desafio, o Professor salientou que algumas problemáticas da instituição – como a diminuição do **tempo de aula** das turmas – dificulta à construção de uma aula dinâmica e que contemple o conteúdo curricular integralmente, afora a conclusão dos conteúdos

dentro do semestre. Proveniente desse pensamento, as rivalidades existentes na unidade é uma das justificativas utilizadas na divisão dos socioeducandos e que atrapalha o tempo de aula, uma vez que a divisão ocorre não só em seus alojamentos (dormitórios), mas também na logística de turmas na escola (turnos e horários díspares), evitando o encontro entre eles e preservando o fator segurança, próximo aspecto debatido.

Embora tenha destacado esses dois primeiros elementos, em falas conclusivas, o Professor ressaltou que esses dois problemas giram em torno de um fator primordial – a **segurança** – problema conflitante na sua prática educativa em sala. Levando em consideração o dito, acredita ser o principal problema enfrentado enquanto professor do CASE. Neste aspecto, como destaca Julião (2020), apesar de estar em um espaço escolar, não podemos desvincular os aspectos educativos dos sistemas de privação de liberdade ao fator segurança, haja vista ser uma realidade eminente e que merece cuidados.

Por tudo que dizemos nesta seção, é nítida que a perspectiva da formação docente, inicial e/ou continuada, é primordial para a atuação em diversos espaços educacionais, logo, não foi difícil perceber a ausência de processos formativos específicos para atuar em espaços de privação de liberdade nas narrativas salientadas pelos informantes, sobretudo ao direcionarmos às especificações da socioeducação, como o atendimento socioeducativo, em especial, o CASE. Consequentemente, encerramos a análise sobre a formação docente e suas reverberações. Na próxima seção, apresentamos a Educação de Jovens e Adultos (EJA), conectando-a como modalidade de ensino de sistemas de privação de liberdade, no nosso caso, o socioeducativo.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO



“Eu quero muito aprender coisas com o senhor [Professor] e também mostrar um pouco do que já aprendi na sala de aula quando estudava. Parei no 6º ano, mas estou planejando muitas coisas para quando sair daqui. Quero terminar meus estudos e minha maior vontade é fazer um curso para me formar em Direito”.

(Trecho da carta de um adolescente privado de liberdade, 2020, CASE/Mossoró)

3.1 ABORDAGEM TEÓRICO-CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

“Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso [...] recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna”.

(Paulo Freire, 1996, p.144)

Não há outra maneira de iniciar esta seção sem referenciar o educador de maior influência na Educação Popular do nosso país e, conseqüentemente, da essência e constituição da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Freire, autor da epígrafe anterior, não só contribuiu no tema com diversas obras debatidas no campo teórico, como também na luta real/prática em um tempo de perseguição, exclusão e desigualdade. Desse modo, dialogar com seu legado, nesta seção, será indispensável.

A seção que se apresenta tem a finalidade de versar sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), frente a uma abordagem teórico-conceitual. Logo, fundado no eixo conceitual central da seção e seguindo o objetivo dessa etapa da pesquisa, buscamos **investigar a respeito de como a Educação de Jovens e Adultos promovida no CASE, Mossoró – RN, assiste aos socioeducandos privados de liberdade**. Para tanto, iniciaremos com a abordagem supracitada e, posteriormente, relacionaremos a modalidade como responsável na educação escolar em espaços de privação de liberdade, dando ênfase ao sistema socioeducativo⁹⁶.

Entender os caminhos que perpassam/perpassaram essa modalidade de ensino requer não só uma leitura no âmbito educacional, como também dos fatores políticos, legais, sociais, ideológicos, culturais, econômicos, dentre outros. Falar sobre a EJA é não se limitar a sala de aula e a escola, é falar sobre a educação como um todo (formal, não formal e informal), luta, inclusão, direito, acesso, educação por toda a vida, emancipação, contextualização, conscientização e diálogo. É falar sobre a escola como político-pedagógica e movimento-modalidade (Sampaio, 2009; Medeiros; Fortunato; Araújo, 2022).

⁹⁶ Como dito outrora, cada etapa, dentre as três, se constitui, inicialmente, com uma seção de fundamentação teórico-conceitual que antecede as análises das narrativas dos informantes/professores.

Desde seu surgimento como Educação Popular e seus projetos de alfabetização até o momento presente como uma modalidade de ensino, devemos ser categóricos ao afirmar a trajetória da EJA como um dos mais importantes movimentos de luta e inclusão pela democratização da educação no país – é um direito social. Freire (1967) destacava que no campo da significação geral do movimento brasileiro de Educação Popular interessavam-se, sobretudo, suas implicações sociais e políticas, sem apresentar-se de forma dissociável.

Doravante, essas linhas introdutórias, é válido pontuar que o contexto inicial e atual da EJA está diretamente ligado ao Estado (incentivador, controlador e financiador) e sociedade civil (projetos, movimentos sociais, pessoas, instituições, grupos e associações). Ademais, não podemos deixar de citar a marca que a modalidade possui da relação de domínio e humilhação estabelecida entre a elite e as classes populares no Brasil (Sampaio, 2009).

Outro ponto a destacar é o perfil dos sujeitos (alunado), visto como apenas aquilo que lhes falta, um instrumento de reposição de estudos não adquiridos na idade correta, acarretando uma concepção compensatória ou migalhas (Di Pierro, 2005). Alinhada a esse pensamento, Sampaio (2009, p. 16), acrescenta ao demarcar:

Uma concepção que nasce da relação entre conquistador e conquistado/índio/escravo, e perdura em muitos documentos oficiais que parecem tratar a EJA como um favor e não como o pagamento de uma dívida social e a institucionalização de um direito. Algo inferior, para cidadãos inferiores. Essa concepção fomenta o preconceito contra seu público: adulto analfabeto, considerado ‘incompetente, marginal, culturalmente inferior’ que tem sido profundamente internalizado por estas pessoas que se julgam sem direito à educação.

É diante de toda essa conjuntura que entendemos não ser possível analisar a EJA a partir da promulgação da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, visto que, apesar de considerarmos a efetivação e avanços por meio dessa base legal, ela é resultado de lutas e movimentos sociais que a precedem, como costumamos observar em diversos outros direitos conquistados. Nesse senso, podemos, então, voltar pelo menos 3 décadas e nos reportarmos aos movimentos populares de educação, a partir da década de 1960⁹⁷, que fomentaram o debate e uma visão emancipatória de educação, encabeçada no Brasil, sobretudo, por Freire (Machado, 2017)⁹⁸.

A industrialização em meados do século XX no Brasil fomentou o crescimento da

⁹⁷ É válido pontuar que a constituição de 1934, que estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, indicava, brevemente, a educação de adultos como dever do Estado, entretanto, não se constituiu de fato uma política concreta e direcionada à Educação Popular e/ou EJA, como veremos mais à frente no ano de 1971.

⁹⁸ Anterior a esse marco temporal, indicamos a leitura de Brandão (2014) “Educação Popular no Brasil”, a qual delimita em cinco fases esse movimento no país, sendo as décadas de 1950/1960 a última fase, com os movimentos sociais em destaque.

economia e, mesmo que tardia, contribuiu para um movimento que países vivenciaram outrora. Esse cenário fez com que a Educação se tornasse pasta de interesse político e o Estado, por meio do Estado Novo, a enxergasse como matéria prima para formação de mão de obra minimamente qualificada na atuação da indústria, advindo do modelo que disseminava pelo mundo: o sistema capitalista.

A partir disso, Sampaio (2009) alude o surgimento dos primeiros documentos oficiais de atenção à EJA, respondendo aos interesses do capital, com um maior controle social e na diminuição dos índices de analfabetismo. Em outra perspectiva alertada pela autora, o Estado também intentava um processo “civilizador” na sociedade brasileira, delimitando o lugar das classes populares para sua função social e do mercado (utilizar a educação para formar as classes populares e transformá-las em elemento de produção – por meio da Pedagogia Liberal Tecnista⁹⁹).

Dentre as primeiras ações do Estado para a Educação Popular citamos a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos¹⁰⁰. Em um segundo momento no desenvolvimento da EJA no Brasil há o surgimento, nas décadas de 1950/1960, de movimentos sociais por meio de uma atuação organizada e, de certo modo, influenciada pelo embate político-ideológico em torno da LDB nº 4.024/61¹⁰¹, como dito anteriormente, tendo Paulo Freire como figura principal (Sampaio, 2009; Machado, 2017).

A liderança de Paulo Freire é resultado do “Sistema Paulo Freire” que se destacou no início dos anos de 1960. A primeira cidade a receber o seu método foi Recife – PE, no bairro Poço de Panela, porém, só ganhou destaque, a nível nacional, a partir da experiência realizada na cidade de Angicos - RN – “com as quarenta horas de Angicos”. A partir desse momento se tornou uma referência e idealizador por movimentos sociais na luta por uma educação de qualidade, democrática e humanizadora (Fontella; Machado, 2015).

Somando a essa lógica, Fontella e Machado (2015, p. 2), pormenorizam a educação popular, conforme Freire:

A educação popular fundamentada por Paulo Freire vislumbra não apenas uma ação politicamente unitária. Ela não objetiva apenas criar novos quadros para um novo tipo de sociedade. A educação de Paulo Freire vislumbra uma proposta politicamente mais

⁹⁹ Utilizando como critério os condicionantes sociopolíticos da escola, Libâneo (2014) faz uma classificação entre as tendências pedagógicas liberais (Tradicional, Renovada progressivista, Renovada não-diretiva e Tecnista) e progressistas (Libertadora, Libertária e Crítico-social dos conteúdos).

¹⁰⁰ Criada em 1947, com apoio da sociedade civil organizada, a Campanha tinha o objetivo de levar a educação básica a todos os brasileiros nas cidades e nas áreas rurais, além de atuar na capacitação profissional e no desenvolvimento comunitário (Sampaio, 2009).

¹⁰¹ Di Pierro (2005) também destaca outro segmento nos movimentos de educação e cultura popular para jovens e adultos, segundo a autora, além das organizações sociais, à Igreja Católica também fez parte nessa empreitada.

humana, de criar com o poder do saber do homem libertado, um homem novo, livre também de dentro para fora. Ou seja, busca promover a integração e participação dos sujeitos na construção da sociedade através de uma educação comprometida com consciência reflexiva e politização do indivíduo com o meio em que vive como sujeito ativo capaz de refletir e agir sobre ele.

Nesse interim, surge, então, a defesa por uma Educação de Jovens e Adultos voltada à transformação social e não como mecanismo de formação de mão de obra. Segundo Sampaio (2009, p. 20),

Nesse momento, as iniciativas de alfabetização de adultos, o Movimento de Cultura Popular (MCP) da prefeitura do Recife; a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal; a Campanha de Educação Popular (Ceplar), em João Pessoa; e o Movimento de Educação de Base (MEB), instituído pela CNBB, têm como palavra-chave a conscientização, e são financiadas pelo governo federal e por algumas prefeituras.

Algo que nos chamou atenção é o fato desses movimentos citados pela autora se constituírem, exclusivamente, na região nordeste. Sabemos que, historicamente, as regiões norte e nordeste sofreram lentidão no desenvolvimento econômico, social e educacional justificado pela falta de investimento que, nesse período, na perspectiva econômica, se concentrava na região sudeste, desencadeado pela industrialização.

Posterior a esses movimentos, chegamos a um momento delicado para a EJA, bem como na democratização do Brasil, a saber: o golpe civil-militar ocorrido em 1964. Este, interrompe, desmonta, fragiliza e quase silencia a ascensão do embate pelo direito da educação desses sujeitos. Nesse período, há uma substituição das ações dos movimentos sociais por campanhas de alfabetização com um cunho mais conservador e assistencialista, características desses regimes (Machado, 2017).

É inevitável abordarmos a EJA no contexto do golpe civil-militar sem ressaltar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)¹⁰². Nos achados em Haddad e Di Pierro (2000), os autores apontam que o MOBRAL surgiu como resposta para atender as demandas nacionais e internacionais, uma vez que era necessário “conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares propunham-se construir” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 114). Desse modo, fica claro que o setor da escolarização básica da educação de jovens e adultos não podia ser abandonado por parte do aparelho do Estado e o MOBRAL era a resposta a essas demandas¹⁰³.

¹⁰² Também é nesse momento, posterior ao MOBRAL, a implementação do Ensino Supletivo, em 1971, quando da promulgação da Lei Federal 5.692, que reformulou as diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus (Haddad; Di Pierro, 2000).

¹⁰³ É válido pontuar que, em termos legais, mesmo tendo se tornado um empreendimento do Estado desde décadas anteriores, a EJA apareceu pela primeira vez na base legal apenas no ano de 1971, em um capítulo específico de

Em comunhão ao apontado por esses autores, Freire (1967) alertava que as forças reacionárias e ditatórias do militarismo pretendiam esmagar a democratização fundamental, se juntando inclusive com forças externas, na tentativa de fazer suas pressões e imposições, sobretudo na lógica do assistencialismo. O autor apresenta uma ideia contrária a essa lógica e demarca como perigosa, haja vista que, segundo ele, o assistencialismo está na violência do seu “antidiálogo”, impondo um silenciamento do qual classifica como mutismo e passividade¹⁰⁴.

Apesar de salientarmos um movimento ocorrido em séculos passados, no período do golpe civil-militar, não podemos deixar de destacar que a EJA que conhecemos na contemporaneidade detém traços desse passado. Exemplo disso são as ofertas escolarizadas marcadas pelas propostas aligeiradas de ensino fundamental e médio, características claras do MOBRAL, e a ideia que se precisava reduzir tempo e conteúdo para que o aluno pudesse terminar o quanto antes – o mercado de trabalho tinha pressa e os beneficiados também (Machado, 2017).

Fomentando o debate, podemos destacar também as definições conceituais trazidas por Di Pierro (2017) que, igualmente a Freire (1970) e Machado (2017), se contrapõem a esse pensamento reducionista em que a EJA foi colocada ao longo da história brasileira. Nessa perspectiva, a autora nos atenta a definir a educação de jovens e adultos como promotora da aprendizagem ao longo da vida e de oportunizar o direito à educação negado outrora a sujeitos socialmente excluídos/marginalizados – função de reparação de direitos educativos violados.

Ademais, Di Pierro (2017) não desconsidera a importância que a modalidade tem como impulsionadora da qualificação, aperfeiçoamento profissional e de capacitar para o associativismo e o empreendedorismo a um público formado por agricultores familiares ou sem-terra, extrativistas e pescadores, jovens desempregados e trabalhadores urbanos pouco qualificados que auferem baixos salários ou que sobrevivem de ocupações eventuais no mercado de trabalho informal (Di Pierro, 2017).

Em consonância, Arroyo (2007, p. 7) acrescenta que “a EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas”. Outro ponto demarcado por ele é a heterogeneidade existente, desse modo, ao nosso olhar, o movimento (educação popular) e a modalidade (EJA) se constitui heterogêneo, não cabendo limitar um público tão diversificado em massa expressiva explorada para o interesse do capital (mercado de trabalho).

uma lei federal da educação (Sampaio, 2009).

¹⁰⁴ Paulo Freire foi vítima das violências do Estado no regime civil-militar, logo, foi exilado por se contrapor às violências políticas de que os oprimidos são vítimas.

Dando continuidade no contexto histórico da modalidade, no ano de 1985, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar¹⁰⁵, mesmo ano do fim do regime civil-militar (não por acaso). Apesar de ter o papel de acompanhar e supervisionar, junto às constituições e secretarias, o investimento dos recursos transferidos para a execução de seus programas, A Fundação Educar não se firmou na política de atendimento à educação popular e foi extinta em 1990, no governo Collor¹⁰⁶ (Sampaio, 2009; Strelhow, 2012).

A segunda metade da década de 1980, juntamente com a década de 1990, é marcada pela redemocratização do país e a normatização legal de vários setores importantes do Brasil – destaque para a garantia do direito à educação por meio da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Além dos diplomas legais, também podemos destacar as conferências, congressos e acordos internacionais que despertaram o debate da educação de jovens e adultos.

Nessa conjuntura, Friedrich *et al.* (2010, p. 399) nos apresentam, de forma sintetizada, como essa década conduziu o debate. Leiamos:

A década de 90 foi marcada pela relativização nos planos cultural, jurídico e político – dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas conquistadas em momentos anteriores, e a descentralização da problemática, bem como a situação marginal da EJA nas políticas públicas do país [...]. Nesta década, a articulação em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), reafirmou a institucionalização da modalidade EJA substituindo a denominação Ensino Supletivo por EJA.

Em consonância, Sampaio (2009, p. 22) pormenoriza a relação do tema com a agenda do Estado:

Esses momentos, ou formas de atuação do Estado, ora como financiador de campanhas, ora como financiador de ações dos movimentos sociais e da sociedade civil, se alternam e se misturam até hoje. Nessa história de tensão, percebe-se a atuação das instituições sociais ligadas ao empresariado [...], ao lado do Estado brasileiro e dos sucessivos governos implementadores de políticas educacionais como instituição promotora de ações na área de EJA pautado pelas orientações dos governos e pelas necessidades do mercado que, em geral, impulsionam as políticas públicas.

Esmiuçando à década de 1990, podemos apontar, ainda, quatro movimentos

¹⁰⁵ A Fundação Educar herdou do MOBRAL funcionários, estruturas burocráticas, concepções e práticas político-pedagógicas, entretanto, passou a formular suas diretrizes político-pedagógicas a partir do ano seguinte a sua instituição, 1986 (Haddad; Di Pierro, 2000).

¹⁰⁶ Strelhow (2012) enfatiza que não houve criação de nenhum outro projeto que substituisse a Fundação Educar, surgindo, assim, um período de desassistência pelo Governo Federal, resultando na responsabilização por parte dos municípios de fazê-lo.

internacionais que fizeram o Brasil firmar compromissos e fomentar o debate no cenário da EJA, são eles: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos¹⁰⁷; a V Conferência Internacional de Educação de Adultos¹⁰⁸; o início do Fórum Social Mundial; e o Fórum Mundial de Educação. Tais movimentos reverberaram no cenário nacional que, posteriormente, especificamente em 1997, resultou na criação do Programa Alfabetização Solidária em parceria entre o Governo Federal (por intermédio do MEC), empresas, universidades e prefeituras municipais (Sampaio, 2009).

Chegamos a mais um marco importante da EJA: a LDB de 1996. Entretanto, como dito em outra passagem do texto, a referida lei não trouxe novidades e aprofundamento para a modalidade, frustrando movimentos sociais e educadores/defensores à época. Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 121-122), “seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos”.

Ambos os diplomas legais (CF 1988 e LDB 1996) definiram e regularizaram a organização da educação no país, incluindo a educação de jovens e adultos, embora de forma tímida em seus artigos. Em pormenores, a EJA torna-se uma modalidade de ensino da Educação Básica em duas etapas: Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dessa forma, é notória a importância desses documentos, sobretudo a LDB¹⁰⁹, na consolidação da mais importante lei sobre educação.

A partir desse momento, a EJA deixa de existir por meio de projetos de governo e assume um papel maior, por meio de diretrizes constitucionais. Logo, torna-se, definitivamente uma modalidade de ensino da Educação Básica (direito social fundamental), podendo ser ofertada pela rede pública (de forma gratuita) e privada para pessoas que não tiveram direito/acesso à educação adequada na idade correta.

É sabido que embora tenha se tornado modalidade, a EJA ainda apresentava a essência de assistencialismo e do supletivo, detendo, inclusive, de verbas (federais) que eram destinadas para projetos de alfabetização¹¹⁰. Essa, não sendo um fator desconsiderado da modalidade, em verdade, é basilar e de suma importância para a formação do sujeito (alfabetização e letramento). A crítica, ao nosso olhar, está exatamente na limitação de não ser “apenas” isso.

Conforme Freire (2006), educar/alfabetizar deve buscar a leitura de mundo, a

¹⁰⁷ Firmada em Jomtien, em 1990, com o propósito de reduzir as taxas de analfabetismo.

¹⁰⁸ Realizada em Hamburgo, em 1997, que reiterou a importância e a necessidade da EJA para todos.

¹⁰⁹ O artigo 4 da LDB explicita a reconfiguração da EJA como modalidade e os artigos 37 e 38 detalham a nova política de execução.

¹¹⁰ O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), de 2004, é um exemplo.

criticidade, o dinamismo e o contexto social, bem como não ser uma manipulação mecânica de palavras, mas uma relação entre linguagem e realidade.

Dialogando com Soares (2002), o autor classifica a EJA em três funções, são elas: a função **reparadora** (deve reparar um direito negado, garantindo uma maior igualdade social), a função **equalizadora** (preparar os sujeitos da modalidade para o mercado de trabalho, por meio da prática social) e, por último, a função **qualificadora** (sentido da EJA tendo como base o ser humano, sua adequação e desenvolvimento, evidenciando e identificando as habilidades, as experiências, vivências e o acesso à nova cultura) (Soares, 2002).

Nesse lastro, Paiva e Oliveira (2009) classificam a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade complexa e vasta que a cada dia descortinam-se as diversidades que se expressam nesse campo, exigindo dos profissionais da educação conhecimento, mas também disposição de escuta e referencial que contribua para melhor desenvolver a escolarização dos sujeitos que a compõem, que, como mencionado outrora, são constituídos por um público heterogêneo.

As autoras acrescentam que essa modalidade educativa vem passando ao longo do tempo por intensas mudanças, não apenas no que toca às práticas desenvolvidas para responder as exigências da sociedade, mas também aos aspectos conceituais que, orientados por essas práticas, se reorganizam, ampliam e produzem novos sentidos (Paiva; Oliveira, 2009).

Em outra abordagem, a legislação contribuiu para a inclusão de outros fatores e debates importantes que, posterior a LDB, resultou em diretrizes e anexos complementares. Dentre eles, podemos destacar a Resolução CNE/CEB nº 01/2000, que por intermédio do parecer CNE/CEB nº 11/2000 orienta sobre a Educação de Jovens e Adultos e as Diretrizes Operacionais para a EJA, por meio da Resolução CNE/CEB nº 3/2010, a qual trata o debate da modalidade em um contexto mais “atual”.

Entre o recorte temporal dessas duas resoluções (Resolução CNE/CEB nº 01/2000 e Resolução CNE/CEB nº 3/2010), outro fator que contribuiu para o desenvolvimento e valorização da EJA, nas últimas décadas, foi a sua inserção no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB – em vigor desde julho de 2007), haja vista ter os benefícios e direitos, em partes, de uma modalidade de ensino da Educação Básica¹¹¹.

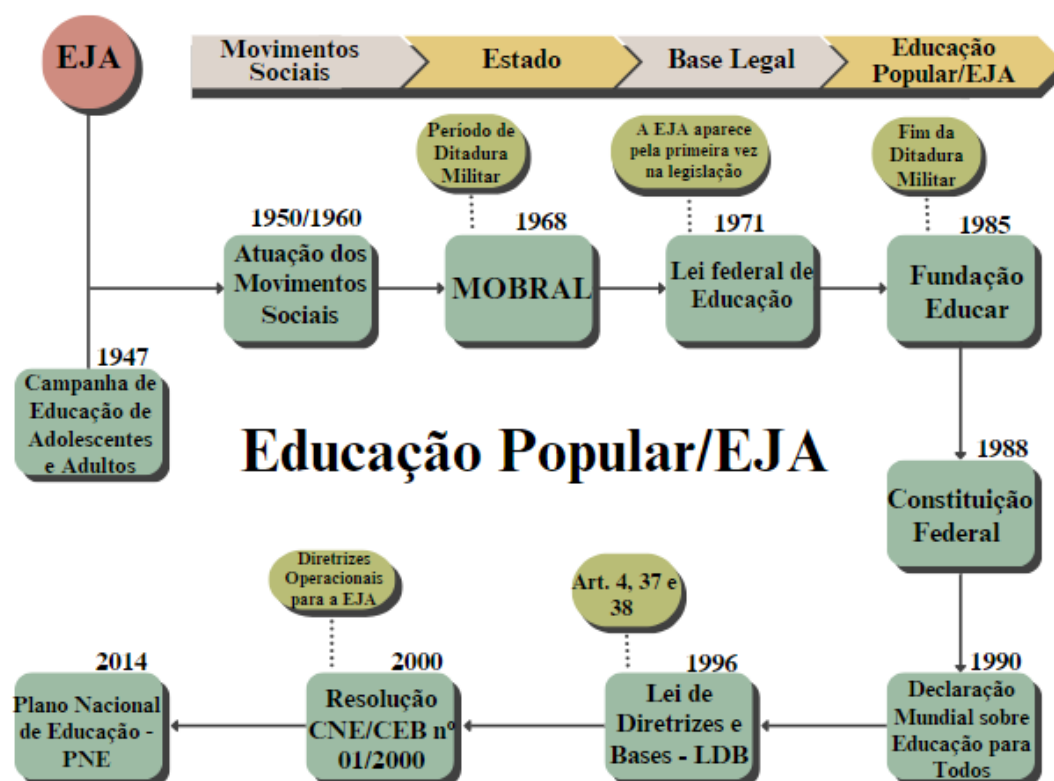
Nesse interim, ainda convém lembrar o PNE (2014-2024), Lei n. 13.005, com as Metas 9 e 10 que trouxeram em suas estratégias a importância da EJA para erradicação do

¹¹¹ Malgrado essa inserção, a EJA recebe sempre um valor por aluno menor que o destinado ao Ensino Fundamental de crianças. Em alguns estados, por exemplo, essa diferença chega a menos da metade (Sampaio, 2009).

analfabetismo no Brasil, visando a melhoria da Educação de Jovens e Adultos. O documento se constitui como um dos mais importantes das últimas décadas para a modalidade, porém, não foi suficiente para garantir uma continuidade/manutenção ou aumento de investimentos, como detalharemos mais à frente.

Na busca por uma melhor compreensão dos aspectos textualizados até o momento, sintetizamos os principais marcos da educação de jovens e adultos de forma cronológica e contextualizada no quadro seguinte.

Figura 4 – Principais marcos da Educação Popular/EJA



Fonte: Elaborada a partir de Haddad e Di Pierro (2000) e Sampaio (2009).

Analisando a figura, comungamos com os autores, debatidos até o momento, ao relacionar esses marcos temporais na forma e constituição da EJA, logo, tiveram uma importante participação para a efetivação e acesso de ações, projetos e programas, bem como na busca (ou tentativas) de uma educação dialógica, conscientizadora, humanizada e contextualizada socialmente sobre seu público.

Ainda nesse campo, Paiva e Oliveira (2009) destacam que graças a esses marcos nacionais e dos acordos internacionais que se desdobraram em documentos, fundamentos, reflexões e políticas que passaram a definir, cada vez melhor, o tipo de projeto educativo a ser implementado.

Em suma, os avanços e valorização pontuados até aqui nas duas últimas décadas, posterior a LDB, são reflexos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff na busca por uma sociedade mais justa e igualitária quanto às classes sociais desfavorecidas do país, nas quais visualizamos os sujeitos da EJA (Carvalho, 2011). Ratificamos essa passagem no texto uma vez que nos últimos anos (governo Michel Temer¹¹² e Jair Messias Bolsonaro¹¹³), sobretudo após o golpe de Estado à Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, a modalidade passou a sofrer com cortes financeiros em investimentos e manutenção, resultando em uma desvalorização e retrocesso.

Por todos esses aspectos, concluímos que a EJA surge como um importante meio de inserção social e de diminuição da taxa de analfabetismo, entretanto, sem deixarmos de enfatizar que é um direito. Além de oferecer flexibilidade, também disponibiliza um conjunto de possibilidades de ensino e aprendizagem para àqueles que outrora abandonaram seus sonhos e metas educacionais/profissionais. Além disso, ressaltamos a importância da educação por toda a vida, utilizando-se da contextualização, do diálogo e da conscientização.

Dado o exposto, nesse momento, nos resta introduzir a EJA como modalidade de ensino que assiste os sujeitos (alunos) nos sistemas de privação de liberdade, seja prisional ou socioeducativo, e entender os itinerários que a fizeram ser a mais utilizada pelos estados nesses espaços escolares não convencionais do nosso país. Desse modo, delimitaremos na subseção seguinte os caminhos que intercalam uma (EJA) a outra (sistemas de privação de liberdade).

3.1.1 A EJA em espaços escolares de privação de liberdade

É preciso pontuar, de início, dada a construção da subseção anterior, que os documentos que tratam da educação escolar de jovens e adultos não especificam os jovens em situação de privação de liberdade e/ou até mesmo em situação de vulnerabilidade social. Nesta subseção, apresentaremos diretrizes e resoluções que surgiram como anexo posterior aos elencados. Além disso, traremos, brevemente, um debate teórico-conceitual acerca da EJA como modalidade responsável pela educação escolar nos sistemas de privação de liberdade.

De fato, a Constituição Federal enfatiza como direito fundamental à educação (situa: Art. 205 - educação, direito de todos e dever do Estado) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, específica a modalidade (situa: Art. 4, 37 e 38 – regulariza a política de execução e ratifica como modalidade de ensino obrigatória e gratuita),

¹¹² Presidente do Brasil, de 2016 a 2019. Assumiu interinamente após o golpe de Estado de 2016.

¹¹³ Presidente do Brasil, de 2019 a 2022. Apenas um mandato (não reeleito).

todavia, se tratando dessa população marginalizada e excluída socialmente, é necessário um olhar mais atencioso e especificado.

Assim, espaços como os referidos acima são acometidos pelo preconceito, invisibilidade e estigma construídos sócio e historicamente. Nesse sentido, o papel da escola como transformadora e formadora de opinião, além de alicerçar os pilares fundamentais da educação, como ressalta Freire (1996), pode ser inserida nesse sistema como uma alternativa, sobretudo, na construção social, escolar e profissional dos adolescentes que cumprem essas medidas socioeducativas.

A EJA é uma modalidade que abrange um público amplo e diversificado, ou seja, heterogêneo. Nesse caso, a inclusão da explicação dessa modalidade, na seção anterior, e como eixo conceitual central desta seção, deve-se ao fato de ser, majoritariamente, a modalidade mais presente na educação dos apenados e socioeducandos nos sistemas de privação de liberdade pelo país (Julião, 2020).

Em verdade, não há obrigatoriedade, imposição ou recomendação nessa escolha pelos órgãos e/ou fundações, a responsabilidade pelo atendimento escolar desses sujeitos é dos estados, de forma descentralizada, por meio dos seus entes federativos, ficando a seu critério a modalidade adequada de atendimento nos espaços prisionais e socioeducativos, seguindo os parâmetros curriculares e legais das esferas superiores.

A obrigatoriedade é imposta para a oferta da educação escolar aos apenados e socioeducandos, ou seja, deve ser garantida a assistência escolar em qualquer nível, independentemente da modalidade.

Entretanto, como supradito, os entes federativos recorrem, quase em sua totalidade, à modalidade EJA para o atendimento escolar nos sistemas, seja o socioeducativo ou o prisional. Como dito em outro momento, há em trâmite um projeto para uma escola específica do sistema socioeducativo, porém, até o momento, é algo abstrato e não está em pauta (Soares, 2020). Nesse compasso, o que se concretizou, de fato, foram as diretrizes, do ano de 2016: Resolução CNE/CEB nº 3, de 13 de maio de 2016, que Definiu Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Essa normativa reconheceu, assim, as especificidades da política implementada para os sujeitos jovens e adultos privados de liberdade. Desse modo, essa implementação resultou em avanços na implementação da política de educação para os jovens e adultos em situação de privação de liberdade, pois se começa a efetivar realmente uma política nacional de educação nos ambientes prisionais (adultos presos) e socioeducativos (adolescentes privados de liberdade).

Como o reconhecimento da educação nos espaços de privação de liberdade está no escopo da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), o financiamento da política, segundo a resolução, dar-se-á por meio de recursos públicos federais, estaduais e municipais. Julião (2020), detalha alguns pontos sinalizados na resolução:

As ações, projetos e programas governamentais, destinados à modalidade em geral, incluindo o provimento de materiais didáticos e escolares, apoio pedagógico, alimentação e saúde dos estudantes, deverão também contemplar as instituições e programas educacionais dos estabelecimentos penais. [...] Prevê ainda a promoção de parcerias com diferentes esferas e áreas do governo, bem como com universidades, instituições de educação profissional e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de educação, implementadas para jovens e adultos em situação de privação de liberdade (Julião, 2020, p. 119-120).

Nesse entendimento, enfatizamos que a escola é um instrumento fundamental na vida dos alunos da modalidade EJA, em especial dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade. Nesse processo, a escola tem um papel importante de que é necessário e principalmente possível mudar a realidade e o destino desses jovens marginalizados/invisibilizados, com o intuito de trazê-los de volta à sociedade.

Entretanto, nos inquieta o fato da EJA ter, em grosso modo, a essência de uma educação que busca as vivências e experiências dos sujeitos (alunos) que a compõem e a contextualização social e diálogo em suas práticas educativas, logo, de que maneira é materializada essas características em espaços com restrição, regras, regimentos, segurança e “grades” que distanciam o professor e o aluno? No intuito por essa compreensão, buscamos na segunda etapa da pesquisa, identificar esses aspectos nas narrativas dos informantes/professores do CASE/Mossoró – RN.

3.2 NARRATIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO MODALIDADE DE ENSINO DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

(Paulo Freire, 1979, p. 84)

Iniciamos esta subseção com outra indagação: onde estão os **Jovens** da modalidade de Educação de **Jovens** e Adultos (EJA)? A inquietação é resultado de leituras, debates, diálogos

e busca por esse “jovem” nos aportes teóricos desta pesquisa. Nos arriscamos, nesse momento, embora faltando a análise da última etapa da pesquisa, que esse jovem o qual está na nomenclatura da modalidade é pouco visto e, ao nos reportarmos aos jovens privados de liberdade, é quase inexistente.

Em virtude do mencionado, é válido rememorar que o jovem do qual estamos especificando, nesta investigação, se trata de adolescentes privados de liberdade que, perante a lei, são considerados jovens a partir dos doze anos de idade até os dezoito. Nesse contexto, se tratando do atendimento socioeducativo, as unidades podem receber socioeducandos com essa mesma idade, embora o atendimento poderá se estender, excepcionalmente, até os 21 anos de idade (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990; Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, 2012).

Em nossos achados, textualizados na subseção anterior, foi possível compreender o debate da EJA ligado à educação popular e por toda a vida, bem como uma preocupação com a alfabetização, porém, essa preocupação, ao nosso olhar, logo se associa ao adulto que não teve a educação adequada no tempo certo. Todavia, em se tratando de jovens que estão privados de liberdade, atendidos pela EJA, como no CASE/Mossoró, esses sujeitos podem chegar com doze anos ao sistema socioeducativo, ou seja, não estamos falando de um adulto – nos arriscamos a dizer que, nessa idade em específico, embora previsto em lei, não se trata nem de um jovem.

A inquietação levantada nesse princípio da análise é uma forma de refletir e partir dessa premissa para compreender as narrativas que construímos com os informantes ao longo do texto, logo, as questões que nortearam esta etapa da pesquisa estão envoltas na relação da EJA com a educação escolar no sistema socioeducativo sob a ótica dos professores de Ciências Humanas.

Neste compasso, em primeiro plano, indagamos sobre o conhecimento que os mesmos detêm sobre a modalidade e se as suas narrativas comungam com a ideia de uma modalidade no sentido compensatório e de oportunizar a retomada aos estudos, uma vez que não o fizeram em outrora. Seguem seus registros:

[...] a EJA é uma oportunidade, ‘né’? Para quem não tem, ou não teve acesso à educação regular. Acredito que eu enxergue dessa forma, certo? Como uma oportunidade, porém, não acredito que ela seja muito eficaz. Não sei se é, [...] vai condizer com o que eu vou dizer. É uma oportunidade, eu sou aluna de EJA, inclusive. [...] Eu terminei o Ensino Médio na EJA, mas, com relação a qualidade do Ensino ela deixa a desejar, entendeu? Fica um pouco vago, é muito assunto, muito conteúdo, para quem não tem tempo para estudar (Professora, Mossoró, 2023).

Eu entendo que é para quem está fora de faixa, ‘né’? não pode estudar, vamos dizer assim, no período adequado, na fase correta da vida que a pessoa estava, ‘né’? Que é na adolescência, na infância e na adolescência que a pessoa deve estar nessa fase dos

estudos, para quando chegar na fase adulta já poder entrar para o mercado de trabalho. Então, eu acho que quem está fora da faixa etária, aí, existe essa modalidade de ensino, que é para a pessoa, e aí é um ensino diferenciado, ‘né’? A matéria ela é menos extensa, a gente vai ver os pontos principais que a gente considera necessários para a pessoa avançar nos estudos, assim, procurar entrar na faculdade, ou mesmo na carreira, algumas profissões vão precisar que a pessoa tenha estudo [...], no supletivo mesmo quem tá procurando mesmo essa modalidade é porque, assim, o emprego tá exigindo que eles façam, ‘né’? O supletivo, essa modalidade, ‘né’? De jovens e adultos, então eu entendo que é isso, para quem está fora de faixa tem essa opção (Professor, Mossoró, 2023).

Para além do que narraram os docentes, é possível textualizar dois outros aspectos que nos chamaram a atenção. Destacamos a princípio a ideia que a Professora relata sobre o excesso de conteúdo para um perfil de aluno que não tem tempo, como apontado outrora por Di Pierro (2017)¹¹⁴.

O outro aspecto se refere à própria Professora ser “fruto” da EJA (estudou o período do ensino médio) e, apesar de demonstrar se sentir pertencente, há uma certa negação quanto à eficácia da modalidade como formadora na Educação Básica e na qualidade do ensino proporcionado.

Em contrapartida, o dito pelo Professor, sobre os conteúdos curriculares, está voltado ao fato de serem sintetizados e não acumulativos, ou seja, um currículo menos extenso e específico, levando em consideração o perfil de aluno que difere da Educação Básica em nível regular. Além disso, destaca a exigência do mercado de trabalho na formação mínima ou básica por parte do empregado/aluno.

Ainda convém lembrar que diante dos relatos há uma divergência quanto ao entendimento dos conteúdos e o currículo da EJA. Desse modo, a Professora destacou um determinado excesso de conteúdos enquanto o Professor salientou uma flexibilização desse aspecto referente à modalidade.

Dialogando com Julião (2016), o autor nos inquieta ao assinalar que, comumente, as instituições assumem a EJA como uma simples redução de conteúdos previstos para a educação regular básica, isso ocorre porque os alunos da modalidade sempre foram vistos como grupo homogêneo e com características biopsicossociais distintas dos demais e definidas, sem considerar a diversidade tantas vezes existentes em cada realidade.

Nesse senso, defende-se, então, uma educação diferenciada da implementada “extramuros”¹¹⁵, garantindo uma educação adequada e condizente com a atual realidade do

¹¹⁴ Jovens desempregados e trabalhadores urbanos pouco qualificados que auferem baixos salários ou que sobrevivem de ocupações eventuais no mercado de trabalho informal (Di Pierro, 2017).

¹¹⁵ Alguns autores utilizam os termos “intramuros” (dentro) e “extramuros” (fora) para se referir ao contexto de dentro e fora das unidades de privação de liberdade.

sujeito privado de liberdade, portanto, sendo um lugar de realização de projetos que auxiliem na reintegração dos indivíduos e na garantia do direito à educação (Julião, 2016).

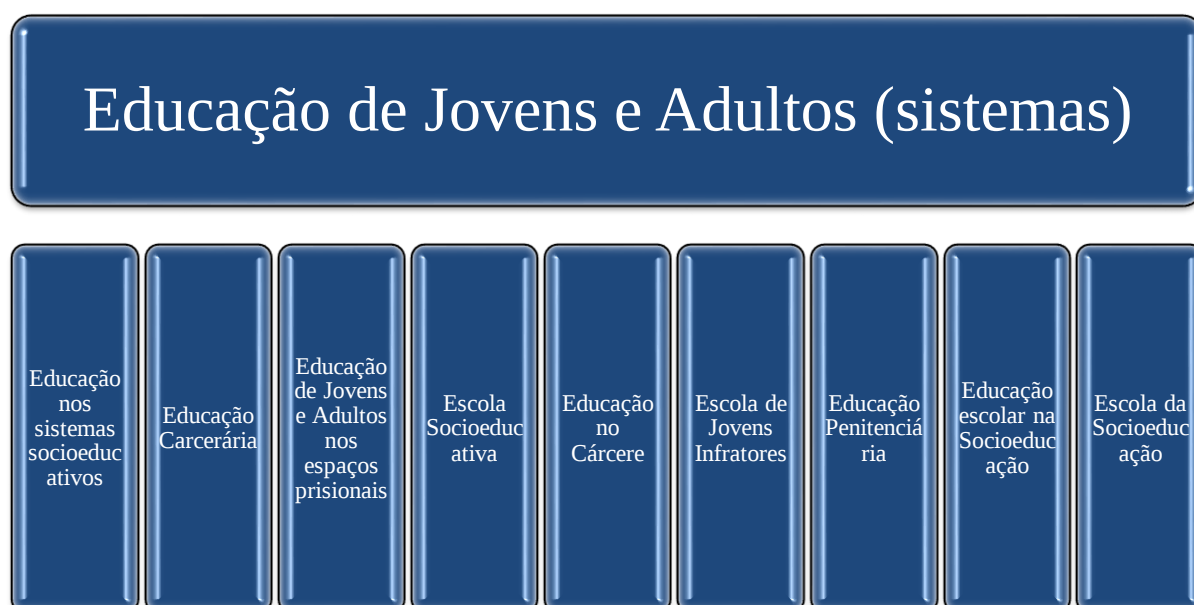
A visão generalista de assistencialismo e compensação pelos informantes não é algo que se difere do que nos foi apresentado anteriormente por alguns autores e difundida em nossa sociedade. Essa forte marca na EJA foi caracterizada e fomentada durante muito tempo, inclusive, do âmbito da sua proposta em alguns marcos temporais. Desse modo, não seria possível uma ruptura que determinasse o fim dessa visão simplista no contexto da contemporaneidade.

3.2.1 A EJA como modalidade de Ensino no sistema socioeducativo

Ao nos reportarmos à EJA como modalidade de ensino do sistema socioeducativo, devemos imergir em outra visão de compreensão e percepção em alguns aspectos distintos, dentre eles estão o perfil do aluno, o corpo docente, a estrutura curricular (e física), e outros. A modalidade nos sistemas de privação de liberdade se configura (ou deveria se configurar) de maneira específica, diferente e contextualizada se comparada a algum centro regular/convencional.

Em nossa análise bibliográfica (Estado do Conhecimento), identificamos diversas terminologias destinadas à EJA nos espaços escolares de privação de liberdade. A figura seguinte apresenta essa diversidade.

Figura 5 – Terminologias sobre EJA nos sistemas de privação de liberdade



Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Nos achados do nosso levantamento bibliográfico, textualizados na figura anterior, é possível identificar uma certa confusão quanto à EJA nesses espaços, porém, o que mais nos chamou a atenção é o reduzido número de terminologias que se referem, de fato, ao sistema socioeducativo, ratificando nossas inquietações sobre a falta de debate a respeito do tema, especificado, exclusivamente, aos espaços escolares e professores das unidades de privação de liberdade socioeducativas.

Em tempo, é válido pontuar alguns erros como o uso de “escola da socioeducação” e “escola socioeducativa”, haja vista que não existem escolas próprias do sistema, logo, é um espaço escolar que, comumente, segue uma modalidade específica: a EJA. Ademais, o uso das nomenclaturas com “cárcere”, sobretudo ao sistema prisional, não traz um tom pedagógico e/ou educativo quando se relaciona a escola e o ensino desses sujeitos, independentemente de se referenciar ao socioeducativo ou prisional.

Diante dessas informações prévias, nos é possível identificar, também, óticas distintas dentre as narradas dos dois professores quanto à EJA como modalidade do sistema socioeducativo.

Bem, como eu disse, a EJA é uma oportunidade que se não fosse a EJA não seria nenhuma para eles [socioeducandos], mas ainda acredito que tem que se pensar, repensar, essa modalidade para os alunos, porque, como eu afirmei no início é pouco tempo para eles e inclusive para eles que ficam lá no período rotativo, eles não ficam um ano inteiro para fazer, para terminar como a gente chama de bloco, então, acredito que seja ineficaz. [...] é uma pergunta complexa porque não tem de outra forma, certo? Essa é a realidade. A gente não tem como inserir eles na sala de aula de ensino regular. É apropriado? Não sei bem, não. Vou até fugir da resposta, não sei bem explicar se é esse o caminho correto, porque, olhe, o aluno da EJA, o aluno da EJA, não, o socioeducando, ele é um ser humano indisciplinado, não estou dizendo porque ele tem isso, é, é a vivência dele, são pessoas, indivíduos, na verdade, que saíram como a gente segue o padrão da sociedade, eles desvirtuaram de caminhos, então, para a sala de aula regular, seria, talvez, o primeiro passo para que eles entendessem que tem regras, que o ser humano precisa de regras. Mas, como eu estou dizendo, eles são menores infratores, estão ali cumprindo pena, ‘né’? Essa é a realidade, eu não sei de que outra forma seria essa educação para esse aluno. A EJA é de fato o correto? Não sei. Mas por exemplo, assim, de imediato é o que tem e tem que ser aplicado, tem que ter educação para eles (Professora, Mossoró, 2023).

A narrativa acima da Professora traz, mais uma vez, uma crítica à modalidade como um todo (o fato de pensá-la e repensá-la), todavia, ao confrontarmos com a educação escolar específica ao sistema socioeducativo, a professora é enfática em dizer que caso não a tivesse, não teria outra para assisti-los.

Outrossim, a mesma tenta se esquivar da resposta por não saber ao certo se é a mais adequada para esse tipo de educação escolar e sujeito (adolescente privado de liberdade). Por se tratar de alunos “indisciplinados” e com características sociais carregadas de estigmas, a professora apenas pontua o fato de a “sala de aula” ser, talvez, um lugar de regras e disciplina

que possibilite uma mudança de postura, porém, não exclusivamente ao perfil do aluno da EJA, mas dos próprios socioeducandos.

Em contrário à ótica da narrativa anterior, o Professor acredita e defende que a EJA é a modalidade de ensino mais adequada para o sistema socioeducativo e para os adolescentes que cumprem medida de internação. Leiamos:

Eu acho que ela é a que se torna mais adequada para eles, porque eles têm um período lá dentro que é, assim, imprevisível, alguns vão passar uns meses alguns vão passar um ano, dois anos, e estando lá no CASE, ‘né’? Estando lá dentro, quando eles saem de lá, aí já fica assim, adequado para eles continuarem. Muitas vezes, eles perguntavam para a gente assim: ‘professor, quando eu sair daqui, eu estou na 6ª série, eu estou na 7ª série?’ Eu explicava, rapaz, aqui você está no supletivo, aqui você está estudando por matéria, você concluindo essa matéria você não precisa mais pagar. ‘Não, mas se eu for para a escola, assim, eu parei na, sei lá, no 6ª ano, no 7ª ano’. Aí eu explicava: ‘não, aí se você for para uma escola regular, você vai ter que continuar de onde você parou’, então, entendo que realmente o supletivo é o mais adequado para quem está lá dentro porque é mais fragmentado, no meu ponto de vista. Aliás, é fragmentado, assim, então, como eles estão passando alguns meses lá, é o que se encaixa naquele momento, não dá para estudar um ano todo, a o 6ª ano, o 7ª ano, ‘né’? É o que dá certo. [...] Pelo que eu vi é o que dá mais certo. Porque se for ter certeza que, assim, eles vão passar um ano aqui, vai começar de janeiro a dezembro, pronto, aí dava para encaixar qual o ano escolar que ele estava, né? Mas não é assim. Uns vão chegar lá, por exemplo, em maio e vão sair em agosto, aí de repente dá certo ele estudar uma disciplina todinha, só Geografia, só História, e não o 6º ano, 7º, 8º. Então é o que eu acho que dá mais certo mesmo (Professor, Mossoró, 2023).

Os dois professores apontaram uma problemática recorrente na prática educativa do professor do sistema socioeducativo: o período curto (e incerto) que o aluno (socioeducando) permanece na unidade. Assim, como apontado na etapa anterior desta pesquisa, novamente o tempo de permanência do adolescente é justificável, dessa vez pelo Professor, na escolha da modalidade de ensino.

Em verdade, o cumprimento de medida de internação é de no mínimo seis meses e, após avaliação multidisciplinar e judicial, pode ser extinto, progredido (com semiliberdade ou liberdade assistida) ou prorrogado por igual período, sendo o tempo máximo de permanência de três anos do socioeducando em uma unidade de internação (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, 2012).

Outro fator apontado pelo professor sobre a EJA no espaço socioeducativo é a possibilidade de cursar disciplinas isoladas, sem prejuízos na progressão da seriação. Desse modo, o aluno será certificado por disciplina, tendo o histórico com a sistemática da EJA, possibilitando a continuação dos estudos sem prejuízos de série para quando não estiver cumprindo a medida de internação¹¹⁶.

¹¹⁶ A medida de semiliberdade, por exemplo, possibilita que o aluno frequente a escola assiduamente no próprio centro convencional (CEJA Professor Alfredo Simonetti) que possui conjuntura diferente do contexto privado de

Essa discussão nos remeteu a questioná-los sobre como se materializa a prática educativa da EJA em um contexto não convencional como o de privação de liberdade e, mais uma vez, encontramos diferenciação nas suas narrativas. Evidenciamos a narrativa da Professora:

[...] É, eu geralmente levo o meu material didático, né? Eu costumo construir todo direto da internet. [...] Por exemplo, é, história geral, ‘geralzona’ mesmo, porque eles não têm tempo e como aprofundar porque não dá tempo de aprofundar a história e tento frisar mais a nossa história do Brasil. Às vezes, ainda tem aluno que não sabe ler, ainda tenho que construir o material de alfabetização, fora da minha área, que eu não tenho a didática de alfabetização. [...] É, costumo levar muito material de imagem, para fazer a socialização do que eu estou aplicando para que eles entendam, porque se não for assim, eles não conseguem, justamente porque eles vêm de um nível, infelizmente, baixo de intelecto. Não que eu esteja dizendo que eles não tenham inteligência. [...] Eles têm essa dificuldade de assimilar. Às vezes, não assimilam nem o que é certo ou errado. Enfim, é a realidade deles (Professora, Mossoró, 2023).

Questionamos sobre o conteúdo curricular da modalidade EJA e a responsabilidade do suporte curricular (Especialistas – suporte pedagógico) do CEJA. A Professora, novamente, acrescenta:

Na verdade, a EJA [CEJA] não me deu nenhum parâmetro para que seja isso é, da EJA. Não. Eu saio buscando, é como eu já disse, eu monto meu material e aí o que eu, por exemplo, vou dar aula de Geografia, se eu tiver que levar algum documentário dentro desse conteúdo que eu construí, eu que levo (Professora, Mossoró, 2023).

Ao confrontarmos a mesma inquietação ao Professor, nos deparamos com uma narrativa diferente:

Pronto, eu meio que falei que eles durante o ano faziam assim, aquelas, é, é, eles traziam algumas recomendações de assuntos que deveriam ser trabalhados lá, né? Tinha, por exemplo, Folclore, é, conscientização sobre algum tipo de câncer, dia da consciência negra. Então, eu acho que esse tipo de informação que eles levavam, acrescentava alguma coisa para eles (Professor, Mossoró, 2023).

Observamos que a narrativa do Professor não comunga com a narrativa da Professora (quanto ao suporte). É válido pontuarmos que os professores estiveram atuando no CASE/Mossoró – RN em períodos díspares, logo, as declarações conflitantes podem ser justificadas por esse aspecto, levando em consideração, inclusive, as diferentes gestões no âmbito escolar (CEJA) e socioeducativo (CASE) que, em uma breve pesquisa nas instituições, constatamos não ser a mesma durante o período de atuação de cada um dos professores no CEJA/CASE¹¹⁷.

liberdade (medida socioeducativa de internação) no qual não lhe é permitida a saída para a escola fora do CASE/Mossoró, sendo a assistência escolar realizada na própria unidade.

¹¹⁷ Professora (atua presentemente na unidade) e o Professor (atuou há cerca de dois anos na unidade).

Em acréscimo, o Professor destacou temas com caráter interdisciplinar que, comumente, são trabalhados pelas escolas em datas escolares comemorativas e não como parte do conteúdo curricular (prescrito) da EJA¹¹⁸. Dentre alguns dos temas interdisciplinares mencionados pelo Professor, em um deles obtivemos alguns registros da prática educativa de atividades, tanto em uma abordagem teórica, quanto em uma dimensão prática, por meio da produção de materiais didáticos (maquetes, cartazes, origamis, etc.), sobre o “Mês” da Consciência Negra¹¹⁹, como mostra a figura a seguir¹²⁰.

Figura 6 – Prática educativa sobre o “Mês” da Consciência Negra



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

Em sequência à análise, buscamos estender como se constituía, em específico, os materiais pedagógico-curriculares utilizados no Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

¹¹⁸ Não nos deteremos nesse ponto, nessa parte do texto, uma vez que na próxima subseção (3.2.2 Educação de Jovens e Adultos e o Currículo proposto pelo CEJA ao CASE/Mossoró) são pormenorizados os aspectos curriculares e estruturantes da EJA no CASE/Mossoró.

¹¹⁹ Para aprofundar o debate, indicamos a leitura da produção textual (do tipo relato de experiência) “O ensino de Ciências Humanas e Sociais com adolescentes privados de liberdade: uma experiência sobre o “Mês” da Consciência Negra” de Reges, Medeiros e Santos (2023), publicada pela Revista Hipótese, a qual tematiza a referida prática educativa.

¹²⁰ As figuras com os alunos apresentadas neste texto foram borradas. O intuito é preservar e resguardar a imagem e identidade dos adolescentes privados de liberdade, como prevê o ECA. Direitos esses personalíssimos, considerados fundamentais e arrolados em forma de cláusula pétrea na Constituição Federal de 1988.

Vejamos as narrativas:

Meu. Tudo meu. [...] É tanto que eu tive ajuda de um colega que me deu pelo menos um norte quando eu cheguei lá porque eu não sabia como era a disciplina que eu iria aplicar, aí ninguém sabia de nada. E só esse colega que saiu e que me deu esse norte. Porque não tem material nenhum (Professora, Mossoró, 2023).

Não, isso aí eu acho que a gente seguia as normas, é porque eu não sei as expressões que dizem, os parâmetros curriculares nacionais. Eu acho que a gente seguia isso aí. Seguia o mesmo parâmetro. Sim, éramos nós [preparava o plano de aula e materiais]. Mas com a participação das instituições, isso eu achava interessante. Não era a coisa, 'ah, vou trabalhar do jeito que eu quero, levar as coisas que eu acho importante', era tudo certinho, tudo direitinho (Professor, Mossoró, 2023).

Diante das narrativas, a Professora, que atua presentemente na unidade, destaca a falta de acompanhamento, seja ele curricular ou pedagógico, de forma geral, porém, esse aspecto não é exclusividade dos professores de Ciências Humanas e Sociais da unidade. Segundo ela, é um problema generalizado no ensino no CASE/Mossoró – RN.

Em contramão, o Professor, que não atua mais no sistema, diz não ter a incumbência de preparar o material sem consultar os parâmetros nacionais curriculares e, inclusive, destaca a participação das duas instituições nesse processo. Ademais, o professor não observava diferença do material utilizado no centro educativo convencional para a unidade socioeducativa.

3.2.2 A Educação de Jovens e Adultos e o Currículo proposto pelo CEJA ao CASE/Mossoró

Embora tenhamos em alguns momentos mencionado narrativas dos professores sobre o Currículo da Educação de Jovens e Adultos, delimitamos nesta parte do texto as questões e narrativas que trataram acerca do tema, como categoria de análise. De antemão, assinalamos que as falas dos dois professores são conflitantes em determinados aspectos, todavia, buscamos uma análise ponderada e fundamentada para que pudéssemos obter uma construção dissertativa coerente à realidade do sistema socioeducativo e, em especial, do enfoque da educação escolar por intermédio dos professores de Ciências Humanas do CASE/Mossoró.

Tomando a dimensionalidade que buscávamos alcançar nessa etapa da pesquisa, questionamos os professores se o currículo proposto pela EJA, na instituição, está relacionado com o contexto social e de vivência do aluno/socioeducando. As narrativas esclarecem:

Então, é, não, não tem nem um currículo específico para aquela instituição, a gente não tem, de fato, um currículo que seja adequado para eles [socioeducandos]. Eu não sei nem como é que eu vou responder aqui porque não tem. A gente faz o currículo. O professor [...] que é destinado para ensinar os meninos do CASE, do sistema, vai meio às cegas. A gente não consegue fazer, assim, o EJA não disponibiliza

(Professora, Mossoró, 2023).

É difícil, assim, porque, eu acho que eu comentei da outra vez [na etapa anterior de entrevista] que o material da gente sempre vem de fora, [...] que eu faço um esforço para trazer informações daqui, da nossa realidade. Mas, assim, por um lado, as informações que a gente trabalha são pertinentes para o estudo de um modo geral, agora se falta alguma coisa para cá, é porque, assim, se o material que a gente trabalhasse fosse feito por aqui, ele seria mais adequado com a realidade do nosso povo, né? (Professor, Mossoró, 2023).

Podemos perceber que ambos narraram acerca da ausência de um currículo específico e contextualizado com a realidade social e o perfil do aluno do sistema socioeducativo. Essa inquietação torna-se relevante na medida que dialogamos com os achados em Freire (1996) sobre as relações político-pedagógicas que são necessárias para não desconsiderar o contexto social (também seu saber de experiência) no ensino dos sujeitos por intermédio da prática educativa (Freire, 1996; Freire, 1970).

Em complemento, o Professor assinala um pouco sobre a realidade social de alguns socioeducandos:

[...] Quanto aqueles meninos que estão ali, eles vêm de uma situação que falta tudo, é, humanamente falando mesmo, sabe? É, às vezes a gente vê os comentários do pessoal dizendo assim: ‘bandido bom é bandido morto’, é, eu confesso que quando a gente vê um criminoso, assim, quando ele morre, quando ele, ou enfrentando a polícia ou no meio deles mesmo, né? A gente fica pensando assim, é menos uma pessoa para estar matando, para estar fazendo mal a gente, nos deixando assustado e tudo, mas eu sempre fico pensando o que foi que levou uma pessoa, um ser humano, a chegar aquele ponto, né? Será que se não tivesse mais programas sociais, mais coisas, assim, voltadas para as classes mais baixas, as pessoas mais humildes, mais necessitadas, será que a criminalidade não diminuiria? Eu acho que sim, mas dizer se o que a gente está ensinando lá é o adequado [risos], eu acho que o professor é que as vezes faz um esforço para tentar: ‘olhe, você sabe o que é isso aqui!?’’. A gente vê que, assim, o nível é muito raso, o nível de conhecimento deles, então, a gente tem que, assim, quase interpretar (Professor, Mossoró, 2023).

Trabalhar as disciplinas escolares a partir desse cenário é um desafio para o professor, Assmann (1998) enfatiza a percepção que o educador precisa ter com a realidade do aluno, ou seja, é preciso construir práticas e ações educacionais e de ensino que atendam, de fato, a esse espaço escolar não convencional e as particularidades que esses alunos/sujeitos carregam das suas trajetórias de vida.

Nesse compasso, retomamos as discussões sobre o currículo, insistimos em saber se, além dos professores cedidos para a instituição (CASE/Mossoró), o CEJA (escola principal) fornecia suporte de materiais curriculares e pedagógicos ao CASE (escola polo). Novamente, textualizamos narrativas:

Bem, agora nós temos uma supervisora, né? Pedagógica. E ela, quando a gente

precisa, ela traz do CEJA. Porque assim, quando não, a gente tinha que ir lá na escola pegar. Disponibiliza? Disponibiliza. Mas é tipo um material diário, é, folha A4, lápis, mas só isso. Os livros são doados, a gente não tem livros específicos. [...] Foi de 2014, está defasado. [...] Sim. De doação também. Exatamente. Os livros que estão lá, os da EJA que, é, é, como é que eu vou explicar, que é usado pelos alunos de escola de EJA, não por alunos do CASE, né? Que é um socioeducando, né? Que é diferente a realidade de vida dele. Geralmente, um aluno de EJA é um adulto que perdeu o tempo de estudo e o aluno EJA, aluno socioeducando, é diferente, ele está lá quase que imposto (Professora, Mossoró, 2023).

É, eu acho que eu não sei se comentei da outra vez, mas o livro está um pouquinho ultrapassado, mas isso é no geral, não é só o livro que vai lá para o CASE, não. O livro que eu trabalho lá é o mesmo, eu estou dando aula ali, à noite, no supletivo e é o mesmo livro, um livro que já está com mais de dez anos de atraso. [...] Mas, como eu estava dizendo, essa questão do conteúdo eles [CEJA/CASE] participam bem, muitas vezes eles tinham propostas: olhe, esse mês está se falando sobre alguma campanha de câncer, câncer de próstata, alguma coisa assim, aí se falava lá. [...] Não, eles fornecem, pelo menos o livro está lá para a gente trabalhar, né? Quanto ao conteúdo, eles repassam para a gente, assim. [...] Repassam [material]. É porque se a pergunta fosse assim: se eu achasse que eles passam o mínimo, o mínimo é passado, se você me pergunta assim: você acha que eles poderiam passar mais? Eu acho que sim. Mas pelo menos o mínimo para dizer assim, está dando para trabalhar, eu acho que sim, isso que eu queria deixar claro (Professor, Mossoró, 2023).

Ambos dizem que há um livro didático (o mesmo utilizado no centro regular – CEJA), entretanto, é defasado, ou seja, está desatualizado há anos. Tentando entender esse aspecto, conseguimos identificar os livros dos quais os professores mencionaram e, de fato, constatamos estarem desatualizados.

Dentre as três disciplinas lecionadas pelos professores de Ciências Humanas e Sociais só existem dois livros didáticos (geografia e história)¹²¹, logo, a disciplina de Ensino Religioso não detinha os conteúdos do currículo prescrito, ficando a critério do próprio professor a forma de organizá-los e planejá-los.

A Professora enfatizou, mais uma vez, a importância de um currículo específico para a unidade socioeducativa, haja vista o perfil do aluno não condizer com o que é proposto a um aluno de EJA de um centro convencional. Outra observação importante é que o Professor vai ao encontro com o que coloca a Professora, quando enfatizou que, em relação ao suporte de material pedagógico, há minimamente um direcionamento, apesar de deixar claro que poderia ser melhor, como ratificado na narrativa abaixo.

O mínimo necessário para trabalhar eles passam, para a pessoa não dizer assim, eu estou trabalhando, não, eu não posso dizer não, eu trabalhava sem condições nenhuma, está entendendo? Eu acho que eles davam atenção a gente, mas se me perguntassem se poderia fazer mais, acho que sim. O livro se fosse atualizado, seria bem mais interessante. [...] Está com dez anos de atraso. Está muito atrasado (Professor, Mossoró, 2023).

¹²¹ Os livros são da Coleção Caminhar e Transformar: anos finais do ensino fundamental: Educação de Jovens e Adultos – Geografia (ISBN: 978-85-322-8561-4) e História (ISBN: 978-85-322-8555-3).

Percebemos que apesar das especificidades do lugar, o currículo proposto segue a mesma sistemática de uma escola convencional, o que nos faz refletir sobre como esses métodos e práticas educativas se desenvolvem da mesma maneira de uma educação que, outrora, foi “ineficaz” no processo de formação desses sujeitos/alunos, entretanto consideramos que vários outros aspectos sociais estão também envolvidos nessa “falha” (Julião, 2013).

O que podemos apontar com essas narrativas trazidas pelos professores é que não há um olhar atento e diferenciado ao aluno/socioeducando também quanto ao ensino, ocasionando uma condução generalista, ou seja, um perfil homogêneo dos alunos da EJA. Nesse contexto, Hora e Gomes (2007) defendem a existência de uma educação diferenciada nesses espaços, segundo as autoras, é impossível que os mesmos conteúdos, objetivos e sistemas de ensino possam atender a uma população que se encontra em uma realidade totalmente peculiar.

Dando sequência à análise das narrativas, um ponto que buscamos identificar em diálogo com os professores foram os aspectos estruturantes e a organização do trabalho pedagógico na escola (carga horária, disciplinas e semestre). Esse ponto merece uma explicitação aprofundada uma vez que a rotina, logística e particularidades das unidades de privação de liberdade interferem diretamente na funcionalidade da escola. Observemos:

Vamos lá, é, a nossa carga horária são 30 horas semanais e por causa da logística do CASE a gente não consegue dar aula em sala de aula todos os dias, têm atividades extracurriculares e as disciplinas que são os componentes divididos por áreas, eu por exemplo, sou professora de Ciências Humanas e fico com História, Geografia, Ensino Religioso e tem linguagens [área] que vai ensinar Artes, Português e, enfim, afins. A gente consegue, se for, por exemplo, se o aluno estiver lá [...], se ele ficar bastante tempo, de um ano lá, aí eu consigo dar um componente por cada semestre. Mas se o aluno tiver nos anos iniciais ele teria que passar um ano inteiro, para pagar o que a gente vai chamar de Fundamental menor que é a 5ª série, entendeu? Aí é dentro desse período que eles perdem, porque às vezes sai a pena deles e são só seis meses e eles saem, aí não voltam para a escola (Professora, Mossoró, 2023).

Pronto, a carga horária, eu achava complicado porque você sabe que a rotina lá é daquele jeito, os alunos são revistados, aí demora um certo tempo para poder chegar em sala de aula, quando chega em sala de aula, eu acho que é pouco tempo que a gente tem para passar a matéria mesmo. Quanto à questão do planejamento, eu achava interessante porque assim, a gente se reunia bastante lá, ficavam conversando com a gente para ver como é que estava o conteúdo, se estava sendo passado, como estava o rendimento dos alunos. Agora é aquela questão, né? Como eles não tinham muito conhecimento, é, não dava para eu me aprofundar muito na matéria. [...] Segue a mesma do CEJA [carga horária], agora a gente em sala de aula termina, assim, tendo que administrar o tempo, um tempo bem imprensado por causa das rotinas de lá que têm que ser daquele jeito, né? Eles têm que ser revistados para chegar na sala de aula, quando sai da sala de aula têm que ser revistados de novo. Tem aquela questão da hora que eles saem para escola e estão lá assistindo a matéria e depois já tem que pensar no almoço, o tempo, aí quer dizer, isso limita muito o tempo em sala de aula, né? (Professor, Mossoró, 2023).

Dentre alguns apontamentos levantados nas narrativas dos professores, devemos destacar o espaço-tempo, haja vista sua influência na condução do ensino. Assim como já existe

em unidades prisionais, recentemente, as unidades socioeducativas do RN adotaram o “Procedimento”¹²² e determinados mecanismos de segurança preventiva. Desse modo, o deslocamento em fila indiana, a conferência de material utilizado, a quantidade de alunos em proporção aos agentes socioeducativos e as revistas estruturais (e nos adolescentes) são algumas das medidas existentes e que afetam a funcionalidade da escola e a redução do tempo de aula, como debatido outrora.

Vale destacar também as próprias atividades de assistência e multidisciplinares (pedagógicas, atendimento social, judiciais/jurídicas e de saúde) da Fundação que são necessárias em espaços desse tipo, sendo preciso um planejamento anual, mensal, semanal e diário para que possam ser todas contempladas.

Em conversas informais, identificamos um dos exemplos de adequação e que impossibilita e reduz as aulas, qual seja: o dia de visita (semanal e obrigatória a qualquer pessoa privada de liberdade) com o intuito de manter e fortalecer os vínculos/laços com os familiares e comunitários, direito garantido (como um dos princípios) no documento regulamentador do atendimento socioeducativo (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, 2012), porém, é um fator que diminui um dia letivo de aula toda semana – no CASE/Mossoró, são às sextas-feiras.

3.2.3 Relação dicotômica entre Educação e Segurança

Adentraremos, neste momento, no debate entre Educação e Segurança, uma vez que essas duas dimensões estão inteiramente relacionadas nos espaços educacionais de sistemas de privação de liberdade. Conforme textualizado por Julião (2020) outrora, não podemos enxergar a educação escolar nesses espaços apenas por uma única perspectiva (Educação ou Segurança), haja vista que os sistemas exigem não só a obrigatoriedade da educação/ensino, como também de segurança em contexto estrutural e institucional.

Frisamos essa passagem por entendermos que não há como (ou não deveria) existir essa relação dicotômica quando se trata de unidades que privam a liberdade de pessoas e as mantêm em domínio rigoroso do Estado (sob custódia do Estado – em termos legais). Nesse sentido, pelo que construímos nesta pesquisa, é possível perceber que a segurança é, sem dúvidas, uma preocupação mais voltada aos espaços prisionais¹²³, uma vez que no atendimento nos espaços

¹²² Nome utilizado para manter a ordem e disciplina dos internos por meio de regras e comandos determinados pelos agentes socioeducativos (antes chamados de “Educadores”).

¹²³ Essa informação pode ser justificada facilmente quando constatamos que as unidades prisionais do país (estaduais ou federais) fazem parte e são conduzidas pela pasta de segurança, seja na esfera estadual ou pela União. Em contrário, não há uma determinação ou normativa que estabelece o pertencimento em determinada instância

socioeducativos deve prevalecer, primordialmente, os aspectos pedagógicos (ECA, 1990; SINASE, 2012).

Não estamos querendo negar a importância da segurança em unidades socioeducativa, pelo contrário, esta subseção também é uma oportunidade para trazermos reflexões, a partir das narrativas dos docentes, sobre esse aspecto tão importante nessa conjuntura. Além disso, não podemos negar que a conjectura presente nesses espaços pode refletir, inclusive, na prática do professor em sala de aula, como aludido por eles algumas vezes.

Em virtude dos fatos mencionados, buscamos identificar como os professores se sentem trabalhando em um espaço que é observado, vivenciando situações de tensão com frequência (na garantia da segurança) e se isso influencia na sua prática educativa. Obtivemos os seguintes relatos:

[...] É um sentimento de frustração. Não porque estou sendo observada, mas porque muitas vezes os entraves do sistema não permitem que eu trabalhe como deveria ser. [...] Vou dar um exemplo mínimo, de dias que chego lá e não vai ter aula porque o aluno não vai poder sair. Eu fico olhando para as paredes e, enfim, sem ter como agir. É, se influencia na minha prática? Totalmente. A gente faz um planejamento, né? De acordo com o que a gente vai levar, que você construiu e quando você chega lá se depara, é, por exemplo, os alunos estão batendo ‘jaulas’ [grades], sei lá o que é aquilo, que eles estão, está faltando água para eles, está faltando medicação e aí eles ficam irritados. Eu me estresso, então, é um nível de estresse alto, é, é muito desgastante, né? Que a gente chega para propor educação e sai de lá infelizmente com a sensação que está deseducando. É isso. Reflete diretamente na sala de aula (Professora, Mossoró, 2023).

Influenciava porque às vezes eu ficava apreensivo, eu tinha receio que algo errado. Graças a Deus nunca passei por grandes sustos lá não. Teve uma vez que eu vi uma tentativa de fuga [...], porque a gente trabalhava naquele prédio que era separado, o prédio da escola era dentro do presídio, mas era separado. [...] E aí eles tentando a fuga, é, eles não foram para a escola, meu receio era que eles fossem para lá, invadissem lá, fizesse a gente de refém. Eles não olharam nem para a escola, a tentativa deles era pular o muro e ir embora. Então, não vi grandes momentos de tensão, não. Mas, eu sempre tinha medo que algo de grave pudesse acontecer, né? Eu pudesse ser ferido (Professor, Mossoró, 2023).

Levando-se em consideração a narrativa da Professora, é possível perceber uma certa frustração justificada pelos entraves que encontrou no sistema e os estresses culminados por tais tensões na rotina da unidade, por exemplo, a falta de água e medicamentos que ocasionam reivindicações dos socioeducandos por meio de batidas nas grades dos alojamentos. Outro fato, dessa vez dito pelo Professor, diz respeito às tentativas de fugas que também ocasionam tensão, embora narrou que a escola é um espaço que não atrai a atenção dos socioeducandos

nesses momentos, ou seja, seria um espaço mais “seguro” ao professor.

É ao encontro desse relato, que dialogamos com Onofre (2011) quando alude sobre o espaço escolar como um dos únicos ambientes dentro das unidades que os sujeitos privados podem buscar o diálogo, desse modo, a escola é tida como um lugar de humanização e reconhecimento da dignidade da pessoa humana.

Além disso, a autora acrescenta que é nesse espaço onde se tem a possibilidade da reconstrução da sua história, enxergando a escola como lugar, também, de aprendizagem. Ao nosso olhar, ela se materializa dentro da unidade, para o socioeducando, como um espaço díspar e que vai de encontro a um ambiente de repressão e tensão, culminando em um certo conforto e “esquecimento” da atual condição e situação nas quais estão imersos.

Retomando a narrativa dos informantes, em um primeiro momento, percebemos que ambos afirmam que o contexto do sistema influencia na prática educativa, porém, o Professor, na continuidade da sua narrativa, mudou o pensamento e se contradiz nesse aspecto, inclusive, trazendo argumentos divergentes à fala inicial.

[...] Não [influenciava na prática educativa], porque, eu acho assim, todos os dias que eu tive que dar aula eu fui, não, hoje eu não vou dar aula porque estou com medo. E a forma que eu trabalhava o conteúdo, na hora que eu estava ensinando, eu me sentia igual como uma sala de aula normal, né? Em uma escola fora do presídio, então eu acho que não influenciava não, eu dava minha aula do mesmo jeito. [...] Às vezes eu ficava pensando assim: ‘Oh, rapaz, eu estou levando um conteúdo que eu achava tão bom, um assunto tão importante e esses meninos’, assim, eles ficam quietos, prestam atenção, mas eu acho que ia influenciar pouco na formação deles, né? Não era nada que eles iam dizer: ‘professor, isso aqui mudou minha vida, agora quando sair daqui eu vou [risos] procurar estudar direitinho, vou procurar um emprego, né? Mas, então eu lamentava um pouco, assim, a falta de perspectiva, sabe? É diferente, assim, quando eu estou em uma escola regular que eu fico pensando, assim, a minha crença de que eles vão continuar os estudos e vão ter boas profissões é muito maior do que lá dentro (Professor, Mossoró, 2023).

A contradição em sua fala resulta em argumentos sobre como enxerga a sua prática em sala de aula convencional e a do CASE/Mossoró. Segundo ele, em sua prática educativa não fazia distinção de um espaço para o outro, sobretudo na forma de ensinar. Algo que nos chama atenção é, novamente, apontarem como veem os resultados desse ensino no processo de ressocialização dos socioeducandos, porém, esse debate engloba a seção seguinte da pesquisa, buscaremos nos aprofundar nela.

Em acréscimo, o professor relatou não deixar de passar qualquer conteúdo pelo perfil, condição ou situação que a escola e/ou aluno esteja, portanto, deixa claro que a intenção é propor um ensino sem diferenciação ou preconceito, apesar de pontuar o desânimo quanto ao resultado da aula.

Podemos também adentrar mais uma vez na dicotomia entre educação e segurança para

entender que a modalidade da EJA é, em sua essência, materializada em um ensino contextualizado e conscientizado com a vivência de seus sujeitos (alunos), porém, nessa conjuntura, as narrativas construídas nos levam a perceber a impossibilidade de estabelecer essa prática educativa, haja vista o ambiente com diversas regulamentações e restrições (não só físicas) que atrapalham e distanciam a relação entre professor e aluno e a construção de um conhecimento por meio de sua experiência.

Nos ancorando em Julião (2016), é válido descartar que, mediante a contextualização e conscientização na prática educativa, não estamos querendo validar o que o adolescente fez que resultou a sua inserção ao sistema socioeducativo, pelo contrário, o intuito em buscar essa prática educativa é exatamente entender o contexto social de vida e, desse modo, trabalhar o ensino direcionado à sua realidade, objetivando a ressocialização. Como vimos, as regras, procedimentos, regulamentações, regimentos, restrições, dentre tantos outros “muros” existentes no sistema é uma forte contradição na escolha da EJA para esses espaços.

Esse ponto nos reporta a observar o trabalho intersetorial no atendimento socioeducativo, ou seja, como os professores observam a relação do aspecto escolar pelo CEJA (DIREC/Secretaria de Educação) com os parâmetros de segurança do CASE (FUNDASE/Secretaria de Assistência Social). As narrativas apresentam suas perspectivas:

Bem, não posso aqui dizer que não há um interesse do CASE, né? É, eu sei que, de fato, tem, é, se a Terceira Vara da Família chegar lá e não tiver escola é um problema. Então, eles [CASE] fazem questão que tenha aula, que tenha escola. [...] Só é priorizado porque a justiça impõe, essa é uma realidade que eu vivencio. Eu escuto, por exemplo, o setor pedagógico diz assim: ‘o menino não vem’, ‘ah, mas tem que vir porque a escola é obrigatória’, entendeu? É meio que forçado, só vai porque se a justiça aparecer por lá, eles [CASE] vão ser penalizados. É uma realidade. Na hora de, por exemplo, tem que ir no médico, aí fica para depois, mas a escola como ela é uma obrigação judicial, aí eles têm essa preocupação em ter a aula (Professora, Mossoró, 2023).

Não, eu não vejo, eu acho que [risos] as instituições se empenhavam para poder prestar o serviço, eu acho que não via uma dicotomia não, eu vou dizer assim, do meu lado pessoal, eu realmente dizia em casa que eu estava trabalhando, prestando serviço, ao mesmo tempo, para dois lugares diferentes. Eu tinha a diretora do presídio, a diretora da escola, eram pessoas que eu tinha que me dirigir, ‘né’? Quando fosse fazer qualquer coisa lá, porque interferia na realização do trabalho, mas eu acho que o trabalho do jeito que era realizado, eu não acho que havia dicotomia não, eu acho que a instituição procurava atender, é, todas as demandas da escola. Quando dizia: ‘olha, esse mês vai trabalhar isso, assim, e tal’, eu acho que a instituição lá, o presídio, fazia um esforço para poder atender quando ia ter alguma coisa diferente, por exemplo, assim, algum evento, chegava o São João [risos], aí tinha que fazer lá alguma atividade com eles, nesse sentido. Eu acho que a instituição atendia isso aí (Professor, Mossoró, 2023).

Percebemos duas narrativas que não contemplam o sentido da indagação, sobretudo no relato da Professora, que retoma a discussão sobre o direito à educação/escola como prioridade no sistema socioeducativo, ou seja, um rigor, atenção e fiscalização quanto aos aspectos

escolares nas unidades. Já em relação à narrativa do segundo professor, há também uma confusão na resposta, todavia, ele nos traz alguns pontos relevantes de análise, como por exemplo, o fato de sentir exercer a docência em duas instâncias diferentes, porém, diz ocorrer uma consonância no trabalho das duas instituições envolvidas (CASE e CEJA), diferente da ótica da Professora.

Em consequência, intentamos aprofundar sobre essa relação e funcionalidade que ele (Professor) enxerga entre as instituições:

[...] Mas, é como eu disse, a pergunta é se as duas instituições trabalham e eu acho que sim. [...] Até porque a gente via a pedagoga da própria unidade, ela é funcionária lá do CASE e ela participava bem dessa questão pedagógica. Querendo ver como é que a gente estava trabalhando, se o conteúdo estava sendo passado. E ao mesmo tempo a gente recebia as supervisoras do supletivo. Então, eu acho que as duas instituições procuravam trabalhar bem. Agora, assim, na medida do possível, como eu falei, essa questão do tempo de sala de aula, o tempo em sala de aula era muito curto, então, o que dava para a gente fazer nesse momento que os alunos estavam lá. [...] Mas as duas instituições trabalham bem, sim, juntas (Professor, Mossoró, 2023).

Diante de nossa insistência sobre o assunto, ele nos destaca, em especial, o trabalho pedagógico exercido pela pedagoga da unidade/CASE e o atendimento pelas supervisoras do CEJA. Mediante sua ótica, acredita que as instituições funcionavam bem no atendimento escolar do socioeducando, entretanto, mais uma vez, refere-se ao tempo de sala como um dos principais problemas dessa conjuntura escolar.

Podemos pontuar que essa relação se estabelece de maneira confusa até mesmo nas atribuições e funcionalidade nesse atendimento, de modo que o corpo docente deve ser assistido e se reportar (oficialmente) ao CEJA, porém, diante das narrativas, a atuação e relação cotidiana dos professores estão claramente imbricadas ao CASE.

Nesse sentido, podemos justificar essa passagem pelo fato de os professores estarem cedidos à unidade, ou seja, acabam por ter uma relação próxima, cotidiana, com a equipe do CASE e sua conjuntura escolar. Isso também pode justificar a falta de identificação e pertencimento da EJA e do CEJA, no CASE, algumas vezes enfatizada pela Professora em suas narrativas.

Em linhas conclusivas, após a análise dessa etapa, intentamos mais uma vez a reflexão inicial sobre a nomenclatura da EJA e de que modo podemos inserir o jovem/adolescente privado de liberdade como pertencente da modalidade. Ademais, diante da realidade atual dela como responsável por assistir esses jovens/socioeducandos, nos foi elucidado que a EJA, talvez, da maneira que está posta, não tem seu peso, tal como deveria, nesse espaço caso não haja especificidade e contextualização com seus sujeitos, algo que está em sua essência como modalidade de ensino.

4 PRÁTICAS EDUCATIVAS E RESSOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE



“Que você venha, está dando aula para que nós saíamos mudados, que você é um professor muito bom [...]. Eu fico só pensando em você que é meu professor porque eu quero sair daqui como outra pessoa. [...], que Deus te abençoe”.

(Trecho da carta de um adolescente privado de liberdade, 2020, CASE/Mossoró)

4.1 ABORDAGEM TEÓRICO-CONCEITUAL DA SOCIOEDUCAÇÃO E O ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

“Na vida dos conceitos, há um momento em que eles perdem a sua inteligibilidade imediata e, como todo termo vazio, podem carregar-se de sentidos contraditórios”.

(Agamben, 2002, p. 88)

À luz do que construímos, até então, chegamos no momento da pesquisa que consideramos a ponta final do processo de educação escolar em espaços de privação de liberdade: a escola (educação/ensino) como meio de socioeducação e ressocialização de alunos (socioeducandos). Logo, fundados no eixo conceitual central desta seção e seguindo o objetivo dessa etapa da pesquisa que buscou **evidenciar práticas educativas que repercutem na ressocialização de adolescentes privados de liberdade do CASE, Mossoró – RN**. Para tanto, desenvolvemos mais uma análise, dessa vez quanto ao conceito sobre “socioeducação” e a (inter)relação com o adolescente em conflito com a lei no atendimento socioeducativo.

A referida citação, em epígrafe, é no sentido de provocar a reflexão a tal conceito e, de certo modo, dialogar com a forma sobre a qual estamos acostumados a (des)construir e (re)significar conceitos já “prontos” e difundidos pela sociedade em geral. Nesse sentido, o que é socioeducação? Para que serve? A quem serve?

Buscaremos compreensões em aportes teórico-conceituais, sob nosso olhar, nesta subseção da última etapa da investigação. Afora relatar, também, posteriormente, a educação escolar mediante práticas educativas no processo de socioeducação e atendimento socioeducativo.

Com a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescentes de 1990 buscou-se garantir, a nível normativo, a Educação para todos, em iguais oportunidades. O atendimento aos adolescentes autores de atos infracionais e privados de liberdade deve-se pautar na concepção da Educação e Cidadania, com ênfase em características organizacionais eminentemente pedagógicas (Julião, 2013).

Um dos grandes desafios e focos dessas normativas, sobretudo o ECA, é que as instituições de privação de liberdade socioeducativas deixem de ser vistas como espaços de reclusão, repressão, punição e de violência para se tornarem unidades educacionais com caráter

estritamente pedagógico. Posterior a essas regulamentações, temos o SINASE que surgiu para nortear o atendimento direcionado às unidades socioeducativas, ratificando o caráter pedagógico dos documentos anteriores, bem como os aspectos estruturais (os quais consideramos, sob nossa análise, aos regimentos, como parte da segurança).

Dentro dessa conjectura de atendimento socioeducativo podemos incluir a educação escolar, apesar de percebemos, na construção desta pesquisa, uma certa dicotomia entre elas (a educação escolar como socioeducação e a educação escolar convencional)¹²⁴. Apesar disso, como um todo, entendemos que ela é parte desse processo direcionado ao adolescente em conflito com a lei e ao processo total de socioeducação e ressocialização.

Diante desse cenário, devemos situar, primeiramente, a definição teórico-conceitual da socioeducação. Como textualizado, brevemente, em outra passagem da pesquisa, autores como Julião (2013) e Costa (2006) estão em consonância ao aludir que esse conceito não deve ser entendido e/ou limitado apenas aos “intramuros” dos espaços de atendimento socioeducativo, algo de senso comum na contemporaneidade.

Conforme Julião (2013, p. 187), o conceito deve ser entendido de maneira ampla e associada à Educação Social, a qual compõe-se em duas vertentes:

A primeira voltada para as crianças e jovens em circunstâncias de ameaça ou violação de seus direitos por ação ou omissão da família, da sociedade ou do Estado ou, até mesmo, da sua própria conduta, que envolverem-se em situação que implicam risco pessoal e social. E a segunda vertente refere-se especificamente ao trabalho social e educativo, que têm como destinatários os jovens em conflito com a lei, que, em razão do ato infracional cometido, encontra-se no sistema socioeducativo.

O autor destaca que tais vertentes apontadas estão no âmbito de execução do ECA. Em corroboração, Costa (2006) destaca que a Educação Social deve ser constituída para além da educação formal, nessa lógica, integrando também a educação profissional, a abordagem social e psicológica de cada caso, as atividades artístico-culturais, as práticas esportivas, a assistência religiosa e todas as demais atividades que estejam direcionadas ao desenvolvimento do jovem para ser e conviver, estando hábil a relacionar-se consigo e com os outros.

Se aprofundando ao debate, Soares (2020), ancorada em Groppo (2013), contrapõe a ideia de utilização do vocábulo “socioeducação” para se referir, exclusivamente, aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, uma vez que propostas e práticas educativas de cunho social, como as mencionadas anteriormente, são destinadas às pessoas e grupos em situação de risco ou em necessidade de cuidado, ou seja, estritamente de caráter

¹²⁴ É importante destacar que, posterior ao SINASE, emergiu um importante documento para a conjuntura escolar no sistema socioeducativo, a Resolução CNE nº 3, de 13 de maio de 2016, que definiu Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

social.

Em pormenores, os autores destacam que tais propostas devem ser parte garantida da educação formal em qualquer âmbito e/ou instância educacional (da qual tratamos nesta pesquisa como convencional) não se limitando à educação popular, educação não formal e pedagogia social (práticas relacionadas ou parte da socioeducação).

Soares (2020, p. 78), complementa:

Uma educação voltada para o social, como o termo deixa subentendido, deveria ser a tônica do processo educativo de todos os estudantes, indistintamente. Formar com qualidade referenciada nos sujeitos sociais traz implícita a ideia de preparar para uma atuação crítica e potencializadora de relações humanas e solidárias. O elevado índice de estudantes cujo acompanhamento escolar não atende ao estabelecido socialmente pela escola, mesmo entre os alheios ao atendimento socioeducativo, indica que uma formação de cunho social continua sendo uma utopia a ser alcançada. Estariam, assim, ampliadas as chances de que as trajetórias de vida da população não tomassem rumos tão desiguais, bem como reduzidas as possibilidades de envolvimento de adolescentes em infrações como meio de busca por melhores condições de vida.

Na concepção da autora, abordar os espaços socioeducativos requer especificações, não exclusivamente ao atendimento do adolescente em caráter social e de políticas públicas como um todo, mas, sobretudo, ao tratarmos da educação escolar e de ensino, deixando claro a necessidade das particularidades que toda a conjuntura detém.

Para entender essa complexidade e associação do termo estritamente aos adolescentes em conflito com a lei, nos reportamos a uma busca teórico-histórica que, *a priori*, apresenta a utilização do conceito de socioeducação surgindo no mesmo momento que ocorre a consolidação positivada da mudança do olhar sobre a criança e o adolescente no Brasil, com a promulgação dos dois diplomas legais já citados outrora, são eles: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990¹²⁵.

Nessa lógica, a socioeducação emerge a partir da educação social, no século XX, porém, atualmente, ela tem se difundido, exclusivamente, aos aspectos socioeducativos (Cunha; Dazzani, 2018).

O único dispositivo legal que precede os citados no texto sobre crianças e adolescentes é o Código de Menores (decretado em 1927 e reformulado em 1979 – ambos contemplam um projeto jurídico recuperador e paternal para os menores em “situação irregular”), entretanto, ele conglomerava e tratava com similaridade crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e/ou que cometeram algum ato infracional, além de os submeter a

¹²⁵ As primeiras concepções de socioeducação, de maneira geral, surgiram para atender à demanda de adolescentes em vulnerabilidade social, sem distingui-los. Todavia, o termo se associou ao socioeducativo e, a partir dos dispositivos legais, é compreendido no atendimento a adolescentes em conflito com a lei.

medidas judiciais e assistenciais que visavam tratá-los e curá-los de uma pretensa patologia social (Liberati, 2003).

O antigo Código de Menores surgiu em meio a um crescente processo de industrialização no país e mudanças na economia brasileira. Desse modo, fazia parte de um plano nacional no qual quem estivesse alheio ao emprego formal passaria a ser alvo dos dirigentes, uma vez que representavam resistência ao modelo social vigente¹²⁶.

Conforme Soares (2020, p. 47), o Código de Menores,

[...] foi uma forma de subtrair da sociedade sujeitos que contrariavam os interesses do projeto social em desenvolvimento. Estaria, assim, sendo garantida a acumulação do capital por meio da valorização do trabalho controlado pelo mercado não só naquele período, mas também nos tempos que se seguiriam por meio da recuperação dos desviados, promovendo-os a futuros geradores de riqueza. [...] O Código de Menores conglomerava, portanto, crianças e adolescentes de diferentes condições sob o mesmo paradigma de situação irregular, e os submetia a medidas judiciais e assistenciais que visavam a tratá-los e curá-los de uma pretensa patologia social. Constituiu um código penal reservado aos menores com medidas que eram, na realidade, sanções. Em outras palavras, ‘penas disfarçadas em medidas de proteção’.

Com a luta pela retomada da democracia e pelo restabelecimento dos direitos sociais, políticos e civis, a década de 1980 ficou marcada pelos movimentos sociais que buscavam esses direitos. Destaque também para os direitos humanos (que estavam em debate a nível mundial) e as questões sociais à criança e ao adolescente que, emergiram, posteriormente, à Constituição Federal e o ECA no início dos anos 1990 (em substituição ao Código de Menores).

Anterior à data da constituição do Código de Menores não há registros em normativas nacionais ou internacionais em que apareça o termo socioeducação ou variações dele, logo, podemos considerar que o conceito se desenvolveu recentemente, em especial, quando associamos aos movimentos sociais do final do século XX, dos quais resultaram em diversas políticas públicas educacionais, como a educação popular, a educação social, a educação não formal e a pedagogia social (Groppo, 2013). Além disso, segundo Groppo (2013), a socioeducação, primordialmente em termos gerais, ergueu-se como uma educação voltada para o social, como o termo deixa subentendido.

Embora presente nos diplomas legais, há uma certa lacuna conceitual e teórica quanto o termo e sua definição clara. Conforme destacam Cunha e Dazzani (2018), mesmo com a CF e ECA, a socioeducação só apareceu de maneira clara e explicativa a partir da resolução 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e instituída pela Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012, o SINASE, responsável por regulamentar os princípios,

¹²⁶ Em discordância, entendemos que as causas não sejam de oposição, mas de vítimas da condição excludente da sociedade à época e que perdura até os dias atuais (Soares, 2020).

regras e critérios do atendimento socioeducativo.

Ainda sobre o tema, comungamos, nesse caso, com o aludido por Groppo (2013) e Cunha e Dazzani (2018), a socioeducação, mesmo que compreendida para o adolescente em conflito com a lei, assume-se como um conceito generalista, que abrange todos os processos de educação e garantias sociais para o atendimento socioeducativo, dentre eles: a saúde, o social, o psicológico e, por fim, o pedagógico¹²⁷.

Em suma, quanto ao conceito de socioeducação na contemporaneidade, é quase impossível não associá-lo ao atendimento socioeducativo, ou seja, aos adolescentes que estão em conflito com a lei, independentemente de qual medida socioeducativa. Em verdade, mesmo sabendo da vastidão que o conceito engloba nos diversos contextos sociais de vulnerabilidades da classe dominada, é somente no atendimento ao adolescente em conflito com a lei que a socioeducação consegue uma certa atenção política, educacional e jurídica.

A socioeducação para adolescente que comete ato infracional, enquanto ação socioeducativa, prevê o cumprimento de medidas socioeducativas. Tais medidas estão previstas no ECA¹²⁸ em seis modalidades: (i) advertência; (ii) obrigação de reparar o dano; (iii) prestação de serviços à comunidade (PSC); (iv) liberdade assistida (LA); (v) semiliberdade; (vi) internação. As quatro primeiras são executadas em meio aberto.

Embora o arcabouço geral vigente determine o caráter pedagógico, Santos (2021, p. 57) indica que as medidas socioeducativas possuem também outro tipo de caráter – o sancionatório – e, por isso, necessitam de uma análise com cautela.

[...] cabe destacar que a responsabilização do adolescente a quem é atribuído autoria de ato infracional possui um viés muito particular, que extrapola o duplo caráter da MSE [Medidas Socioeducativas]. Ao invés de ser colocada em relação dialética com a dimensão pedagógica, a responsabilização, entendida como punição, é autonomizada e hipertrofiada (em relação à dimensão pedagógica), assumindo uma forma meramente retributiva, análoga à Execução Penal. Isso é visível no discurso dos adolescentes, que questionam quanto tempo o(a) juiz(a) lhe ‘deu’ de medida socioeducativa (‘Quanto tempo peguei de interna?’), mesmo não havendo determinação de prazo fixo, conforme a legislação vigente.

A autora ainda complementa que as medidas socioeducativas deveriam, como principal elemento, desenvolver o adolescente no decorrer desse período e as ações que visem, sobretudo, à promoção de autonomia e ao (re)posicionamento crítico diante do ato infracional, associado à modificação do pensamento que o gerou (Santos, 2021).

¹²⁷ Groppo (2013) critica também a utilização do vocábulo “socioeducação” para designar o atendimento escolar de adolescentes e jovens que se encontram em conflito com a lei, uma vez que, em sua maioria, as práticas educacionais e de ensino seguem um currículo de escolas convencionais, sem distinguir as trajetórias de vidas e a condição atual desses sujeitos.

¹²⁸ Capítulo II, Seção I – Art. 90.

Em verdade, a autora expõe divergência entre a proposta e a execução, logo, destaca o fato da medida socioeducativa ser materializada apenas como ação excludente, divergindo com a literalidade. Ou seja, a função dela, em especial da medida de internação e restrição de liberdade, é retirar (excluir) o adolescente infrator da sociedade, algo que nos remete às características reparadora, paternal e curadora do Código de Menores de outrora (embora mais de trinta anos depois da criação do ECA)¹²⁹.

Ao nos especificarmos à medida socioeducativa de internação (tipo de atendimento do CASE/Mossoró – *locus* da pesquisa), é clara a intencionalidade da exclusão/retirada do adolescente da sociedade (podendo chegar a três anos, em casos de prorrogações nas reavaliações¹³⁰).

Dessa maneira, justifica-se a necessidade do debate sobre a medida como caráter pedagógico e de ressocialização, se opondo ao de reclusão e punição. Neste senso é que também se busca o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no período de medida, bem como a incompletude institucional para a execução e oferta pelos órgãos responsáveis.

O fato de existir e saber da importância do conceito de incompletude constitucional para a rede de atendimento socioeducativo e da importância de romper com a estrutura institucional que reúne “características totais”, a mesma não pode ser parâmetro limitador para o desenvolvimento de uma educação escolar especializada em detrimento da oferta da modalidade convencional (EJA) em um espaço particularizado como os de privação de liberdade (Julião, 2013).

Em verdade, estamos querendo apontar para uma problemática da educação escolar “jogada”, por outras instâncias (comumente secretarias de educação), para o sistema sem o cuidado nas especificidades que estão inseridas nesse meio, em sua maioria pela EJA, como no CASE/Mossoró – RN.

Em que pese, as leis representam um avanço nos direitos do adolescente, bem como buscam suprir as lacunas e distorções existentes nas regulamentações anteriores, tornando-se instrumentos que podem ser fundamentais no avanço do atendimento aos adolescentes autores de ato infracional. No entanto, quando nos reportamos à escolarização desses sujeitos, a falta de uma normativa que garanta uma educação escolar própria e especializada dificulta a construção de um currículo voltado à ressocialização (Groppo, 2013).

Assim, entendemos que a educação escolar deve estar inserida e relacionada nessa

¹²⁹ Contudo, devemos esclarecer que essa visão está ancorada na observação da materialização prática das medidas, contrapondo o arcabouço legal vigente (CF, ECA e SINASE).

¹³⁰ Realizadas a cada seis meses (SINASE, 2012)

conjectura (socioeducação/socioeducativo), porém, com a necessidade de ser pensada e construída de forma particular para o perfil do alunado e nas demais circunstâncias estruturantes. Demarcamos essa passagem para que possamos compreender e tentar (re)construir a ideia dicotômica entre a socioeducação/socioeducativo e a educação escolar como promotoras de um atendimento individualizado, sem diálogo entre as partes, como percebemos em narrativas dos professores anteriormente.

Afora relatar que, de certo modo, a educação escolar acaba se tornando um componente “estranho” dentro do trabalho de atendimento no sistema de privação de liberdade e no processo de socioeducação e ressocialização. Ratificando, em pormenores, estamos querendo debater a ideia da educação escolar dos socioeducandos imersa, também, no conceito de socioeducação (para o sistema socioeducativo).

Conforme Julião (2013, p. 190),

A organização e funcionamento da escola dentro de uma instituição com características prisionais fazem com que a educação se constitua, nesse espaço, como um componente ‘estranho’, principalmente pelo fato de ela ser organizada a partir de ações técnico-disciplinares, característica das instituições totais, com técnicas que convergem para a padronização e imobilização dos internos. Uma educação que apresenta uma face mais repressiva, que busca vincular-se a atividades de caráter manual e que, em muitos casos, não apresenta nenhuma relação direta com o que é exigido no mundo exterior à instituição. Um processo educativo que acaba aperfeiçoando as relações hierárquicas de dominação. No interior do sistema socioeducativo não é só a escola que aparece como um corpo estranho. Quando se avalia a organização das instituições, suas práticas, seus objetivos de contenção, bem como de punição, as outras atividades socioeducativas, como a profissionalização, o lazer, a cultura e educação igualmente se apresentam como um corpo estranho, pela forma como são trabalhadas e estipuladas, o que não as distanciam das velhas formas de submissão e condução dos jovens.

Em diálogo com essa afirmação, é possível identificar que o “estranho” das características textualizadas pelo autor está sempre associado aos aspectos pedagógicos e educacionais que estão sendo desenvolvidos nas unidades, ou seja, ainda se mantém a ideia do “cárcere” e de unidades para reprimir e oprimir esses sujeitos enquanto do período que estão “retirados” da sociedade.

Em consonância, Onofre (2007, p. 94) demarca a caracterização de espaços desse tipo como controle social e assunto de paredes e trancas, bem como na priorização da ordem, segurança e disciplina.

De fato, as unidades prisionais priorizam a manutenção da ordem interna, da segurança e disciplina [...] e a propalada ressocialização torna-se algo distante e irrelevante. Se no discurso oficial a prisão tem como objetivo reabilitar os delinquentes, para que voltem reintegrados à sociedade após o período de reclusão, sabe-se que essa instituição não consegue dissimular o seu avesso: o de ser aparelho exemplarmente punitivo. [...] A realidade carcerária constitui-se em uma dupla

exclusão: de um lado uma sociedade que dela quer distância e, de outro, as unidades prisionais que buscam cada vez mais o isolamento, transformando-se em verdadeiros feudos.

Apesar da autora se remeter ao sistema prisional, as observações elencadas por ela também são características dos espaços de internação do sistema socioeducativo. Ademais, a dualidade da dupla exclusão relatada ratifica alguns aspectos trazidos nas narrativas dos professores em outros momentos da pesquisa, nas quais estão impregnadas marcas de estigmas e preconceitos da nossa sociedade atual.

Retomando a discussão acerca da escolarização no sistema, devemos trazer articulado a esse debate a LDB como garantia da educação a esses sujeitos. Embora tenhamos tratado no percurso da pesquisa, algumas vezes, a relevância educacional dessa regulamentação em âmbito generalista e nas normativas emergidas posteriormente, é válido mencioná-la, nesta etapa, por ser também uma garantia de educação aos sujeitos privados de liberdade.

À vista disso, o referido documento, ainda que não especifique os sistemas, aponta como um dos princípios que podemos apoiá-lo, pois, observa-se que tanto na LDB quanto no ECA, a educação aparece como dever do Estado, sendo este responsável pelo acesso e condições de permanência. Logo, em se tratando dos jovens em privação de liberdade, os mesmos princípios educativos e fins devem ser garantidos, independentemente da condição de privação/restrição que ele esteja passando (Julião, 2013).

Outro aspecto que merece reflexão diz respeito à relação do socioeducando com a educação formal nessas instituições, entretanto, é preciso entender também essa relação no tempo anterior à inserção ao sistema. Nesse senso, a trajetória educacional anterior nos ajuda a entender a relação com a escola da unidade socioeducativa. Essa perspectiva de análise faz parte também do processo de ressocialização (e consequentemente da socioeducação) que perpassa o sistema, por isso, a importância de compreendê-la.

Além do mais, esse enfoque é, de fato, o debate que estamos buscando compreender da socioeducação e ressocialização na interação e relação com a educação escolar e seus agentes promotores, em especial os professores do CASE – Mossoró/RN.

Ainda nos ancorando em Julião (2013), o autor evidencia uma problemática recorrente no sistema socioeducativo e algumas vezes enfatizada, nessa pesquisa, como preocupante nessa conjectura. Mediante seu entendimento, a escola ofertada no sistema é a mesma que esteve com esses sujeitos outrora, devendo-se pensar uma prática educacional ou modelo escolar diferente da que os encontrou. Ela acaba anulando a subjetividade com novos aspectos que em nada possibilita a ressocialização.

Em vista dos argumentos supracitados, Julião (2013, p. 193) destaca esses novos aparatos e dispositivos que estão imbricados na escola do sistema socioeducativo:

A questão é que se procura reproduzir, dentro desse modelo institucional, a mesma escola por onde esses jovens passaram, mas com novos aparatos e dispositivos que capturam suas subjetividades (Foucault, 1981), como seguranças que vigiam as salas de aula, a obrigatoriedade e os significados da escola nos preâmbulos dos meios judiciais. A relação negativa com a escola é novamente reiterada, pois ela ganha contornos de uma medida judicial a ser cumprida.

Algumas sinalizações nos chamam atenção. Primeiramente, o fato de a “obrigação” da escola nesses espaços torná-la apenas como um mero cumprimento que deve ser feito em determinado período pelo adolescente, o de internação. Nessa perspectiva, a escola acaba se tornando sem um dos seus fins principais: a função social e de formação educacional e cidadã, que, nessa conjuntura, culminaria em um efetivo processo de ressocialização e integração social do sujeito.

Em complemento, Julião (2013, p. 195) assinala:

Adiantar ou não os estudos apareciam como algo sem sentido fora da instituição, pois não continuariam a estudar. Eles perderam as expectativas da escola enquanto processo de socialização, de acesso ao conhecimento ou de inserção profissional, como ela sempre foi apontada em seus contextos familiares e sociais.

Nessa lógica, a escola está compreendida como “passatempo” e apenas “mais um” elemento que se deve a cumprir com a justiça dentre as atividades pedagógicas que, caso frequentada corretamente/cotidianamente, ajudará na descrição de bom comportamento e desempenho. A descrição demarcada durante a medida socioeducativa culmina no relatório de avaliação judicial, no caso do socioeducativo, o Plano Individual de Atendimento (PIA)¹³¹ (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990; Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, 2012).

É válido assinalar que a frequência na escola e participação nas atividades pedagógicas dos adolescentes no sistema socioeducativo não resulta em remição (diminuição) de tempo de medida, diferentemente dos apenados, no sistema prisional, que devem ter esse direito de remição assegurado. Ainda assim, a escola deve ocorrer de maneira obrigatória e prioritária no sistema socioeducativo.

Ainda nos fundamentando na citação anterior, é possível dialogar com outro aspecto, qual seja: a origem dos dispositivos rígidos e efetivos de segurança, os quais compõem esse

¹³¹ Instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, contribuindo com o processo ressocializador do adolescente. Ademais, o PIA é elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa de atendimento, com a participação efetiva do adolescente e de sua família, representada por seus pais ou responsáveis (SINASE, 2012).

espaço. Como dito em outra passagem do texto, esses elementos não seguem uma padronização em termos estruturais e, de certo modo, são “amenizados” nos sistemas socioeducativos, se comparados com os sistemas prisionais.

Entretanto, eles fazem parte da rotina das unidades e não há como dissociá-los (ou negligenciá-los), haja vista que, mediante as particularidades, elas ditam a logística de funcionamento, andamento e rotina das instituições¹³².

Em linhas conclusivas, a socioeducação que buscamos dialogar nesta pesquisa está diretamente ligada ao papel da escola como promotora do processo de ressocialização, ou seja, da socioeducação em conjuntura socioeducativa, dimensões em que se encontram a escola e os professores pesquisados. À vista disso, a relação ensino-aprendizagem é, também, um dos componentes que merece nossa observância do processo educacional/ressocializador no CASE/Mossoró – RN. A subseção seguinte dialogará sobre tais aspectos.

4.1.1 O processo de ensino-aprendizagem como promotor da ressocialização

Para que seja viável analisarmos, posteriormente, as práticas educativas dos professores como dimensão produtora (ou não) do processo de ressocialização dos alunos/socioeducandos privados de liberdade, é indispensável compreendermos o que entendemos por processo de ensino-aprendizagem nessa conjuntura.

Como debatido outrora, a socioeducação em unidades socioeducativas incorpora diversas dimensões educativas, entretanto, nosso enfoque de pesquisa está no papel do professor e sua prática educativa na ressocialização, logo, compreender, em específico, a conceituação do termo ensino-aprendizagem tornará nossa análise fundamentada. Ademais, também será necessário conceber o que os professores consideram importante ensinar aos socioeducandos para além do currículo prescrito, como as concepções de avaliação, valores sociais, sentidos, diretrizes de comportamento, entre outros.

É sabido que a escola, mediante sua função educativa, garante o processo de ensino-aprendizagem por meio da promoção do conhecimento (professor-aluno). No entanto, em relação ao professor, Sacristán (1995) diz que o docente não define a prática, mas, sim, o papel que ocupa, desse modo, é por meio da sua atuação ser possível a difusão e concretização das múltiplas determinações provenientes dos contextos que participa.

Em busca de aprofundarmos essa ideia, em outra obra do autor, procuramos esclarecer

¹³² Para além do SINASE (2012), as instituições e unidades possuem autonomia para elaborar regimentos e manuais internos como meio de melhorar e adequar o atendimento à sua realidade, respeitando e ancorando-se nas legislações maiores.

tais afirmações. Conforme Sacristán (2000, p. 29),

[...] A prática escolar é uma prática institucionalizada, cuja mudança necessita remover as condições que a mediatizam, atuando sobre todos os âmbitos práticos que a condicionam, que ultrapassam muito claramente as práticas do ensino-aprendizagem nas aulas. Não basta estabelecer e difundir um determinado discurso ideológico e técnico-pedagógico para que mude, embora se materialize inclusive num plano estruturado, embora seja condição prévia necessária.

Diante das concepções supracitadas, devemos contrapor a ideia do ensino-aprendizagem centralizado, unicamente, ao espaço da sala de aula, relação/ação do professor-aluno e da metodologia (Sacristán, 1995)¹³³. Nessa lógica, entendemos que na construção do conhecimento o processo de ensino-aprendizagem deve ser concebido com uma relação entre componentes da comunidade escolar¹³⁴, intercalando-se com sujeitos, professor e aluno, tendo cada um suas responsabilidades. Assim, não faz sentido ao abordarmos a prática educativa nos direcionar apenas para o ensino. Conforme Freire (1996), o ensino está interligado à aprendizagem, logo não há, no contexto escolar, uma separação entre esses termos. Há ensinar-aprender.

Mas e o socioeducando que não tem acesso a essa comunidade escolar? Como romper a barreira da escola do sistema socioeducativo com a família? Como “responsabilizar” o adolescente na aprendizagem em um contexto de sujeito previamente responsabilizado e sem autonomia¹³⁵?

Sabendo do papel da comunidade escolar e das famílias em colaborar na construção do conhecimento, em uma conjuntura de educação escolar em sistemas, as relações apontadas diferem e ganham nuances de complexidade, porém, é importante salientar que não deixam de evidenciar e validar os apontamentos do autor. Em linhas gerais, queremos esclarecer que na conjuntura da educação escolar em privação de liberdade esses componentes dos quais foram sinalizados exercem um papel distante e quase nulo na participação educativa/escolar do aluno/socioeducando em uma unidade socioeducativa.

Retomando a conceituação do eixo dessa subseção, Candau (1983) esclarece que, além dos componentes destacados anteriormente, o próprio processo de ensino-aprendizagem carrega, de forma indireta ou direta, o relacionamento humano, bem como as dimensões técnica, político-social e humana.

¹³³ O autor sugere a necessidade de alargar o conceito e, nessa lógica, utiliza “sistema de práticas educativas alinhadas” para conceituar (Sacristán, 1995).

¹³⁴ Professores, estudantes, pais/responsáveis, profissionais da educação, membros da comunidade local, diretores e supervisores.

¹³⁵ A autonomia mencionada refere-se, exclusivamente, ao contexto escolar/educacional dialogado/debatido com/por Freire (1996).

Sobre esses componentes citados, Freire (1996, p. 13) acrescenta:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Além disso, Candau (1983) frisa que a abordagem humanista exerce uma perspectiva subjetiva e afetiva nesse processo. Em verdade, mediante a análise das definições dos autores, é possível problematizar para entender a complexidade desse processo de ensino-aprendizagem na conjuntura escolar do sistema socioeducativo¹³⁶, entretanto, reafirmamos a importância de tais ideias para se materializar efetivamente nesses espaços, mesmo que diante de tantas “grades” no meio dessa relação/construção educativa em sua prática cotidiana contemporânea.

É válido pontuar que Candau (1983) toca em um dos pontos que consideramos um “gargalo” do ensino-aprendizagem no sistema socioeducativo, sobretudo o papel do professor nesses espaços. As concepções de dimensão da relação humana nesse processo (professor e aluno, em específico)¹³⁷ são barreiras postas no cotidiano, inclusive, por vezes estruturadas e/ou regulamentadas¹³⁸.

Como frisado, a relação de ensino-aprendizagem (professor-aluno) em unidades prisionais e socioeducativas, por muitas vezes é restrita por regimentos e regulamentações (externas ou internas) que impedem uma maior aproximação (não somente física) na relação professor-aluno/socioeducando (Julião, 2016).

Apesar de falarmos, até então, dos aspectos relacionais e humanizadores do processo de ensino-aprendizagem, é válido ressaltar que os aspectos técnicos como objetivos instrucionais, seleção do conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc. também são componentes importantes. No entanto, não pormenorizamos essa dimensão por estarmos em consonância com Candau (1983, p. 15) ao considerá-la objetiva e racional dentro do processo de ensino-aprendizagem.

[...] Quando esta dimensão é dissociada das demais, tem-se o tecnicismo. A dimensão técnica é privilegiada, analisada de forma dissociada de suas raízes político-sociais e

¹³⁶ Existe em trâmite no CNJ uma proposta com objetivo de incentivar e impulsionar, por meio da atuação dos Tribunais de Justiça, o fortalecimento da articulação interinstitucional para a ampliação da oferta de oportunidades de aprendizagem e qualificação profissional para adolescentes em cumprimento e pós-cumprimento de medidas socioeducativas (CNJ, 2020). Embora mencione a aprendizagem como principal componente, a proposta consiste apenas na estrutura e entes institucionais envolvidos, porém, não deixa claro o tipo de programa de aprendizagem e o cronograma/período de implantação.

¹³⁷ A autora também aborda a dimensão técnica, a qual ressalta a ação intencional e sistemática que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem (Candau, 1983).

¹³⁸ Em especial, os regimentos internos e manuais de segurança das próprias instituições e unidades socioeducativas.

ideológicas, e vista como algo ‘neutro’ e meramente instrumental. A questão do ‘fazer’ da prática pedagógica é dissociada das perguntas sobre o ‘por que fazer’ e o ‘para que fazer’ e analisada de forma, muitas vezes, abstrata e não contextualizada. Se o tecnicismo parte de uma visão unilateral do processo ensino-aprendizagem, que é configurado a partir exclusivamente da dimensão técnica, no entanto esta é sem dúvida um aspecto que não pode ser ignorado ou negado para uma adequada compreensão e mobilização do processo de ensino-aprendizagem.

Compactuando com a citação, Freire (1996, p. 13) enfatiza a necessidade da contextualização no processo de ensino-aprendizado, superando os limites do instrumentalismo e mecanização dos currículos, componentes e métodos educacionais. Vejamos:

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber.

É necessário distinguir que a transferência descrita por Freire (1996) difere da transmissão textualizada anteriormente por Sacristán (1995), onde, para Freire (1996), se resume apenas a um processo de depósito que o professor exerce sobre o aluno, o que ele chama de “ensino bancário”. Outro ponto a aferir é o “domínio do conteúdo”. Sobre isso, Candau (1983, p. 15) destaca:

O domínio do conteúdo e a aquisição de habilidades básicas, assim como a busca de estratégias que viabilizem esta aprendizagem em cada situação concreta de ensino, constituem problemas fundamentais para toda proposta pedagógica. No entanto, a análise desta problemática somente adquire significado pleno quando é contextualizada e as variáveis processuais tratadas em íntima interação com as variáveis contextuais.

Em consonância com Freire (1996), a autora relata, também, a necessidade da contextualização nos conteúdos, porém, o que nos chama a atenção é o destaque às variáveis processuais em interação com as contextuais destacadas por ela. Logo, quando nos remetemos aos sistemas, é de grande valia a problematização em comunhão com a contextualização para o todo do processo de ensino-aprendizagem promotora da ressocialização.

Embebidos nos achados de Sacristán (1995), Freire (1996) e Candau (1983), finalizamos esta subseção evidenciando a importância de um processo de ensino-aprendizagem contextualizado e conscientizador a partir da cultura que está inserido o aluno para que se promova uma socioeducação (em contexto socioeducativo) que reverbere, de fato e efetivamente, na ressocialização dos alunos/socioeducandos. Novamente, frisamos a impossibilidade de estudar a prática educativa desarticulada da concepção que entendemos por processos de ensino-aprendizagem. Não há, conforme Freire (1996), ensino sem aprendizagem. Eles são componentes indissociáveis dos processos educativos.

4.2 NARRATIVAS SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA NA RESSOCIALIZAÇÃO DE ALUNOS/SOCIOEDUCANDOS

“[...]a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”.

(Paulo Freire, 1993, p. 47)

Esta subseção versa sobre a prática educativa exercida por professores como promotora da socioeducação e, conseqüentemente, da ressocialização do aluno (socioeducando)¹³⁹ do CASE/Mossoró – RN. As narrativas apuradas dos informantes (professores), nesta etapa, dialogam com o terceiro objetivo específico da dissertação, o qual se associa ao eixo conceitual central da *socioeducação e ressocialização* dos adolescentes privados de liberdade. Entendendo a importância da unidade da pesquisa, utilizamos os mesmos procedimentos metodológicos explicitados nas outras duas etapas.

Neste momento da investigação, buscamos compreender a função social da educação escolar no sistema socioeducativo e como ela reverbera para a ressocialização dos alunos, assim como as práticas educativas no processo de ensino-aprendizagem. Sem prejuízo ao que nos propusemos, as delimitações, neste momento, vão ao encontro do objetivo específico do estudo mencionado na introdução e início desta seção.

Em suma, foi necessário conhecer como vem sendo desenvolvidas as práticas educativas no contexto escolar do sistema socioeducativo e o papel que exercem. Em seguimento, atentamos às narrativas que emergiram às unidades de sentido e às categorias produzidas no processo de análise textual com a ATD. Para esta terceira etapa, canalizamos quatro categorias, as quais serão apresentadas em cada tópico que compõe a presente subseção.

Antes de adentrarmos na análise com as narrativas nesta subseção, apresentaremos, na figura seguinte, a estrutura física da escola do CASE/Mossoró – RN inserida na unidade. É válido salientar que a estrutura física da escola na unidade segue às normas de segurança da própria fundação (Fundase), não sendo, necessariamente, padronizada em todas as quatro unidades de internação (CASE).

¹³⁹ A partir dessa etapa da subseção, em específico, nominaremos o socioeducando apenas como aluno, desse modo, dando ênfase a esses sujeitos como pertencentes ao contexto escolar.

Figura 7 – Estrutura física da escola do CASE/Mossoró

Escola CASE/Mossoró	
	
Fachada	Portão de acesso
	
Corredores das salas	Pátio
	
Banheiro	Auditório
	
Biblioteca	Sala de aula

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2024).

Como dito outrora, as características físicas nos sistemas não se configuram de forma padronizada/uniformizada, elas podem mudar de acordo com os regimentos e dispositivos legais de cada unidade e/ou estado, logo, as imagens apresentadas acima são de um dos espaços socioeducativos de privação de liberdade do Estado do Rio Grande do Norte, especificamente do nosso *lócus* de pesquisa, o CASE/Mossoró – RN.

Como notado, a estrutura da escola não possui muitos elementos de segurança que a descaracterize (a própria sala de aula não possui uma grade separando os alunos dos professores, como no sistema prisional) (Silva, 2017), porém, ainda assim é possível observar alguns detalhes que diferem de estruturas de escolas convencionais.

Diante da visualização da estrutura escolar, adentraremos, em primeiro plano, na subseção a seguir, nos primeiros apontamentos da análise das narrativas sobre a relação do aluno com a escola.

4.2.1 Relação entre aluno privado de liberdade e a escola e sua função social na ressocialização

A relação com a escola em alguns casos é quase inexistente até a chegada ao sistema, o quantitativo de defasagem idade/série e déficit é expressivo, inclusive, em sua própria base da educação elementar – ler, escrever e contar. Não podemos ser generalistas e apontar um perfil homogêneo do alunado do CASE/Mossoró, uma vez que as trajetórias de vida desses sujeitos são singulares. Entretanto, apontam, em sua maioria, as questões de exclusão social e falta de acesso a direitos fundamentais e políticas públicas (Onofre, 2014).

Em outros casos, surge em evidência alunos em séries avançadas sem a base elementar e/ou em processo de alfabetização e letramento, como apontado por um dos entrevistados outrora. Essa característica é recorrente não só no sistema, porém, ao especificarmos, potencializa-se como problema e grande dificuldade para professores que lecionam séries mais avançadas (fundamental – anos finais), a exemplo dos entrevistados desta pesquisa.

Em termos gerais, percebemos que a escola não foi, até então (chegada ao sistema), componente importante em suas vidas enquanto função social, de formação humana e de cidadania. Além disso, não é vista como interesse intelectual e/ou de ascensão social, uma vez que o contexto de vida não permite enxergar a educação como promotora de transformação para uma melhor profissão.

Mesmo que eles (ou a própria família, importante na inserção e acompanhamento escolar) soubesse a importância da escola para um futuro melhor, nos parece que esse futuro não faz parte dos planos desses adolescentes. É como não se sentissem pertencentes ao mundo

ou não fosse para eles.

O relato da Professora corrobora as afirmações supraditas:

Bem, é uma realidade bem, bem, bem, triste, porque, na verdade eles não têm essa relação que a gente conhece de escola regular. Eles deixam de ir para a escola, desde pequeno, desde muito cedo, por exemplo, eu tive um aluno que disse, ele tinha só quinze anos e disse que fazia sete anos que não ia para a escola, sete anos, então, é uma realidade que é distante do que a gente conhece, porém, quando eles estão lá, eu percebo que eles têm vontade de estudar, eu sei que estão, como se estivessem presos, né? Como se estivessem não, estão, né? Então, assim, o único meio que tem de sair de uma situação mais extrema é indo para a escola lá conosco. [...] Conosco, com uma relação aluno e escola EJA, é tranquila, é uma relação que eu percebo de interesse, mas em relação ao aluno que veio de fora, que chegou, é uma relação quase nula (Professora, Mossoró, 2023).

É válido pontuar que a Professora acredita que a relação entre o aluno e a escola do sistema socioeducativo é tranquila, entretanto, no início do cumprimento da medida socioeducativa de internação, ela é quase nula, passando a ser desenvolvida com o decorrer do tempo do socioeducando na instituição. Outro ponto sinalizado é a ausência da relação com a escola anterior ao sistema e a forma como chegam, em termos de escolarização (defasagem série-idade).

Em relação à mesma indagação ao Professor, são trazidas outras abordagens. Leiamos:

É porque, pronto, eu estava falando da desestruturação deles, né? Já chegam totalmente desestruturados, faltava tudo, na realidade deles. [...] Sim. Aí eles terminam recorrendo ao crime, tudo, acham que aquilo é o certo, acham que aquilo é um modo de viver que vale a pena, né? E, eu acho que o que a gente consegue fazer por eles é muito pouco. Porque veja bem, já teve aluno que disse assim: ‘eu gosto de estudar aqui, porque aqui eu estou aprendendo’, porque eles estavam aprendendo lá? Porque não tinha mais o que fazer, a escola para eles é até, assim, uma válvula de escape, porque eles ficam direto dentro da cela, quando vai para lá é um momento diferente, então eles têm uma oportunidade (Professor, Mossoró, 2023).

O Professor inicia sua narrativa sinalizando a problemática da “criminalidade” no contexto de vida do adolescente e a escola não fazendo parte do seu processo de aprendizagem, culminando a encontrar sentidos no aprender do que acreditam (ou foram levados a acreditar) ser o certo, ou seja, a vida na “criminalidade”. É nesse senso que refletimos sobre esse modo de viver que parece estar normalizado e decretado como único meio que lhes é possível, resultando em um estigma que absorve e/ou os atravessa (Salla, 1997). Diante disso, inquietamos: Como pensar em ressocialização nesse contexto e concepção que os tomam?

Salla (1997) alerta para a necessidade de mudança desse estigma que cerca a PPL, desse modo, fomentando um racismo e pensamento de inferioridade que estão não só no entendimento da sociedade em geral, mas também atravessados em sua compreensão enquanto seu pertencimento no mundo. Conforme Freire (1970), é necessário recuperar a sua humanidade.

Em análise comparativa às declarações dos dois professores, são identificáveis versões divergentes quanto ao olhar dos socioeducandos e a relação com a escola. A Professora acredita que, enquanto privados de liberdade, eles enxergam à escola como o único meio que tem de sair de uma situação mais extrema e desencadeia, minimamente, a vontade de estudar. Em contrapartida, o Professor destaca essa relação apenas como um passatempo “porque não tinha mais o que fazer”, como também sinalizado por Julião (2013) ao relatar que a escola se torna um mero componente de distração, tal como de cumprimento e obrigatoriedade com a justiça.

Ainda convém lembrar que o Professor destaca que, partindo do envolvimento com a escola, mesmo que irrisório, eles conseguem valorizar e refletir sobre o estudo que não desenvolveram enquanto estavam no convívio em sociedade, embora nas situações que narrou anteriormente. O Professor complementa a narrativa trazendo mais uma problemática. Em seu entendimento, a contribuição do professor e, conseqüentemente, da escola para somar na mudança da realidade dos alunos ainda se apresenta pouco efetiva. Vejamos:

[...] Ali, cria uma situação onde eles podem estudar, mas ao mesmo tempo eu acho que é muito pouco a contribuição, assim, para dizer assim: a gente conseguiu mudar a realidade deles, é muito difícil (Professor, Mossoró, 2023).

Sabendo do papel da escola na transformação social da vida em sociedade, buscamos aprofundar e compreender essa importância e como esse meio de transformação ocorre em escolas do sistema socioeducativo, a que, nesse caso, nos referimos como promotora da ressocialização.

De pronto, compreendemos que sua função transformadora vai além das escolas em espaços convencionais. Enfatizamos essa passagem por sabermos que o aluno do sistema já é um reflexo dessa escola convencional e, nessa atual situação, seu papel se torna ainda mais desafiador (Julião, 2013; Soares, 2020).

Nesse compasso, interpelamos aos professores qual a interpretação que eles detêm sobre a função social da educação na ressocialização dos adolescentes privados de liberdade no CASE/Mossoró. A Professora enfatizou a importância da educação e acrescentou:

Bem, de fato, a educação é primordial, a gente sabe disso. Mas aí a gente diz assim, para que serve, né? Para que serve a escola para esses meninos que não têm, na mente deles, não têm mais jeito. A gente tenta inserir a ideia de que pode ter algo mais se eles estudarem. De um futuro um pouco mais sólido. Se tiverem o estudo, se eles souberem ler, se eles souberem o básico, assim, talvez eles consigam sair daquela vida difícil que é sem, sem, nenhum estímulo para trabalho, né? Porque se você não sabe estudar, se você não sabe ler e escrever, não tem como trabalhar em certos ofícios (Professora, Mossoró, 2023).

Embora relate a importância, logo surge o sentimento de negação e frustração também

identificável nos relatos das outras etapas da pesquisa. Apesar disso, destacou as tentativas de conscientizá-los para a importância da escola e os estudos como transformação social e de perspectiva de futuro, sobretudo no conhecimento básico para galgar uma profissão.

O Professor também relatou a dificuldade e relevância de ajudá-los no processo de alfabetização e letramento:

Pronto, vou falar sempre baseado nas experiências que eu tive lá dentro, né? [...] Tinha alunos ali que eram praticamente, é, semianalfabetos, teve aluno que eu tive que ensinar a escrever para ele poder acompanhar. Então, eu fazia umas perguntas bem simplesinhas, assim, só para o raciocínio, assim, acompanhar e eles continuarem tendo motivação para estarem em sala de aula. Então, o comentário que eu ouvia da parte deles, teve aluno que dizia assim: ‘eu aprendo mais aqui do que quando eu estava lá fora’. Porque lá fora a vida deles era totalmente desestruturada, né? Eles não têm interesse de ir para escola, eles queriam só aquela vidinha que levou para eles, levou eles a pararem naquela situação, né? De estar preso porque fizeram coisas terríveis aqui fora e aí pronto, lá não tinha o que fazer, então eles tinham que estudar (Professor, Mossoró, 2023).

Embora não tenha dito claramente a função social da escola no sistema socioeducativo, especificamente o CASE/Mossoró, o Professor seguiu em outra perspectiva de entendimento e reafirmou os relatos dos alunos quanto aos estudos, o interesse na escola convencional e, posteriormente, na inserção à Unidade socioeducativa. É válido ressaltar que essa afirmação está relacionada às práticas educativas vivenciadas no CASE/Mossoró que podem justificar a mudança de pensamento e/ou a permanência na escola. Perspectiva de análise da subseção seguinte.

4.2.2 Práticas educativas como promotoras da socioeducação e ressocialização

Em primeiro momento, devemos salientar que as práticas educativas desenvolvidas em uma unidade de internação socioeducativa não são (pré)determinadas somente pela instituição escolar responsável – no caso, o CEJA –, mas também pela equipe multidisciplinar da unidade. Isso significa que, para além da atuação em sala de aula, o professor também constrói práticas educativas da/na própria instituição – no caso, o CASE/Mossoró.

Entretanto, buscamos direcionar nossa análise, inicialmente, para o contexto escolar e, posteriormente, abordamos as práticas educativas desenvolvidas para além da sala de aula, haja vista a necessidade de considerarmos o trabalho interdisciplinar e multidisciplinar executado como plano geral do atendimento socioeducativo.

Desse modo, nesse momento analítico da pesquisa, interpelamos os professores sobre as principais práticas educativas desenvolvidas em sala de aula com os adolescentes privados de liberdade que consideram repercutir no processo de ressocialização. Leiamos as primeiras

impressões da Professora¹⁴⁰:

Eu trabalhei com eles fazendo, não sei se isso, enfim, mas foi uma prática. Eu sempre pedia para fazer dinâmicas, para que eles entendessem o que era, vamos falar assim, dentro do padrão certo e errado. Eu sempre colocava, eu, não sei, na minha tentativa de fazer que eles entendessem, eu sempre colocava dinâmicas, olha, isso aqui pode, isso aqui não pode. Não sei se eu vou poder colocar aqui, narrar, por exemplo, um dia eu disse assim: ‘vamos separar a turma, o que você acha certo, o que você acha errado’. E aí era um lado verde, um vermelho, e falei sobre, é, por exemplo, sobre o preconceito, o que eles achavam de machucar outra pessoa só porque aquela pessoa era gay. Todos estavam do lado certo, né? Que não podia. Ah, quando eu passei, assim, a falar sobre a necessidade de suprir as coisas que eles mais queriam, eles acharam certo roubar. [...] Foi interessante, entendeu? ‘Mas professora, eu não tenho de onde tirar, eu vou roubar’. Assim, na cabeça deles é tão distorcida essa realidade, que lá vai eu ter que buscar conhecimento para ensinar, que eles sabem que é crime [ato infracional], mas não sei se você está conseguindo pegar a ideia. Na cabeça deles é justificado, que é certo. Aí fui tentar desmistificar isso neles, porque a gente sabe que não pode, é crime [ato infracional] (Professora, Mossoró, 2023).

A professora esclareceu dinamizar as práticas educativas como forma de ajudá-los a entender de maneira adequada e ao nível de aprendizagem que é pertencente a eles. Apesar de outrora termos enfatizado, com base em Julião (2020), que, por falta de formação adequada, por vezes os professores acabam desenvolvendo atividades infantilizadas, ao nosso olhar e sob a narrativa anterior, a Professora destacou um tema relevante e complexo quando debatido em sala de aula na contemporaneidade.

Apesar de sabermos a importância, temas como homofobia e homossexualidade ainda são considerados tabus e, pelo relato, nos pareceu serem potencializados, sobretudo pela surpresa do resultado na prática educativa e por se tratar de um ambiente exclusivamente masculino de privação de liberdade. Dito isso, salientamos que o direito à sexualidade nas unidades socioeducativas está garantido no ECA e ratificado no SINASE e PPP do CASE/Mossoró – RN.

Outro tema de complexidade abordado pela Professora foi a prática de “crimes”¹⁴¹ de roubos que, diga-se de passagem, é um dos motivos mais frequentes que os direcionam à justiça e, conseqüentemente, à detenção e inserção ao sistema socioeducativo¹⁴². Na narrativa exposta,

¹⁴⁰ Nessa análise de resposta, optamos por não incluir a narrativa do Professor, deixando as impressões apenas da Professora. Isso justifica-se pela, talvez, falta de entendimento do Professor sobre a indagação o que culminou em uma narrativa que não compreendemos.

¹⁴¹ Mais uma vez, a palavra crime é dita nas narrativas, dessa vez pela Professora. Reafirmamos que os jovens não são autores de crimes, podem cometer ato infracional. Trata-se de um ato análogo, mas que difere do termo crime, como prescreve o artigo 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990; Pedrinha, 2013). Logo, os atos infracionais apresentam consequências jurídicas que diferem de pena, como as medidas socioeducativas pomenorizadas nesta seção, na subseção 4.1 (Abordagem teórico-conceitual da socioeducação e o atendimento socioeducativo).

¹⁴² Os atos infracionais mais frequentes são roubo (45%) e tráfico de drogas (22%), segundo dados do Relatório Anual do CNJ de 2022.

a Professora diz se surpreender pela normalização que os alunos enxergam o ato infracional de furto e roubo, porém, busca formas de tentar desmistificar essa ideia construída por eles.

Essa questão nos apresenta a realidade da desigualdade social que ocorre antes da inserção à unidade socioeducativa, a saber: a pobreza (e sua criminalização/punição), a falta de condições dignas de sobrevivência, de acesso às políticas públicas, a negação de direitos fundamentais, a atração por líderes e grupos criminosos como “heróis” e “protetores” da comunidade (em substituição ao poder público), etc. que culmina na inserção nesse mundo e normalização/justificação de tais atos (Julião, 2013; Santos, 2021).

Candau (1983) alerta para enxergarmos que todo o processo de ensino-aprendizagem é "situado" em uma dimensão político-social que lhe é inerente. Dessa forma, acontece em uma cultura específica, com pessoas concretas que têm uma posição de classe definida na organização social em que vivem (Candau, 1983).

Em contínuo à análise, visualizamos se há práticas educativas, para além da sala de aula na instituição, que os professores consideram que repercutem no processo de ressocialização. Eles narraram:

É, é isso, mas assim, então eu vou falar como se pudesse ter mais, tá? Poderia ter, lá eles dizem assim, tem aula de arte, mas a gente sabe que é limitada. Poderia ter a sala de informática, que a gente sabe que não tem. Poderia ter, deixa eu ver, uma aula de teatro, sabe? Seria muito interessante, eles gostam disso, na verdade eles são adolescentes, né? Você, quando ele está fora da sala de aula, você vê o homem que violou a lei. Quando ele senta na sala de aula, é o adolescente. É impressionante como eles mudam a forma, até o comportamento. Tudo que é levado para o lado educacional, eu acho que vale a pena. [...] O esporte tem um professor de educação física, mas é sala de aula. Nesse momento, pelo menos, não tem um professor de educação física prático. Não tem (Professora, Mossoró, 2023).

[...] Era participar dessas dinâmicas que eram feitas na instituição [CASE/Mossoró]. A instituição também procurava fazer coisas como, é, comemorar um São João, comemorar o dia das mães. [...] E eu ficava olhando aquilo ali, no caso o resultado. Depois que acontecia o evento, aí eu percebi, assim, que às vezes a gente conseguia sensibilizar eles, né? Mas eu volto à primeira resposta que eu dei hoje [risos], que é aquela questão: se eu acredito que pode mudar, acredito. Mas é difícil. É difícil conseguir essa mudança deles (Professor, Mossoró, 2023).

Em primeiro momento, nos chama atenção o relato da Professora sobre a mudança de comportamento do aluno quando está na escola, mostrando-nos a importância da perspectiva educacional e como ela transforma (cotidianamente) esse sujeito em um espaço, majoritariamente, de tensão.

Além disso, mediante a narrativa da Professora, destacou-se a necessidade de construir mais práticas educativas relacionadas à arte, informática, teatro e esporte (como prática esportiva – para além da teoria). Em acréscimo, o Professor apontou as atividades com datas comemorativas que, comumente, são trabalhadas de maneira interdisciplinar pelas escolas,

como o “São João” e o “Dia das Mães”. Em seguida, o Professor destacou ser difícil alcançar uma mudança neles, porém, por algumas vezes, conseguiu-se sensibilizá-los.

É válido salientar que tanto o CEJA quanto o CASE/Mossoró possuem, nesses casos, documentos específicos – em especial os PPP – que asseguram a execução de tais práticas, especialmente a educação formal, não formal e de profissionalização. Buscamos analisar tais documentos e atentamos ao fato das duas instituições possuírem, cada uma, PPP que as normatizam, porém, com lacunas e discrepâncias entre eles.

Iniciando pelo PPP do CEJA¹⁴³, surpreende o fato de em nenhum momento haver a menção sobre a instituição atender educacionalmente as unidades de privação de liberdade da cidade de Mossoró - RN, seja o socioeducativo ou o prisional. Além disso, o perfil do aluno e professor conflita com o que é realizado no cotidiano, levando-nos a perceber a construção de um documento voltado exclusivamente para o espaço convencional do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Professor Alfredo Simonetti.

Em leitura do documento, percebemos a ênfase, no perfil do professor, em relacionar a prática educativa com o aluno considerando os saberes e as habilidades, além de fazer conexões com suas relações culturais, econômicas e sociais (Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Alfredo Simonetti, 2022). Como dito outrora, as características mencionadas são, por vezes, fatores limitantes na educação escolar no sistema que, em dispositivos, são oficialmente regulamentados e culminam no distanciamento e impossibilidade de realizar essas conexões.

Não há considerações ou especificações que configurem o espaço escolar do sistema de privação de liberdade socioeducativo, algo relatado pela Professora na outra etapa da pesquisa. Outro ponto é o quadro de disciplinas que não condiz com o que está sendo desenvolvido pelos professores no CASE/Mossoró atualmente, a saber: a ausência de Língua estrangeira e Artes para o Ensino Fundamental.

Em relação ao PPP do CASE/Mossoró¹⁴⁴, é um documento voltado para o trabalho de execução multidisciplinar da própria fundação – Fundase – que engloba todo o seu atendimento, destaque para o respeito à diversidade, documentação pessoal, inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, assistência social, convivência com a família, acesso ao sistema de justiça, atenção integral à saúde do aluno (socioeducando), dentre outros (Estatuto da Criança

¹⁴³ O PPP do CEJA é do ano de 2022. Segundo a diretora da instituição, o documento encontra-se desatualizado, porém, está passando por uma reformulação e atualização presentemente. Até a finalização da escrita desta pesquisa não nos foi dado retorno sobre a conclusão do PPP da instituição.

¹⁴⁴ O PPP do CASE/Mossoró é do ano de 2021. O documento traz o sistema socioeducativo e o aluno (socioeducando) em evidência, porém, é padronizado (seguindo uma forma única em todas as unidades de internação – CASE – da Fundase no RN), com isso, aborda poucas especificidades da própria instituição do CASE/Mossoró.

e do Adolescente, 1990; Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, 2012; Centro de Atendimento Socioeducativo, 2021).

Nesse sentido, o PPP não regulariza de forma direta a execução ou práticas educativas de escolarização que devem ser desenvolvidas, limitando-se, no aspecto escolar, apenas a reafirmar a obrigatoriedade do direito ao acesso à escola em período do cumprimento de medida socioeducativa de internação.

É válido ressaltar que o PPP também ressalta a importância do esporte, da arte, da cultura e do lazer (mencionados pela Professora), na garantia de cumprir acesso a direitos fundamentais presentes na Constituição Federal e ratificados nos dispositivos legais específicos ao adolescente infrator¹⁴⁵. Ademais, o PPP detalha os aspectos de profissionalização e informa como devem ser conduzidos na unidade, levando em consideração as habilidades dos socioeducandos e as parcerias com instituições que promovem ensino técnico e profissionalizante, como as escolas do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC)¹⁴⁶.

Elencamos, na figura oito, os principais tópicos dos dois documentos pedagógicos das instituições (os PPP).

Figura 8 – Principais tópicos dos PPP das instituições CASE-CEJA



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

¹⁴⁵ Rememoramos que o documento específico sobre a educação escolar em espaços de privação de liberdade socioeducativo é a Resolução CNE nº 3, de 13 de maio de 2016 – que Definiu Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

¹⁴⁶ As unidades da Fundase no Estado do RN também podem fazer parcerias educacionais e profissionalizantes com outras instituições e estabelecimentos, inclusive locais, todavia precisam passar por autorização da gerência institucional e presidência da fundação (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, 2012).

Em suma, ao examiná-los, percebemos uma falta de diálogo, conversação e construção coletiva entre os dois PPP e diversas lacunas e ausências quanto aos aspectos da educação escolar do aluno privado de liberdade (em alguns casos específicos são inexistentes). Nessa ótica, mais uma vez, as instâncias parecem negligenciar e não compreender a importância do trabalho especializado e singular que as unidades socioeducativas necessitam em sua execução, sobretudo, na conjuntura escolar dos sistemas (Julião, 2013; Onofre, 2014).

Dando sequência à análise das narrativas, solicitamos aos professores que nos apresentassem um exemplo de uma proposta educativa que considerassem essencial a ser trabalhada com adolescentes privados de liberdade, visando sua ressocialização. A narrativa da Professora está em consonância ao debatido anteriormente nos PPP sobre os cursos profissionalizantes:

Eles deveriam ter cursos profissionalizantes lá dentro. A escola e os cursos profissionalizantes. Porque eles querem trabalhar, todos eles falam isso, e lá não tem, não tem nem estímulo (Professora, Mossoró, 2023).

Assim, eu sempre acho que das disciplinas fundamentais, eu acho que são português e matemática. Porque com elas duas a gente consegue aprender as outras, né? E, assim. [...] Eu acho que essas duas seriam fundamentais para eles poderem continuar avançando nos estudos, né? Não sei se tem a ver com a sua pergunta. Porque hoje as perguntas são muito assim, na área da educação. [...] Mas eu acho assim, que a presença de psicólogos, de assistentes sociais lá na instituição, eu acho que, é, são coisas que ajudam bastante, né? Que vai surtir alguma influência nesse processo, né? De tentar ajudá-los a mudar de vida. [...] Trabalhando em conjunto com a escola. Porque, é, eu acho que esse tipo de serviço consegue influenciar de outras formas que a gente não conseguiria na educação. Mas claro que a educação é fundamental. Claro que eu acredito que todas as disciplinas podem contribuir de alguma forma. [...] a presença da língua portuguesa e matemática seriam matérias, assim, que eu considero essenciais, por mais que eu seja professor de geografia, eu sempre gostei da matéria, mas não adianta ensinar a geografia para, assim, quando a pessoa não tem uma boa base de cálculo, não lê bem, não interpreta bem textos, então eu acho que elas são mais, como é que diz, mais básicas nesse sentido, né, mas, é isso, eu incentivaria nesse sentido, entendeu? (Professor, Mossoró, 2023).

Já em relação à narrativa do Professor, o mesmo direciona sua percepção à importância da proposta curricular, sobretudo das disciplinas de matemática e português. Segundo ele, as referidas disciplinas são basilares para a organização curricular e compreensão de outras áreas, inclusive de sua área de formação: a Geografia. Ainda convém lembrar a importância que destaca sobre a atuação da equipe multidisciplinar da unidade (em especial, dos psicólogos e assistentes sociais) em trabalho conjunto com a escola, apesar de não deixar claro como essa relação se materializa para propostas educativas.

Outro fator existente, para além das práticas educativas, é a necessidade de compreendermos o papel do professor nesse processo de ressocialização do aluno. Desse modo, a subseção seguinte trará, em pormenores, as impressões narradas por eles.

4.2.3 O papel do professor como promotor do processo de ressocialização dos adolescentes do CASE/Mossoró

Sabemos que o processo de ressocialização dos alunos do CASE/Mossoró não se constitui de forma isolada e/ou por um só método, são necessários diversos componentes e setores envolvidos para sua materialização. Desse modo, o professor está imerso nessa conjuntura e é um dos principais componentes para esse trabalho em unidades socioeducativas, sendo, assim, importante compreendermos que papel, em específico, desenvolve nessa promoção da ressocialização.

Embora não tenha textualizado em seu documento o papel do professor, em específico, para o sistema socioeducativo, o PPP do CEJA destaca, em termos gerais, o perfil do professor. Em suma, o texto sinaliza para uma atuação docente que deve despertar à atenção do aluno, tornando o aprendizado mais significativo, despertando o seu interesse e fazendo com que descubra na educação um verdadeiro significado, um poder transformador da sociedade e de sua própria vida (Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Alfredo Simonetti, 2022).

Em busca de compreender melhor como funciona na prática cotidiana do professor no sistema socioeducativo, indagamos como seu trabalho, na condição de docente, pode contribuir para a ressocialização do adolescente e obtivemos narrativas densas e complexas a serem refletidas. Vejamos:

É, o professor [risos], ele tem um estigma muito difícil na sociedade. Ele é herói e anti-herói, né? A gente, como professor, tenta chegar lá e ensinar conteúdo, mas no sistema CASE é difícil, é diferente. Na verdade, não é nem difícil, é diferente. A gente chega com o conteúdo, com a educação sistemática, mas também chega como um ponto de esperança. Porque eles enxergam, pelo menos foi da forma que eu consegui trabalhar, que pode ser que haja mudança. Eu tenho um histórico um pouco mais próximo da realidade deles, porque eu venho da periferia, então eu, eu, digamos que eu tenha sido, né? Olhe, eu consegui, eu fui, voltei, eu desisti de estudar e depois voltei, e foi com a educação que eu consegui chegar onde cheguei. Então, assim, eu como professora tenho o meu, a minha vida como referência pra eles (Professora, Mossoró, 2023).

Sim, eu acredito, mas eu acho que das outras vezes eu comentei que, assim, eu acredito nessa perspectiva, mas lamento porque eu sei que ela é muito difícil, tem que mudar muita coisa para que ela de fato, assim, consiga dar, não aqui a gente está mudando, está transformando essas pessoas. Eu acredito nessa possibilidade, disso acontecer, mas admito que hoje é uma coisa difícil de ser implementada (Professor, Mossoró, 2023).

A Professora relatou o estigma difundido na sociedade contemporânea sobre a profissão docente e, em seguida, a especificidade de ensinar em espaço escolar de unidade de privação de liberdade. Ademais, detalhou a questão do conteúdo e a estrutura sistemática, mas enfatizou o olhar dos adolescentes para o professor como um ponto de esperança e de mudança. Em

verdade, o relato da Professora é imerso de sentimentos e sensações empáticas com a condição e realidade atual dos alunos.

Observamos em sua narrativa a preocupação de deixar claro que também veio de origem periférica, como a maioria deles, e foi uma aluna que desistiu dos estudos e retornou, inclusive pela modalidade EJA, para se tornar professora e conseguir ascensão social por meio do estudo. Sua trajetória de vida é fonte de inspiração e, de certo modo, aproxima e estreita a visão de ser possível, também, para esses sujeitos.

Um pouco mais distante desse olhar empático e crédulo da reinserção social por meio da educação escolar no sistema, o Professor diz também acreditar ser possível a ressocialização por meio do trabalho docente, porém, acredita que, na prática, é difícil de se efetivar. No seu senso, serão necessárias mudanças para possibilitar esse processo de socioeducação e, consequentemente, de ressocialização. Em relação ao cenário atual, sinalizou não se concretizar como esperado.

Onofre (2014) demarca que a mudança necessária em escolas nos sistemas deve emergir, primordialmente, da conscientização de um atendimento especializado, que exerça um ensino diferente do que o aluno – atualmente em cumprimento de medida – deteve outrora nos espaços convencionais de educação. Nessa lógica, a autora sinaliza, também, para a importância de diferenciar o papel de professor ao de um agente socioeducador, cabendo a ele o lugar da escuta e acolhimento no fazer docente (Onofre, 2014).

Em busca de examinar esse papel docente de forma singular e direcionada aos dois professores pesquisados, indagamos como eles, na função de professores, se analisam como construtores de possibilidades para que o adolescente privado de liberdade volte à sociedade ressocializado. A Professora narrou:

Nossa! [...] mas é que [...], fazer a autoanálise é difícil, mas vamos lá. Bem, a professora [menciona o próprio nome na terceira pessoa], ela chega na sala de aula, vou falar assim, em terceira pessoa, ela chega na sala de aula com a esperança de que vai dar certo. [Pausa] Oh, meu Deus! Como é difícil saber, mas vamos lá. Bem, nós somos professores, nós somos um ponto de partida para a ressocialização. É, de fato, a educação é a base, né? Mas, a questão não é só a educação, sabe? Tem, a gente vai falar aqui de estrutura, de incentivo quando sai daquele lugar, a justiça poderia fazer mais para eles fora, mas voltando para a educação, é o ponto de partida, né? Vamos dizer assim que é o piloto da ressocialização. Sem a educação a gente não chega nem na calçada, eles precisam de escola e mais tempo, a professora precisa de mais tempo para que a gente consiga, vou falar assim, a escola, né? Para que a gente consiga que eles se formem, mas aí é muito complicado, muito complexo, o sistema jurídico [judiciário] interfere muito, acaba sendo cortado. Mas eu acredito que a gente consegue pelo menos colocar uma chama de esperança nele, sabe? (Professora, Mossoró, 2023).

Em vista dos argumentos levantados, a Professora sentiu dificuldade em avaliar sua prática educativa¹⁴⁷, todavia, após refletir, conseguiu construir uma narrativa e destacou aspectos, por exemplo o fato de enxergar o professor como o ponto de partida (ou piloto) para a ressocialização. O entendimento aludido por ela está imbricado na potência da educação como força de transformação de forma geral, entretanto, diz não ser a educação unicamente responsável por esse processo, destacando a necessidade de incentivo e estrutura após o cumprimento da medida.

De fato, o atendimento socioeducativo detém a particularidade de atender o aluno durante um curto período de tempo, a depender da avaliação (ocorre a cada seis meses), o que também dificulta o trabalho prolongado, elaborado e progressivo do professor (Onofre, 2014)¹⁴⁸. Além disso, a estrutura destacada pela Professora reflete também na conjuntura social do aluno que, após cumprimento de medida, retorna para seu lar sem um acompanhamento adequado, anulando a maior parte do trabalho desenvolvido no período de internação¹⁴⁹.

O tempo de aula e as imposições judiciais ou judiciárias também surgem, mais uma vez, em seu relato, algo que examinamos na primeira etapa da pesquisa como um componente de impedimento do trabalho docente. Em suas reflexões finais, retoma a ideia da visualização do aluno para o professor em despertá-lo como uma “chama de esperança” lá dentro (intramuros), senso que comunga com o dito pelo Professor ao se referir à educação como um dos caminhos a seguir. Leiamos:

Eu acho que a educação é um dos caminhos a seguir, é, uma das coisas que tem que ser trabalhada lá dentro, para que eles, quando saiam daquele regime, sistema, eles possam buscar emprego, alguma coisa assim. [...] Eu via, assim, que muitos deles, o problema realmente começava na família, no meio onde eles moravam. Depois, pronto, foi a vida que empurrou eles para aquilo, né? Eu acho o seguinte, que na pouca oportunidade que eu tinha, aí eu procurava, assim, tentar mudar a perspectiva deles, falar de outra coisa além, além do que era ensinado na matéria, na disciplina que eu estava trabalhando (Professor, Mossoró, 2023).

O Professor também abordou a questão social extramuros da condição dos alunos socioeducandos, a família e o meio que viviam foram destacados por ele. Sobre isso, Candau

¹⁴⁷ Pediu para repetir a pergunta e, posteriormente, deixá-la pensar um pouco.

¹⁴⁸ Há que se considerar também a rotatividade alta de alunos no sistema socioeducativo, uma vez que estão em constante espera de progressão para outras medidas socioeducativas. Essa rotatividade é um fator que impossibilita a ideia do professor de trabalhar em construção da coletividade em turma (Onofre, 2014; Santos, 2021).

¹⁴⁹ O trabalho da unidade socioeducativa com o socioeducando – no caso desta pesquisa o CASE/Mossoró – está limitado apenas ao período que o adolescente está na própria unidade de internação, ocorrendo, com a progressão de medida, o desligamento. Caso seja progredido para uma medida de semiliberdade, a Fundase continua responsável pelo acompanhamento por meio de outro tipo de unidade (CASEMI), caso progredida para uma medida de Liberdade Assistida (LA), ficará à disposição da justiça e assistido pelo CRAS E CREAS do seu município/bairro (ECA, 1990; SINASE, 2012).

(1983) e Freire (1996) sinalizam para não desconsiderar o mundo de interações, que é o mundo social e cultural e que reflete na aprendizagem, haja vista que também é um ato e ambiente social, entendendo a interação entre o ensino e a aprendizagem dentro de determinadas condições e conjecturas (Candau, 1983; Freire, 1996).

Ao retomar o enfoque da pergunta, o Professor diz que, para além do conteúdo curricular, buscava diferenciar e falar de assuntos sobre a vida, que não estão predeterminados nas disciplinas que lecionava e no currículo prescrito (o qual consideramos engessado). Todavia, enfatiza não ter tido preparação para lidar com esse tipo de prática. Vejamos:

[...] Eu não tive preparo para isso, eu não recebi orientação para isso. Por exemplo: ‘professor, sempre que acontecer isso, faça desse jeito, haja assim, não sei o que’. Então, são coisas que a gente vai aprendendo no dia a dia, né? Então, assim, aquele negócio, eu procurava dar bons conselhos, boa orientação, eu perguntava (Professor, Mossoró, 2023).

Em busca de compreender as práticas mencionadas, questionamos quais práticas educativas desenvolvidas por eles próprios, na instituição, consideram/consideraram importantes na ressocialização dos alunos.

Bem, é, a cada fim de conteúdo, de componente, eu levava para eles um filme. É, eu sei que a gente leva o conteúdo sistemático, e, mas você sabe disso que a nossa vivência não é só dar aula, então eu tentava fazer com que, por exemplo, não era um cinema, mas eu levava para eles um pouco de cultura. A gente conseguiu palestras para que eles entendessem um pouco, sobre, sobre outras culturas, eu levei um palestrante, é, de Ciências Sociais, um antropólogo que falou sobre as religiões de matrizes africanas, desmistificou algumas crenças deles. Trabalhei com eles sobre o nosso cangaço, que eles ficaram super empolgados, queriam tudo ser cangaceiros [risos]. É, aí levei filmes, e eu sempre levava filmes com conteúdos próximos do que eu estava dando, históricos, e aí eles passaram a entender certas coisas, por exemplo, eu levei o filme ‘Jogo da Imitação’, que foi em 1945, ou 40, foi na guerra. Eles conseguiram entender como foi que surgiu o computador e ficaram extasiados, porque descobriram, né? Aquilo. Poucas coisas, assim, são, são pequenas atitudes, mas eu vi que eles davam muito valor, todo fim de componente, vai ter um filme, sabe? (Professora, Mossoró, 2023).

[...] às vezes tinha algumas atividades lá que eram diferentes. Como, por exemplo, mostrar um filme, fazer alguma dinâmica com eles. Nesses momentos, a gente conseguia também, é, ir além do que era ensinado nas disciplinas. Eu acredito que era uma oportunidade que a gente podia, assim, ter com eles para falar de outras coisas, valores da vida. Talvez, provocá-los a refletir sobre a situação deles, né? [...] Eu lembro que uma vez teve uma exposição lá e pediram para a gente fazer, é, algumas coisas assim, algumas produções artísticas, como pintar, fazer um livro, uma coisa assim. E eu lembro que teve adolescente que procurou se expressar justamente dessa forma. Mostrar a vida que eles tinham antes e a vida que eles esperavam ter depois, ali. Nas obras deles, nas pinturas, no que eles escreveram. Teve alguns deles que fizeram música, alguma coisa assim. Eles sempre falavam de uma vida diferente. Uma vida melhor, uma vida mais tranquila (Professor, Mossoró, 2023).

Levando-se em consideração os aspectos narrados, os dois professores destacaram, para além dos conteúdos sistemáticos, atividades extracurriculares que avaliaram serem importantes

em sua prática educativa e no cotidiano escolar dos alunos. Dentre elas, podemos apontar os filmes, palestras, dinâmicas, diálogos informais, exposições, produções artísticas, pinturas e músicas. Obtivemos alguns registros das atividades extracurriculares narradas pelos professores do CASE/Mossoró expostas na figura nove¹⁵⁰.

Figura 9 – Práticas educativas extracurriculares



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2024).

Em consonância com as ideias narradas, ambos destacam essas atividades como uma maneira de provocá-los a refletir sobre sua situação e condição atual de privação de liberdade. Outrossim, em uma dessas atividades propiciadas, o Professor recordou ter presenciado a reflexão por meio da representação da vida que tinham antes do sistema e a que almejavam após cumprimento de medida socioeducativa.

Vale destacar que as atividades, segundo os professores, não são de improvisação e estão planejadas e contextualizadas com os assuntos que estão lecionando/lecionaram nas disciplinas

¹⁵⁰ Indicamos a leitura da produção textual do tipo relato de experiência “Ensinar e aprender em contextos de privação de liberdade e isolamento social: uma experiência com socioeducandos do CASE, Mossoró – RN” de Reges e Medeiros (2023), publicada na Revista Doxa – Revista Brasileira de Psicologia e Educação, a qual aborda algumas das práticas educativas mencionadas nesta subseção.

(História, Geografia ou Ensino Religioso), bem como com a equipe pedagógica da unidade.

Tendo em vista o exposto, finalizamos esta subseção, ancorados em Sacristán (1995), ao apontar diversas formas de trabalhar o currículo prescrito e salientar que não existe ensino e nem processo de ensino-aprendizagem sem os conteúdos da cultura, esses adotam uma forma determinada no currículo. Nesse sentido, as práticas educativas narradas pelos docentes são modelos de ensino que formam os sujeitos (alunos) em sua completude, validando não somente os saberes produzidos pela humanidade (prescritos no currículo), como também a contextualização e a conscientização necessária ao cenário social, local e contemporâneo.

4.2.4 “Lili cantou”, e agora?

O título entre aspas desta subseção expressa uma das gírias mais verbalizadas e conhecidas nos sistemas de privação de liberdade, prisional ou socioeducativo. Em pormenores, “Lili cantou” significa a chegada da liberdade para pessoas em situação de privação de liberdade. Embora pareça uma expressão desprezível, ela é carregada de significados, dentre eles, a do símbolo de esperança de serem livres enquanto estão em cumprimento de medida de internação.

Assinalamos essa expressão para iniciar a subseção no intuito de visualizarmos a liberdade como um dos componentes que perpassam não só o símbolo de esperança dentro do sistema, como também o trabalho dos docentes – sobretudo dos processos educativos dos professores pesquisados nessa investigação – que deve ser feito para reverberar posterior a essa liberdade (ressocializar).

À vista disso, buscamos compreender quais possibilidades os professores do CASE/Mossoró acreditavam existir para a ressocialização, considerando o processo de ensino-aprendizagem vivido na instituição, depois que eles progredem de medida e/ou conseguem a liberdade. A professora destacou alguns pontos importantes:

Como eu falei, quando eles estudam, por exemplo, eu conheci um que saiu de lá e está trabalhando em uma empresa terceirizada lá na UNP [Universidade Potiguar]. Dos 48 [capacidade máxima de adolescentes da unidade CASE/Mossoró], um saiu, e então, assim, estou muito feliz. Infelizmente, a estatística é baixa por causa disso, porque é difícil a ressocialização devido a muitos empasses, vou colocar assim, de tudo que a gente já falou. Mas vamos lá, as possibilidades, se tivesse um vínculo com o SENAC, com o SENAI, para que houvesse mais, depois que saísse, mais incentivo à escola a voltar a estudar de fato, vou colocar dessa forma, porque lá não é uma escola regular, a gente chama irregular, não que eu concorde com esse termo, enfim, que tivessem políticas públicas que permitissem que eles voltassem para a sociedade dentro, com, pensando em ganhar dinheiro, porque o que eles pensam é isso. ‘Eu vou passar fome?’ [...] Entendeu? Algo que levasse a eles terem uma profissão, não basta só estudar,

porque a gente sabe que a educação, que a escola é para se trabalhar, para o cidadão trabalhar, todo mundo sabe disso, está na lei. Então, eu acho que deveria ter, é, mais políticas públicas após essa saída, sabe? Para que eles pudessem ingressar na sociedade de volta (Professora, Mossoró, 2023).

Um dos maiores desafios do processo de atendimento socioeducativo é, de fato, a reinserção do adolescente, inserindo-o novamente ao convívio social e familiar, conforme os ditames estabelecidos nas legislações especiais. A narrativa textualizada acima é iniciada com um dado alarmante: segundo a experiência da Professora, sobre ter ciência de apenas um egresso inserido no mercado de trabalho, de um total de 48 internos (capacidade máxima do CASE/Mossoró).

Apesar dessa informação não representar um dado fundamentado, o acompanhamento do adolescente pós-cumprimento de medida é um assunto de preocupação, uma vez que os relatos mostram o retorno dos adolescentes para o cometimento de delito e, consequentemente, tornam-se um número nas estatísticas de mortos dessa juventude. Ocorre que é imprescindível a criação e execução, sobretudo pelo Estado, de políticas públicas (mencionada pela Professora) capazes de promover a reabilitação e garantia de proteção integral e social dos adolescentes no período pós-cumprimento de medida socioeducativa, com o intuito de não voltarem a delinquir (Liberati, 2007; Ramidoff, 2012).

Em busca de dados sobre egressos, identificamos uma articulação iniciada em 2021 pelo CNJ com o Ministério Público do Trabalho – MPT, para elaboração de guia conjunto sobre o tema. O “Programa de acompanhamento a adolescentes pós-cumprimento de medida socioeducativa” se projeta, por meio de ações, acompanhar adolescentes e jovens na transição da extinção da medida socioeducativa de internação ou semiliberdade (fase conclusiva) e em até um ano após o seu cumprimento (CNJ, 2021)¹⁵¹.

Embora apresente um plano, assim como o Programa de Fortalecimento da Aprendizagem do Adolescente em cumprimento e pós-cumprimento de medidas socioeducativas, o Programa de Acompanhamento a adolescentes pós-cumprimento de medida socioeducativa também está em fase de proposição e implantação e, por isso, não nos fornece dados e/ou estatísticas precisas de como é/será a execução, consistindo apenas na estrutura da proposta e responsabilização das instituições envolvidas¹⁵².

¹⁵¹ Ademais, por adesão voluntária, auxilia na construção de novos vínculos com a comunidade e políticas públicas. O Poder Judiciário apoia o Poder Executivo na implantação de ações que objetivam a inserção dos adolescentes e jovens nas políticas sociais do território para a promoção de seus direitos de cidadania, focando, principalmente, nas dimensões de escolarização e educação profissional. Fomenta, ainda, o acesso a esporte, cultura e lazer (CNJ, 2021).

¹⁵² É importante rememorar que as ações propositoras são articuladas pela União, por meio do CNJ, e deliberadas para os entes e instituições responsáveis pelo atendimento de adolescentes em conflito com a lei do país. As atuais

Para além das questões de empregabilidade e de políticas públicas apontadas pela Professora, o Professor nos acrescentou mais uma perspectiva de análise em sua narrativa:

[...] alguns, quando saem de lá, poucos continuam no supletivo. [...] Eu cheguei a dar aula de história e de ensino religioso, mas era por etapas. Eu ensinava só geografia, depois só história, depois, é, é, até porque o momento que eles estão lá, tem aluno, tem adolescente ali que vai passar três meses, tem adolescente que vai passar seis meses, que vai passar um ano. Então não dá para dizer assim, se ele vai passar só três meses, aí adianta ficar estudando. Três meses de português, matemática, tudo junto, aí não conclui [...]. Aí quando eles saem de lá, já que eles estavam frequentando já o supletivo, o jeito que tem é quando saem de lá, permanecer no supletivo. [...] É porque assim, na realidade influencia muito pouco, porque a maioria não continua, né? Eu soube de alguns casos que eles continuaram frequentando o supletivo. Pronto, isso aí eu vi na prática, mas eram muito poucos. Eu posso até dizer assim o número, eu acho que seriam dois ou três, né? Dentre tantos, assim, eu não soube notícias de algum que voltou a frequentar, porque se voltar a frequentar a escola regular, aí quer dizer, ele volta de onde ele parou quando ele estava antes de ir para o CASE. Se ele continua aproveitando o que ele absorveu lá no CASE, aí só no supletivo mesmo. E ele continua, aquelas disciplinas que ele já estudou, pronto, não precisa mais estudar. Então são muito poucos os que continuam estudando (Professor, Mossoró, 2023).

Diferentemente da perspectiva textualizada anterior, o enfoque abordado pelo Professor está relacionado à escola e como esse aluno segue a educação escolar posterior à medida socioeducativa. Em primeiro plano, o relato é sobre o supletivo e a dificuldade de trabalhar as disciplinas, uma vez que o tempo da medida é incerto e curto. Em sequência, surgiu mais um dado que nos chama atenção: o número inexpressivo de permanência dos alunos, o que culmina no rompimento com a escola.

Não podemos deixar de tratar sobre um ponto delicado e que envolve esse rompimento com a escola pós medida - as facções criminosas. Em sua maioria, os adolescentes em cumprimento de medida de internação (medida mais grave aplicada), são da periferia e pertencem a uma classe social economicamente baixa, o que resulta na atração pelas “propostas” das facções. Compreendemos que a questão social é bem mais complexa e densa a se debater, entretanto, para o momento, queremos simplificá-la e direcioná-la a um dos fatores que faz o adolescente reincidir nos delitos e ao sistema.

Analizamos em duas frentes: a interferência das facções intramuros (no cotidiano das unidades) e na vida dos alunos/adolescentes extramuros (contexto social/local). Nas unidades socioeducativas esse tema aparenta ser um tabu, por algumas vezes, percebemos os professores receosos em tocar no assunto e, de fato, as legislações das instituições (dimensão macro) e unidades (dimensão micro) não mencionam em nenhum momento direcionamentos ou maneiras de lidar com a problemática. Em verdade, percebemos também o quanto as facções interferem na vida do aluno e na logística cotidiana na unidade, por exemplo, nos relatos dos

professores sobre a diminuição do tempo de aula para separar os alunos “simpatizantes”¹⁵³ de facções diferentes e conseguir contemplar a todos.

Em nossa compreensão, essa negligência nas normativas pelos entes responsáveis do atendimento pode ser um fator de risco não só para o adolescente, como também para os agentes promotores da socioeducação nas unidades socioeducativas. Nesse senso, “esconder” a problemática das facções, que já está inserida na vivência do aluno e intramuros da unidade, culmina em riscos eminentes, haja vista o contexto de segurança e repressão dos sistemas de privação de liberdade.

Ademais, quando direcionamos à problemática ao pós-cumprimento de medida, ao retornar o contexto social e local em que vivem, os adolescentes também retomam a relação com a facção que outrora, possivelmente, fosse o motivo de sua inserção na prática de delitos. Desse modo, a ausência do Estado interfere no fator social, econômico e na violação de direitos básicos como: educação, saúde, habitação, lazer, emprego e assistência social, tornando a facção vitoriosa nessa disputa pelo sujeito marginalizado e invisibilizado (Chaves, 1997).

Em linhas conclusivas, à luz da reinserção social, aludimos a necessidade de inserir, também, a responsabilidade e contribuição da sociedade nesse processo, pois não há ressocialização sem a compreensão pela comunidade social da mudança do sujeito em conflito com a lei, cabendo-lhe ainda uma reeducação para desconstruir, assim, a raiz do mecanismo de exclusão e estigmas negativos sobre os alunos/adolescentes egressos do sistema socioeducativo (Baratta, 2002). No mais, traremos proposições e reflexões sobre nossas impressões acerca da pesquisa, como um todo, na próxima seção.

¹⁵³ O termo “simpatizante” é utilizado para as pessoas que ainda não foram “batizadas”, ou seja, inseridas oficialmente, por meio de leis próprias, na facção.

5 PROPOSIÇÕES À PESQUISA – PEDAGOGIA DA LIBERDADE

“Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor”.

(Paulo Freire, 1970, p. 33)

A educação é um direito social inviolável e assegurado por lei em nossa carta maior, independentemente da condição e/ou situação pertencente o cidadão. Diante disso e à luz dos achados desta investigação, ficou claro que emerge a necessidade de refletir, reconfigurar e ressignificar a educação escolar dos espaços de privação de liberdade. Nessa lógica, a presente seção objetiva apresentar ideias e reflexões por meio de uma proposição acerca da problemática do contexto educacional/escolar que esses espaços apresentam, logo, em termos gerais, propomos uma metodologia diferenciada para o processo de escolarização dos alunos/adolescentes/socioeducandos, a qual nominaremos de ***Pedagogia da Liberdade***.

Para além da necessidade de se prevalecer os aspectos pedagógicos em espaços socioeducativos, a proposição dessa pedagogia vai além do atendimento socioeducativo institucional (Fundação) e se propõe a buscar alinhá-los com outro enfoque principal e primordial no sistema – a educação escolar. A junção desses aspectos em unidade, na nossa visão, pode ser uma das soluções (ou, quando menos, melhoria) do problema dicotômico observado no decorrer da pesquisa, assim como a corroboração de um trabalho em conjunto por instituições e pastas (secretarias) diferentes.

Entendemos o conceito que perpassa os sistemas de privação de liberdade acerca da Incompletude Constitucional e a necessidade que as instituições detêm para possibilitar um atendimento que garanta, minimamente, os direitos básicos fundamentais assegurados legalmente. Além disso, é sabido também a culminância que gera de atendimento em várias instâncias para suprir as necessidades das fundações. No entanto, é possível pensar uma escola, mesmo que ofertada por outro órgão, que possa atuar de maneira especializada no sistema socioeducativo.

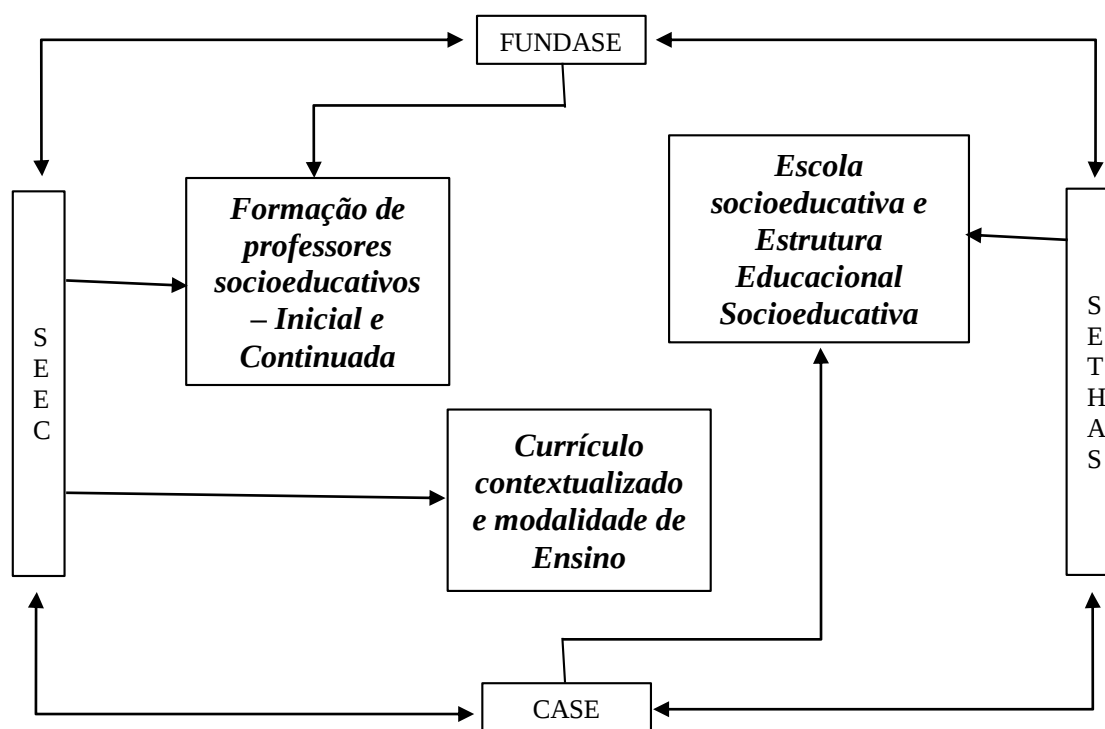
Em linhas gerais, a proposta não quer a exclusão de outros órgãos, entes e instituições no atendimento educacional/escolar nas unidades socioeducativas, pelo contrário, somos opositores a políticas excludentes, seja em qualquer instância ou movimento. Em verdade, a proposição idealizada aqui é com o intuito de unificar e elaborar uma educação escolar específica para o sistema socioeducativo e que esteja em consonância, em termos curriculares, às práticas educativas, estruturantes, de articulação e de diálogo direto entre as instâncias

supracitadas. Desse modo, propiciando uma educação especializada e contextualizada aos alunos em unidades de internação socioeducativas.

Alguns autores que dialogamos no decorrer da investigação já sinalizaram a importância dessa educação contextualizada e especificada¹⁵⁴, porém, destacam as amarras que impossibilitam prosseguir e executar propostas desse tipo, sobretudo na dimensão a nível de país, uma vez que a heterogeneidade e diferentes conjecturas de privação não permitem uma maneira padrão de atendimento. À vista disso, em um primeiro momento, demarcaremos a proposta desta pesquisa visando uma dimensão micro, a nível de Estado, delimitando, assim, as unidades de atendimento socioeducativo da Fundase no Estado do Rio Grande do Norte¹⁵⁵.

Em busca de auxiliar a visualização das ideias textualizadas nesta seção, construímos a figura seguinte a qual apresenta um esquema com os principais eixos centrais e as responsabilizações que perpassam a proposta da *Pedagogia da Liberdade*, vejamos:

Figura 10 – Eixos estruturantes da Pedagogia da Liberdade



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

A proposta em tela visa assegurar com prioridade o direito à educação a todo adolescente que se encontra em cumprimento de medida de internação no RN, bem como certificação ao

¹⁵⁴ Dentre eles, estão Onofre (2007), Julião (2013) e Soares (2020).

¹⁵⁵ Atualmente, o Estado do RN possui 146 adolescentes em meio fechado, sendo 98% do gênero masculino e 3% do gênero feminino. Em relação à raça/cor/etnia: -% (amarela); 14% (branca); -% (indígena); 77% (Parda) e 8% (Preta), consoante o relatório das unidades da federação do CNJ entre 2022-2023.

tempo estudado. O esquema apresentado na figura dez retrata, sob nosso olhar, três importantes componentes para a educação escolar no espaço socioeducativo do Rio Grande do Norte, quais sejam: **Formação de Professores Socioeducativos** (inicial e continuada), **Currículo Contextualizado** (e Modalidade de Ensino) e **Escola Socioeducativa** (e Estrutura Educacional Socioeducativa). Para mais, é válido inquietarmos, também, acerca da legislação específica que se preocupe com a necessidade de adequação do material didático, o tempo-espaço, das metodologias, dos currículos, bem como das formas de avaliação.

Por isso tudo, os componentes descritos e seus anexos apresentam-se de modo dialógico e de responsabilização entre a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (Seec/RN), a Secretaria de Estado do Trabalho, da Habitação e da Assistência Social (Sethas) – por meio da Fundase – e as unidades socioeducativas de internação (CASE)¹⁵⁶. Buscaremos esclarecer, brevemente, e, mediante os tópicos a seguir, pormenorizar cada eixo estruturante da proposição.

a) Formação de Professores Socioeducativos

Discutimos, na seção dois, sobre os processos de formação inicial e continuada dos professores, logo, o enfoque neste primeiro tópico estará circunscrito na formação (também preparação/aperfeiçoamento) específica do docente para atuar em espaços escolares socioeducativos. A ausência nas diretrizes curriculares dos cursos de licenciaturas e na legislação a respeito da formação de professores para atuar em espaços de privação de liberdade é um problema que impacta, diretamente, na prática educativa e, conseqüentemente, na educação do socioeducando.

A ideia de atuação generalista e universalista dos currículos dos cursos ocasiona um despreparo e risco para o professor direcionado (jogado) às unidades desse tipo sem o mínimo de preparação. Nesse sentido, o eixo desse tópico propõe a inclusão de disciplinas e/ou estágios em espaços desse tipo nas diretrizes curriculares de cursos, especificamente, de licenciaturas. A lógica é fazer com que professores, egressos de cursos de licenciaturas, estejam adequados para atuar nos sistemas e que possuam determinadas habilidades e posturas para além do conhecimento técnico, possibilitando uma prática transformadora e consciente da realidade escolar não convencional.

¹⁵⁶ É válido salientar que a proposta está situada apenas no âmbito das unidades de privação de liberdade do Estado do RN, sendo um quantitativo de quatro unidades com nominação de CASE. A escolha dessa delimitação exclusivamente em unidades de internação é justificada pela impossibilidade de os alunos/socioeducandos saírem das unidades para atividades externas – como frequentar a escola convencional, algo possível em cumprimentos de outras medidas socioeducativas.

É sabido que para inclusões desse tipo são necessárias articulações duradouras e engessadas às instâncias legislativas, desse modo, surge nesta proposta, a nível de Estado e por meio da SEEC/RN, a formação de *Professores Socioeducativos* do Estado do RN. Assim, construindo uma formação que qualifique o professor a lidar com situações diferentes de escolas regulares, aliando o educador à importância da dinâmica do atendimento socioeducativo em um constante aperfeiçoamento da prática educacional.

Diante da responsabilização dessa pasta (SEEC/RN) para a escolarização, é necessário um diálogo e operacionalização com a Sethas, por meio da Fundase, para uma formação que promova não só um aperfeiçoamento meramente rotineiro, mas de contextualização e formação direta às unidades socioeducativas de internação ao professor que ingressar no sistema, considerando, para além dos conhecimentos da área, conhecimento sobre *Educação Social*, *Direitos Humanos*, *Direitos Fundamentais assegurados ao adolescente*, dentre outros.

A busca pela empatia com a condição do adolescente (conhecendo as histórias/trajetórias) e a ciência da questão social que os condicionou até lá também será de relevância para serem valorizadas e utilizadas na prática educativa desses professores em formação.

b) Currículo Contextualizado

De pronto, afirmamos, categoricamente, que a proposta pedagógica que deve ser adotada em espaços de privação de liberdade não pode ser a mesma de uma escola convencional. Talvez essa seja a crítica mais corriqueira e pertinente dentre os autores que estudam os espaços escolares dos sistemas, desse modo, para além de comungar com os autores, propomos um currículo contextualizado com a necessidade e trajetória de vida que o adolescente em cumprimento de medida de internação carrega consigo e que possa consolidar ações positivas em sua escolarização.

Para esta segunda etapa, pensamos também na responsabilidade da SEEC/RN na construção desse *Currículo Contextualizado* e pensado para além de conteúdos curriculares produzidos pelo homem ao longo do tempo (conhecimentos acumulados – informações, dados, fatos e princípios que tiveram significado social). Sem esquecermos que é necessária a consulta e orientação dos documentos superiores (PNE, BNCC, PCN e DCN).

Não queremos anular a importância da modalidade EJA para esses espaços (sobretudo na essência da modalidade com as vivências e experiências como prática educativa), todavia, ao nosso olhar, seria necessário ir além e construir uma proposta pedagógica própria e dialógica

com a condição do aluno/adolescente/socioeducando no sistema socioeducativo¹⁵⁷. Ademais, como textualizado em outra passagem do texto, a rigidez legislativa/normativa limita à prática educativa do currículo da EJA no sistema socioeducativo, algo que nos conduz a pensar em um novo movimento curricular.

Dado o exposto, o currículo específico proposto para o sistema deve se propiciar na capacidade que o socioeducando possui de refletir sobre suas escolhas para projetar perspectivas futuras condizentes com sua formação cidadã, educacional e profissional. Além disso, compreender sua condição e pertencimento social, sem se sentir à parte dele. Nessa lógica, não queremos validar os atos que os levaram até o sistema, pelo contrário, a ideia é fazê-lo refletir e buscar melhoria por meio de um projeto de vida de uma sociedade inclusiva. Os conhecimentos voltados à realidade do socioeducando, valores, atitudes e habilidades podem ser componentes que, praticados educacionalmente, forneçam formação para a reinserção do aluno/socioeducando.

É válido ressaltar que o currículo que estamos debatendo neste tópico não se limita ao prescrito, devendo-se levar em consideração todo o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e fundação (gestores, diretores, equipe técnica, equipe pedagógica, socioeducadores, professores e alunos), tornando necessário os conhecimentos do mundo atual que reverberem na aprendizagem de sala de aula e significação para o aluno, assim como uma ressignificação e reflexão sobre os conteúdos curriculares propostos.

Portanto, para além dos conteúdos curriculares obrigatórios, propomos à inclusão de eixos temáticos sobre *Cidadania, Educação Popular, Sociedade e Trabalho, Cursos Profissionalizantes, Movimentos Sociais, Identidade e Cultura, Artes cênicas, Musicalização, Esportes, Direitos Humanos, Justiça, Direito Constitucional, ECA e SINASE*. A certificação do aluno é algo necessário para o acompanhamento escolar e profissional pós-cumprimento da medida socioeducativa de internação, mesmo aos que cumprirem medida mínima de seis meses.

c) *Escola Socioeducativa*

A *Escola Socioeducativa* proposta neste tópico (e última etapa) está constituída e idealizada a partir da junção dos dois eixos estruturantes debatidos anteriormente (*Professores Socioeducativos e Currículo Contextualizado*). Ela se materializa por meio de professores com

¹⁵⁷ Entendemos que a modalidade é adequada para o sistema prisional (adultos presos), sobretudo pelas funções reparadora, equalizadora e qualificadora ao adulto recluso, entretanto, como detalhado outrora, ela se constitui conflitante e engessada quando direcionamos ao contexto do sistema socioeducativo (adolescentes que estão próximos da faixa regular de ensino).

formação adequada/especializada e uma proposta pedagógica contextualizada (currículo) na prática educativa, culminando no processo eficaz de reinserção social do aluno/socioeducando.

Em observância, traremos reflexões acerca da estrutura dentro das unidades de internação (CASE). Nesse senso, a proposição idealiza uma reestruturação dos espaços escolares por meio da SETHAS/RN em colaboração com as próprias unidades de atendimento da Fundase (totalizando quatro). A preocupação textualizada nesta seção é para ocorrer uma adequação de espaço educativo seguro, padronizado, pedagógico e prático para a proposta da **Pedagogia da Liberdade**¹⁵⁸.

Nessa lógica, é necessário manter a caracterização pedagógica de um ambiente escolar convencional, mas com elementos que possam garantir a segurança de todos que façam parte dele (agentes socioeducativos, professores, alunos, equipe multidisciplinar, técnica e pedagógica). Para além da estrutura convencional, visualizamos uma escola com *sala multimídia, de informática, biblioteca, pátio recreativo, auditório, espaço para oficinas e cursos profissionalizantes*. À vista de tudo isso, sinalizamos a necessidade desses elementos centralizados em um único espaço (prédio) dentro da unidade de internação CASE, conforme critérios de segurança, logística e organizacionais das pastas envolvidas.

Em acréscimo, também destacamos a colaboração dos órgãos judiciários e de fiscalização para a manutenção e observação do cumprimento dos componentes e critérios destacados na proposta, dentre eles: Comarca da Vara da Infância e Juventude, Ministério Público Federal (MPF) e Ministério Público Estadual (MPE).

Em linhas conclusivas, aludimos que a proposição textualizada nesta seção não tem o intuito de encerrar a problemática ou parecer um “milagre” da educação escolar no sistema socioeducativo, pelo contrário, estamos buscando formar, por meio das nossas inquietações sobre a pesquisa, melhorias que possam contribuir minimamente no atendimento escolar adequado aos sujeitos privados de liberdade do sistema socioeducativo do Estado do Rio Grande do Norte. Por fim, a proposição da **Pedagogia da Liberdade** é promover, sobretudo, reflexões e debates acerca do tema que poderão surgir a partir desta investigação e proposta, assim como a necessidade de surgimento de novas proposições ou aprimoramento da textualizada nesta seção.

¹⁵⁸ A proposição está limitada e situada na escola intramuros das unidades do CASE e no tempo de sistema do aluno/socioeducando, no entanto, compreendemos a necessidade do acompanhamento pós-cumprimento de medida socioeducativa e um trabalho de continuidade, sobretudo de garantias de políticas públicas pelo Estado.

6 (IN)CONCLUSÕES

“Durante o ato de escrever, é importante que os afetos não percam a sua potência. Escrever com analisadores e com afeto”.
(Miranda; Mourão, 2016, p. 168)

Finalizada esta investigação, inquietamos: qual o papel/poder da educação como promotora da transformação do sujeito? Quem não lembra do professor que, com práticas educativas, nos atravessou, marcou e inspirou nossa formação? Pois é, fizemos um caminho de reflexão entre idas e vindas sobre esse poder transformador em um espaço não convencional e contexto singular. Sinalizamos que ainda se tem muito a dizer, refletir, narrar, analisar e descrever, porém, essa pesquisa pode ser um ponto de partida para fomentar outras perspectivas e objetos de estudo que beneficiem os sujeitos privados de liberdade. Não há conclusão quando se pesquisa um objeto de estudo com tamanha densidade.

Sentimos a necessidade de investigar sobre esse objeto de estudo pouco explorado na pesquisa educacional e assim o fizemos, em especial, na busca pela compreensão dos processos de ensino-aprendizagem dos professores de Ciências Humanas do CASE/Mossoró – RN para a ressocialização dos socioeducandos em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

Tomando essa necessidade que consideramos o seguinte problema de pesquisa: Como os processos de ensino-aprendizagem vivenciados no CASE/Mossoró – RN, contribuem para a ressocialização de adolescentes privados de liberdade? Para alcançar compreensões, fundamos como objetivo cerne analisar acerca de como os processos de ensino-aprendizagem vivenciados no CASE, Mossoró – RN, contribuem para a ressocialização de adolescentes privados de liberdade, a partir de narrativas de docentes de ciências humanas.

O caminho escolhido para alcançar esse objetivo e, mais do que isso, para atingir sua concretude foi: a) Refletir sobre a formação inicial e continuada de professores do CASE, Mossoró – RN, e suas reverberações nas práticas educativas promovidas com socioeducandos da instituição escolar; b) Investigar a respeito de como a Educação de Jovens e Adultos promovida no CASE, Mossoró – RN, assiste aos socioeducandos privados de liberdade; e c) Evidenciar práticas educativas que repercutem na ressocialização de adolescentes privados de liberdade do CASE, Mossoró – RN. Essas pretensões apresentaram-se como objetivos específicos da investigação.

Levando-se em consideração a conjuntura estudada, adotamos a abordagem qualitativa de pesquisa, na área de Ciências Humanas e Sociais, tendo em conta a relação e proximidade

com o objeto de estudo pelos pesquisadores, bem como considerando os significados das narrativas pelos participantes (professores), logo, utilizamos a metodologia das narrativas – com a pesquisa do tipo (auto) biográfica.

Assim, com a compreensão das problemáticas e especificidades que envolvem os espaços escolares em sistemas de privação de liberdade ao longo do tempo, especificamente o socioeducativo, consideramos a necessidade de conhecer o que se tem produzido sobre a educação escolar de adolescentes privados de liberdade, desse modo, construímos o levantamento bibliográfico com o intuito de inventariar a produção acadêmica na pós-graduação brasileira, mais especificamente as produções dissertativas e doutorais que versam acerca da temática, uma vez que se aproxima de nosso objeto de estudo dissertativo.

Compreendemos, a partir do inventário, que há um significativo número de produções nas áreas de socioeducação e educação em espaços de privação de liberdade, porém, evidenciamos também a necessidade de avançarmos nos estudos com abordagens na perspectiva do professor e sua atuação com os socioeducandos. Os dados analisados foram essenciais para entendermos os enfoques das pesquisas sobre as temáticas nos programas de pós-graduação nos últimos anos.

Para além do levantamento bibliográfico do tipo Estado do Conhecimento, utilizamos as entrevistas narrativas como principais técnicas para a produção dos dados. Da pesquisa, participaram dois docentes da área de Ciências Humanas e Sociais que atuam e/ou atuaram no CASE/Mossoró – nominados de Professora e Professor. Como análise dos dados, utilizamos da Análise Textual Discursiva que propiciou a descrição e interpretação, concomitante e individual, a percepção dos professores sobre o objeto investigado.

Acerca dos resultados, no que toca à percepção dos docentes, foi possível fracionar em três seções diferentes, cada uma delas com um eixo conceitual central – Formação Docente (inicial e continuada), Educação de Jovens e Adultos (no contexto de privação de liberdade) e Socioeducação e Ressocialização (por meio de práticas educativas). A cada início de seção, antes de adentrarmos nas narrativas, fundamentamos o arcabouço teórico-conceitual de cada eixo da pesquisa.

As primeiras narrativas – ancoradas na *Formação Docente* – nos conduziram a pensar desde a formação inicial, a formação continuada, o itinerário que os levou à escolha da profissão professor até os processos que os transportaram para a docência no sistema socioeducativo. Dentre eles, elencamos a formação inicial e continuada dos professores de Ciências Humanas do CASE/Mossoró; a formação docente (não) contextualizada com o sistema socioeducativo; o início da docência e a inserção no espaço escolar com

socioeducandos; e, por fim, os (des)entendimentos sobre socioeducação.

As narrativas apresentaram uma escassez formativa no âmbito inicial e no aperfeiçoamento contínuo, sobretudo ao direcionarmos para a atuação em espaços escolares socioeducativos. Além disso, a falta de preparação para inseri-los nessa conjuntura educacional foi um dos pontos mais sinalizados nesta etapa, proporcionando uma experiência, na prática, algo estritamente perigoso para os sistemas de privação. Em síntese, narraram algumas problemáticas no período inicial de inserção, a saber: a falta de suporte com material, a ausência de um Projeto Político Pedagógico contextualizado, o perfil do aluno, o medo, o tempo de aula, a (in)segurança, dentre outros.

Assumindo o debate sobre a segunda etapa da análise – ancorada na modalidade de ensino da *Educação de Jovens e Adultos* – foi possível destacar, no arcabouço teórico, um debate da EJA ligado à educação popular, tal como uma preocupação com a alfabetização, porém, essa preocupação, sob nosso olhar, logo se associa ao adulto que não teve a educação adequada no tempo certo. Todavia, em se tratando de jovens que estão privados de liberdade, atendidos pela EJA, não há uma relação e/ou foco no jovem, sobretudo na educação escolar do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa.

Nessa lógica, foram construídas análises a partir de três frentes: a EJA como modalidade de Ensino no sistema socioeducativo; a Educação de Jovens e Adultos e o currículo proposto pelo CEJA ao CASE/Mossoró; e a relação dicotômica entre educação e segurança. As narrativas dos docentes apresentaram um distanciamento ao pertencimento e identificação à modalidade, em vista disso, podemos até justificar essa passagem pelo fato dos professores estarem cedidos à unidade, ou seja, acabam por ter uma relação próxima, cotidianamente, com a equipe do CASE/Mossoró e a sua conjuntura escolar.

Ademais, diante da realidade atual da EJA como responsável por assistir esses jovens socioeducandos, nos foi elucidado que, talvez, da maneira que está posta, não faz sentido nesse espaço caso não haja especificidade, conscientização e contextualização com seus sujeitos, algo que está em sua essência desde a educação popular até a sua constituição como modalidade de ensino.

Em conclusões da terceira e última etapa de análise com as narrativas dos professores – ancorada na *Socioeducação e Ressocialização* – interpelamos mais uma análise e inquietação, dessa vez quanto ao conceito “socioeducação” e a teorização do processo de ensino-aprendizagem como promotor da ressocialização. Em suma, conhecemos como vêm sendo desenvolvidas as práticas educativas no contexto escolar do sistema socioeducativo e o papel que exerce na ressocialização. Nesse sentido, foram construídas análises a partir de quatro

frentes: relação entre aluno privado de liberdade e a escola e sua função social na ressocialização; práticas educativas como promotoras da socioeducação e ressocialização; o papel do professor como promotor do processo de ressocialização dos adolescentes do CASE/Mossoró; e, por último, “Lili cantou”, e agora?

As impressões emergidas dos professores reforçam a necessidade de ressignificar e reestruturar a educação e as práticas educativas nesses espaços, embora reconheçam a possibilidade de ressocialização, todavia, essa concretização é ainda insuficiente e inexpressiva diante da dimensão da problemática dos sistemas.

Os problemas extramuros foram destacados e abordados diversas vezes para justificar a realidade atual e a importância do trabalho para além dos muros da escola na unidade. No entanto, não podemos invalidar o esforço que os professores exercem, rotineiramente, em sua prática educativa, sem sinalizar a indispensável necessidade de formação e condições adequadas de trabalho.

O contexto social/local, a sociedade excludente, a invisibilidade e a marginalização dos sujeitos requerem um cuidado, trabalho sensível e interventivo a nível macro de país. As práticas educativas narradas pelos professores devem se configurar como a ponta final de todo um processo estrutural para reinserção social desses alunos/adolescentes/socioeducandos. Além disso, não podemos esquecer de conscientizar para tornar a sociedade inclusiva e sensível à condição do retorno desse sujeito ressocializado.

Consideramos que essa investigação comunga para repensarmos e debatermos a conjuntura da educação escolar do sistema socioeducativo e, imersos nessa perspectiva analítica e vislumbrando nosso papel como pesquisadores, finalizamos a dissertação textualizando uma proposição que, quando menos, nos faça refletir sobre a mudança do cenário atual, pensando, sempre, na melhoria do atendimento escolar e, conseqüentemente, na ressocialização dos alunos. Nessa lógica, na última seção, para além das considerações finais, emergiu a **Pedagogia da Liberdade** com proposições acerca do que compreendemos, com nosso olhar analítico, sobre a educação escolar no sistema socioeducativo.

Em linhas finais, sem intuito de sermos conclusos e “milagrosos” quanto à temática, acreditamos que a pesquisa, na totalidade, chama a atenção à problemática no município de Mossoró e para o Estado do RN, sobretudo no fomento de inquietações, reflexões, articulações e formações da área educacional e dos entes e instituições promotoras da educação escolar das unidades socioeducativas, em especial, ao professor que atua e/ou atuará nesses espaços. Outrossim, a pesquisa pode acrescentar às discussões do contexto nacional sobre formação docente, espaços socioeducativos de privação de liberdade, EJA, currículo,

socioeducação/ressocialização, práticas educativas, política educacional, dentre outros.

Portanto, tomando nossa posição político-social, sem deixar de nos colocar como pesquisadores/professores/estudantes pertencentes, também, desse processo de socioeducação e ressocialização. Como dito outrora, a educação e professores nesses espaços não só transformam, como também salvam vidas.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Tradução de Henrique Burigo. 2. Reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- ALMEIDA, Rodrigo Emanuel de Sousa. **A mobilidade pendular de estudantes de ensino superior como indicador da centralidade urbana de Mossoró-RN**. 2022. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró/RN, 2022.
- ANDRÉ, Marli. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 22, n. 40, p. 95–103, 2019. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2013.v22.n40.p95-103. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7441>. Acesso em: 31 jan. 2023.
- ANPED et. Al. **Contra a descaracterização da Formação de Professores** – Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015. Anped, 9 de out. 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da>. Acesso em: 27 abr. 2023.
- ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em: <http://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/Balano-da-EJA-MiguelArroyo.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- ARROYO, Miguel. **Formar educadores e educadoras de jovens e adultos**. In: SOARES, L. (Org.) Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Ações de Formação em EJA nas Prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará?. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 38, n. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/30710>. Acesso em: 02 jun. 2023.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**. 3ªed. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2002.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONDÍÁ, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 19, p. 21-22, jan./abr. 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 15 nov. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “**Educação Popular no Brasil**”. In: Gadotti, M. (org.). Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 19 de maio de 2010. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Brasília: CNPCP, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. Fórum brasileiro de segurança pública. 9ª Edição. 14p. Brasília, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Guia para programa de acompanhamento a adolescentes pós-cumprimento de medida socioeducativa de restrição e privação de liberdade (internação e semiliberdade)**. Caderno I/Conselho Nacional de Justiça, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Guia para programa de acompanhamento a adolescentes pós-cumprimento de medida socioeducativa de restrição e privação de liberdade (internação e semiliberdade)**. Caderno II: Governança e arquitetura institucional/Conselho Nacional de Justiça, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Guia para programa de acompanhamento a adolescentes pós-cumprimento de medida socioeducativa de restrição e privação de liberdade (internação e semiliberdade)**. Caderno III: Orientações e abordagens metodológicas/Conselho Nacional de Justiça, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Manual Resolução CNJ 367/2021**: a central de vagas do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo/Conselho Nacional de Justiça, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Programa Fazendo Justiça**: Fortalecimento e Acesso à Aprendizagem no Sistema Socioeducativo. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2021. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario/sistema-socioeducativo/>. Acesso em: 26 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Relatório Unidades da Federação 2022/2023 Sistema Penal e Socioeducativo**. Fazendo Justiça. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario/publicacoes-e-relatorios/>. Acesso em: 03 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas**. Resolução Nº 3, de 13 de maio de 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21521933. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96**. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID - Apresentação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, jan. 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 22/01/2023. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Brasília, 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 20 dez. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 20 dez. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 113 de 19 de abril de 2006**. Parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: CONANDA, 2006.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE**. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A pesquisa em ciências humanas, ciências sociais e educação: questões éticas suscitadas pela regulamentação brasileira. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 46, p. e217224, 2021. DOI: 10.1590/s1678-4634202046217224. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/166360>. Acesso em: 6 nov. 2022.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1983.

CARMO, Alesxandro Fernando do. **A expansão e a interiorização do ensino superior público como vetor de desenvolvimento regional: um estudo sobre a região geográfica imediata de Pau dos Ferros/RN**. 2020. Monografia (Graduação em Ciências Econômicas) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros/RN, 2020.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente**. 2011. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (CASE/MOSSORÓ). **Projeto Político Pedagógico do CASE/Mossoró – RN**. Mossoró-RN, 2021. (Documentos Digitalizado).

CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CEJA) PROFESSOR ALFREDO

SIMONETTI. **Projeto Político Pedagógico do CEJA Professor Alfredo Simonetti**. Mossoró-RN, 2022. (Documentos Digitalizado).

CHAVES, Antônio. **Comentários**: ao Estatuto da Criança e do Adolescente. 2ª Ed. São Paulo: LTr, 1997.

CHIZZOTTI, Antonio. As Ciências Humanas e as Ciências da Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.04, p. 1556 - 1575 out./dez., 2016. e-ISSN: 1809-3876. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30436>. Acesso em: 18 out. de 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. História e atualidade das Ciências Humanas e Sociais. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 599–613, 2016. ISSN: 1982-7806. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/35546>. Acesso em: 27 set. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11. ed. - São Paulo: Cortez. 2010.

COSTA, Cláudia Regina Brandão Sampaio Fernandes da; ASSIS, Simone Gonçalves de. Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. **Psicologia e Sociedade**, 18 (3), p. 74-81; set/ dez. 2006.

COSTA JUNIOR, Antonio David. **O trabalho docente junto a adolescentes privados de liberdade**: sentidos de professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP, 2019.

CUNHA, Eliseu de Oliveira; DAZZANI, Maria Virgínia Machado. 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.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Byj8LBb5ktqKfbcHBJKQjmR/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 02 jun. 2023

DI PIERRO, Maria Clara. **Tradições e concepções de educação de jovens e adultos**. Tradução. São Paulo: Ação Educativa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/b05b603d-43b8-4d7a-b55e-4774f31296f1/Tradi%C3%A7%C3%B5es%20e%20concep%C3%A7%C3%B5es..%20%282017%29.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Socio.**, Campinas, v. 26, n. 92, p.1115-1139, n. especial, 2005.

ELIAS, Denise; PEQUENO, Renato. **Mossoró**: O novo espaço da produção globalizada e aprofundamento das desigualdades socioespaciais. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FONTELLA, Caren Rejane de Freitas; MACHADO, Maria Elisabete. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR (EP) e da EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL. In: IX Seminário nacional diálogos com Paulo Freire: utopia, esperança e humanização / Faculdades Integradas de Taquara, Rio grande do Sul: FACCAT, **Anais**, nov. 2015. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/?q=node/2624>. Acesso em: 26 de nov. de 2023.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 13a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

FREITAS, Maria Ester de. Viver a Tese é preciso. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo – SP: Cortez, 2012, p. 223.

FRIEDRICH, Márcia. et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 26 de ago. de 2023.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARRIDO, Elsa. **A técnica cloze e a compreensão da leitura**: Investigação em textos de estudos sociais para a 6ª série. Dissertação de mestrado, USP. São Paulo, 1979.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/#>. Acesso em: 27 abr. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília - DF: UNESCO, 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GROMANN DE GOUVEIA, Cristiane Talita; GOUVEIA NETO, Sérgio Candido de. O Projeto Logos II na formação de professores em Rondônia (1976-1993): análise de uma experiência. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 6, p. e105720, 2020. DOI: 10.31417/educitec.v6i.1057. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1057>. Acesso em: 10 jan. 2024.

GROPPO, Luís Antonio. **Um esboço sobre a gênese do campo das práticas socioeducativas no Brasil**: aplicação da noção de campo social de Bourdieu. Sér.-Estud. [online]. 2013, n.35, p.59-78. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2318-19822013000100059&script=sci_abstract. Acesso em: 12/06/2023.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**: consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo, Cedi, ago. 1994.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000.

HORA, Dayse Martins; GOMES, Priscila Ribeiro. Educação prisional: o problema do ponto de vista do currículo. In: SALTO Para o futuro. **EJA e Educação Prisional**. Rio de Janeiro: TV Escola/SEED/MEC, 2007, p. 34-42.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores Populacionais do Rio Grande do Norte - 2017**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sintese/rn?indicadores=25207,29167>. Acesso em: 29/10/2022.

IRELAND, Timothy Denis (org.). Educação em Prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2YuSC3Z>. Acesso em: 02 jun. 2023.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A escola na ou da prisão? In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação, Escolarização e Trabalho em prisões – apontamentos teóricos e reflexões do cotidiano. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, 2016.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Cartografia das experiências de políticas de educação para jovens e adultos nas prisões da América do Sul**. Niterói, RJ: EDUFF/FAPERJ, 2020.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Educação para Jovens e Adultos em Situação de Restrição e Privação de Liberdade**: Questões, Avanços e Perspectivas. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

LENA, Angela. **O ethos da privação de liberdade como formador de saberes e representações de três professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 280 edições. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Adolescentes e ato infracional**: medida socioeducativa é pena? São Paulo: Malheiros, 2003.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Direito da criança e do adolescente**. 2. ed. São Paulo: Rideel, 2007.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos Após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 429–451, 2017. DOI: 10.22420/rde.v10i19.687. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. O método (auto) biográfico e de histórias de vida: reflexões teórico-metodológicas a partir da pesquisa em educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 27, p. 149–166, 2018. DOI: 10.20952/revtee.v11i27.7884. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/7884>. Acesso em: 22 jan. 2023.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, vol. 3, núm. 3, Set-Dez, ISSN: 2446-6220. 2017.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; FORTUNATO, Ivan. Formação Inicial do Pedagogo para Espaços Escolares e Não Escolares: um estudo curricular. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 16, n. 38, p. 97–122, 2021. DOI: 10.17648/educare.v16i38.25719. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/25719>. Acesso em: 25 abr. 2023.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; DIAS, Ana Maria Iorio; OLINDA, Ercília Maria Braga de. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: uma leitura histórica e político-legal. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020006, 2020. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.8893. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8893>. Acesso em: 6 jun. 2023.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; FORTUNATO, Ivan; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. A escola na atualidade – ensaio a partir de Paulo Freire e Alexander Neill. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 29, n. Contínua, p. e052, 2022. DOI: 10.14393/ER-v29a2022-52. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/67370>. Acesso em: 24 ago. 2023.

MINAYO, Maria Cecília Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINUZZI, Evelize Dorneles; COUTINHO, Renato Xavier. Produção de conhecimento sobre ensino médio integrado à educação profissional: Um panorama cienciométrico. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38080>. Acesso em: 6 jan. 2023.

MIRANDA, Luciana Lobo; MOURÃO, Lorrana Caliope Castelo Branco. Escrever COM: o que isso (re)significa? / Write with: What it reframes? **Revista Polis e Psique**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 162–175, 2016. DOI: 10.22456/2238-152X.61397. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/61397>. Acesso em: 4 jan. 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 1. ed. Ijuí:

Editora Unijuí, 2007.

MOREIRA, Marcos Antonio; ROSA, Paulo Ricardo da Silva. **Pesquisa em Ensino: Métodos Qualitativos e Quantitativos**. 1. ed. Porto Alegre, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOURA, Tania Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 5, n. 7, p. 45-72, 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/601>. Acesso em: 02 jun. 2023.

NASCIMENTO, Antonio Anderson Brito do; MEDEIROS, Emerson Augusto de; CARDOSO AMORIM, Giovana Carla. Formação de professores polivalentes: Estudo bibliográfico sobre teses e dissertações (1999 – 2019). **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 33, n. 00, p. e022008, 2022. DOI: 10.32930/nuances.v33i00.9486. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/9486>. Acesso em: 17 mar. 2023.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação: Conferência de abertura do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Vila Real, 11 de setembro de 2014). **Revista Investigar em Educação**, Porto, IIª Série, Número 3, 2015.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15 – 34.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa - Portugal: Educa Lisboa, 2009.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; **Educação escolar entre grades**. Organizadora: Elenice E24e. São Carlos: EDUFSCar. 2007.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; **Educação escolar na prisão: o olhar de alunos e professores**. Jundiaí – São Paulo: Paco Editorial. 2014.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 38, n. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/30703>. Acesso em: 8 dez. 2022.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; O exercício da docência em espaços de privação de liberdade. **Revista Comunicações**, Piracicaba, Ano 18, n. 2, p. 37-46, jul-dez. 2011. ISSN Eletrônico 2238-121X. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/161>. Acesso em: 22 set. 2023.

PAIVA, Jane. **Estudantes internos penitenciários: travessias de vida, escola, histórias**. Outras publicações. 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/Estudantes-internos-penitenciarios-travessias-de-vida-escola-historias.html>. Acesso em: 12 nov. 2022.

PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Educação de jovens e adultos**. 26. ed.

Petrópolis, RJ: DP et Alí, 2009.

PEDRINHA, Roberta Duboc. Notas criminológicas sobre juventude e controle social. In: ABDALLA, J.; SILVA, S. (org.). **Ações Socioeducativas, Saberes e Práticas**: formação dos operadores do sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Degase, 2013.

PEREIRA, Lara Rodrigues; CARDOSO, Jaqueline Henrique. Comitês de ética: regulamentando a história oral? **Tempos Históricos**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 68–82, 2000. DOI: 10.36449/rth.v17i2.9879. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/view/9879>. Acesso em: 1 nov. 2022.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

RAMIDOFF, Mário Luiz. **SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Comentários à Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012. São Paulo: Saraiva, 2012.

REGES, Areillen Ronney Rocha; MEDEIROS, Emerson Augusto de. Ensinar e aprender em contextos de privação de liberdade e isolamento social: Uma experiência com socioeducandos do CASE, Mossoró – RN. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 23, n. 00, p. e022014, 2022. DOI: 10.30715/doxa.v23i00.17462. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/17462>. Acesso em: 05 jan. 2023.

REGES, Areillen Ronney Rocha; MEDEIROS, Emerson Augusto de; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. O ensino de Ciências Humanas e Sociais com adolescentes privados de liberdade: Uma experiência sobre o “Mês” da Consciência Negra. **Revista Hipótese**, Bauru, v. 9, n. 00, p. e023007, 2023. DOI: 10.58980/eiaerh.v9i00.430. Disponível em: <https://revistahipoteses.editoraiberoamericana.com/revista/article/view/430>. Acesso em: 9 dez. 2023.

RIBEIRO, Márcen de Pádua. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Temporalidades**, v. 7 n. 2 (mai./ago. 2015) – Belo Horizonte: Departamento de História, FAFICH/UFMG, 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2010.

ROMANOWSKY, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional, Curitiba**, v. 6, n. 19, p. 37 - 50, set./dez. 2006. SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. New York: Columbia University Press, 1989.

SACRISTÁN, Gimeno José. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.) Profissão professor. Porto Editora: Porto, Portugal, 1995.

SACRISTÁN, Gimeno José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre:

ArtMed, 2000.

SALLA, Fernando Afonso. **O encarceramento em São Paulo**: das enxovias à Penitenciária do Estado. 1997. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 13-27, 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/600>. Acesso em: 23 ago. 2023.

SANTOS, Anne Caroline de Almeida. **“Socioeducação”**: colocando o conceito entre aspas. 1. Ed. Curitiba, PR: Editora Appris, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SILVA, Rosa Maria Segalla et al. Democratização do ensino superior: no contexto da educação brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v.12, n.1, p. 294-312, 2017.

SILVA, Samuel Costa da. Unidades de ressocialização, mídia e adolescência em conflito com a lei. **Revista Processus de Estudos de Gestão, Jurídicos e Financeiros**. Brasília, Ano VIII, Vol. VIII, n.31, jul./set., 2017. Disponível em: <https://periodicos.processus.com.br/index.php/egjf/article/view/81>. Acesso em: 26 dez. 2023.

SOARES, Enílvia Rocha Morato. **Avaliação e Socioeducação**: desafios e perspectivas na escolarização de jovens em conflito com a lei. Curitiba, PR: Editora Appris, 2020.

SOARES, Leônicio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**: Diretrizes curriculares Nacionais. Rio de Janeiro, 2002.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>, 2000. Acesso em: 18 jul. 2022.

SOARES, Sebastião Silva; GUIMARÃES, Selva. Memória, identidade e docência: recordações-referência de professores iniciantes na educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75550, 2021.

SOUZA, Katyusha Madureira Loures de. **Personalização de serviços de informação oferecidos na web**: estudo do Portal de Periódicos da CAPES, 2010, 193 f.. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

STRELHOW, Thyeles. Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639689. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 25 ago. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3º Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo – SP: Atlas, 1987.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – Ufersa
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE - IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - POSENSINO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Termo de consentimento: Entrevista

Você está sendo convidada(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa intitulada “*Narrativas de professores de Ciências Humanas do CASE, Mossoró – RN: ensino-aprendizagem para a ressocialização de adolescentes privados de liberdade*”, sob a responsabilidade do mestrando Areillen Ronney Rocha Reges, integrante do curso de Mestrado em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), resultante de associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-árido (Ufersa) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na cidade de Mossoró-RN, sob orientação do professor Dr. Emerson Augusto de Medeiros.

Seguindo os dispositivos legais das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares¹⁵⁹, o objetivo da pesquisa é identificar as perspectivas que os docentes do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), que atuam no Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) têm sobre sua atuação no sistema socioeducativo, para promover uma reflexão sobre as especificidades, dificuldades e possibilidades 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 as percepções do seu trabalho como docente na socioeducação.

Durante a entrevista, o pesquisador utilizará de um gravador de áudio para gravação da conversa. Deixo claro que essa pesquisa tem a intenção de usar esses registros apenas para efeito de tratamento dos dados, não sendo divulgada sem prévia autorização dos participantes. Posterior à entrevista, será feito o processo de transcrição na íntegra do áudio obtido e logo depois a textualização da entrevista, com a intenção de colocar em formato textual as narrativas produzidas. Em seguida, entrar em concordância sobre a versão final textualizada de suas palavras, fazendo o movimento de enviar a versão textualizada para aprovação das entrevistadas.

Os riscos mínimos que o(a) participante estará exposto são de, por tratar de aspectos subjetivos e vivências, em algum momento ficarem constrangidos ou desconfortáveis em falar

¹⁵⁹ São diretrizes que regulam a ética na pesquisa com seres humanos no Brasil e que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em ciências humanas e sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes, ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

sobre alguma de suas experiências. Esses riscos serão minimizados mediante todos os cuidados e procedimentos necessários para que as entrevistas ocorram com um clima de respeito e confiança entre o entrevistador e o(s) entrevistados(as), garantindo que o participante sinta-se à vontade para participar ou não das diferentes etapas da pesquisa, responder ou não a algum questionamento específico realizado.

Quanto aos benefícios da participação dos professores na pesquisa está a contribuição social e para pesquisa científica, uma vez que a investigação evidenciará o contexto de formação, profissionalização e atuação dos docentes, bem como a ressocialização dos sujeitos/alunos do sistema socioeducativo de privação de liberdade.

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-la.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em um HD externo e em uma nuvem no drive, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) e do pesquisador, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa poderá perguntar diretamente para o pesquisador.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do pesquisador Areillen Ronney Rocha Reges.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais e capítulos de livros. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Caso tenha dúvidas, ou necessite de maiores esclarecimentos, entre em contato com o pesquisador responsável, Areillen Ronney Rocha Reges, pelo e-mail: areillen_ronney@hotmail.com ou ronneyareillen@gmail.com.

Consentimento Livre

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. Afirmo 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 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.

Mossoró, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do(a) Participante

Areillen Ronney Rocha Reges (Aluno-pesquisador) - Aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço rua professor Antônio Campos, BR 110, Km 48 , Costa e Silva , CEP 59600-000– Mossoró – RN. Tel.(84) 3315-2145

Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros (Orientador da Pesquisa – Pesquisador Responsável) - Doutor em Educação. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UFERSA), – UFERSA, Rua Francisco Mota, 572 - Pres. Costa e Silva, Mossoró - RN, 59625-900. Tel. (84) 3317-8220.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE - IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - POSENSINO

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Esta entrevista integra, parcialmente, a metodologia de pesquisa para a construção de dissertação de Mestrado em Ensino, na linha de pesquisa: Ensino de Ciências Humanas e Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), resultante da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na cidade de Mossoró – RN, e que tem por tema: “*Narrativas de professores de Ciências Humanas do CASE, Mossoró – RN: ensino-aprendizagem para a ressocialização de adolescentes privados de liberdade*”, realizada pelo mestrando Areillen Ronney Rocha Reges, sob a orientação do professor Dr. Emerson Augusto de Medeiros.

Parte 1. *Refletir sobre a formação inicial e continuada de professores do CASE, Mossoró – RN, e suas reverberações nas práticas educativas promovidas com socioeducandos da instituição escolar;*

1. Qual sua formação inicial e em qual instituição? (Graduação)
2. O(a) senhor(a) possui curso(s) de pós-graduação? Se sim, quais? (especialização, mestrado, doutorado...)
3. O que te levou a ser professor(a)? Houve influência de alguém? Se sim, de quem?
4. Há quanto tempo atua como docente na Educação Básica e há quanto tempo atua no CEJA/CASE?
5. O que o(a) senhor(a) entende por Socioeducação?
6. O que te levou a trabalhar na educação escolar do sistema de privação de liberdade, especificamente o sistema socioeducativo?

7. Durante seu percurso de formação inicial ou de formação continuada vivenciou experiências para atuar na educação escolar em espaços de privação de liberdade? Se sim, narre sobre essas experiências?
8. Qual formação o(a) senhor(a) recebeu quando ingressou no CASE para atuar em espaços de privação de liberdade?
9. Como o(a) senhor(a) pensa que sua formação inicial ou continuada, incluindo a formação vivida após ingressar no CASE, contribuiu nas práticas educativas promovidas com os socioeducandos em seu processo de ressocialização?
10. Quais os principais desafios o(a) senhor(a) encontra em ser professor(a) escolar na socioeducação?

Parte 2. *Investigar a respeito de como a Educação de Jovens e Adultos promovida no CASE, Mossoró – RN, assiste aos socioeducandos privados de liberdade;*

1. O que você entende por Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
2. Sabemos que a modalidade de ensino responsável por assistir os adolescentes do CASE é a EJA, você acredita que esta modalidade é a mais adequada para o sistema socioeducativo?
3. O currículo proposto pela EJA está relacionado com o contexto social e de vivência do aluno/socioeducando?
4. A maioria dos adolescentes chega à escola com uma grande defasagem série-idade. Como você nota a relação dos adolescentes com a escola?
5. Como funciona a sistemática de ensino da escola? (carga horária, disciplinas, semestre).
6. Além dos professores cedidos, o CEJA (escola principal) fornece suporte de materiais curriculares e pedagógicos ao CASE (escola polo)?
7. Qual material didático é utilizado por professores de Ciências Humanas? (livros, plano de aula).
8. Seus métodos e práticas de ensino estão em consonância com a EJA ou utiliza outro material didático?
9. Como se sentes trabalhando em um espaço que está a todo tempo sob observação e tensão? Isso influencia na sua prática docente?
10. Observado o trabalho intersetorial no atendimento socioeducativo, como você observa a relação do aspecto escolar pelo CEJA (DIREC/Secretaria de Educação) com os parâmetros de segurança do CASE (FUNDASE/Secretaria de Assistência Social)?

Parte 3. *Evidenciar as práticas educativas que repercutem na ressocialização de adolescentes privados de liberdade do CASE, Mossoró – RN*

1. Como você compreende a função social da educação na ressocialização dos adolescentes privados de liberdade no CASE, Mossoró – RN?
 2. Como seu trabalho, na condição de docente, pode contribuir para isso?
 3. Narre sobre as principais práticas educativas desenvolvidas em sala de aula com os adolescentes privados de liberdade que considera que repercutem no processo de ressocialização?
 4. Os alunos/adolescentes conseguem apreender os conteúdos curriculares com facilidade ou possuem dificuldades na área de Ciências Humanas? Narre sobre esse aspecto.
 5. Como você, professor/a, se analisa como construtor/a de possibilidades para que o adolescente privado de liberdade volte à sociedade ressocializado?
 6. Quais práticas educativas desenvolvidas por você, na instituição, considera mais importantes na ressocialização de adolescentes privados de liberdade? Narre sobre elas.
 7. Há práticas educativas, para além da sala de aula na instituição, que você considera que repercutem no processo de ressocialização? Se sim, quais?
 8. Quais possibilidades você acredita existir, considerando o processo de ensino-aprendizagem vivido na instituição, depois que ele sair da unidade para a ressocialização?
 9. Narre um exemplo de uma proposta educativa que você considera essencial a ser trabalhada com adolescentes privados de liberdade visando sua ressocialização.
- *Diante do sigilo reservado aos participantes da pesquisa, existe algum tipo de pseudônimo, de sua preferência, para ser utilizado em substituição de seu nome?*

APÊNDICE C – SÍNTESE DISCURSIVA DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS: ETAPA 1

Etapa 1		
Unidade de sentido – Formação inicial e continuada dos professores de Ciências Humanas do CASE/Mossoró		
Categorias	Texto da EN transcrito	
Formação inicial	Informante A (Questões 1, 2 e 3)	- Eu me formei em Ciências Sociais, licenciatura plena, na UERN. - Eu possuo uma especialização em Metodologia do Ensino Superior, Docência do Ensino Superior, alguma coisa assim [...]. Isso. Eu estava vendo, hoje, conversando sobre ter a possibilidade de fazer o mestrado e/ou Pedagogia. De certa forma, vou falar assim, é o eixo da educação, pelo menos pelo o que eu vejo. E Ciências Sociais, apesar de ser um curso muito bom, que me instruiu, que me abriu, me expandiu, assim, intelectualmente, mas infelizmente não tem campo, não tem área. - [...] Sim [...]. Sim, porém, eu tenho interesse genuíno na educação, do que ela proporciona. - Sim. Quando eu fui fazer Ciências Sociais eu não sabia nem o que era o curso. Aí meu irmão ele foi, é que ele já se foi, ele é formado em Sociologia, em Ciências Sociais. E ele disse “faça licenciatura”, que é para ser professor, e eu ajudava ele a fazer os trabalhos. Antes de eu fazer o vestibular, era eu que ajudava a fazer os trabalhos da faculdade. Então foi o meu irmão que me influenciou sim. - [...] O ponto central foi isso, vá fazer e eu fui, mas eu tenho uma família na educação, tias, tios, eu tenho uma tia que é diretora de uma escola, o Hermógenes, tenho uma tia aposentada que foi 30 anos de Educação, no Caic do Abolição 4, mais 25 no Colégio das Irmãs, então a minha família é pautada na educação, assim. - [...] Foi. Porque eu achava que nem tinha capacidade de passar no vestibular. E ele disse “faça que você passa”.
	Informante B (Questões 1, 2 e 3)	- Eu me formei em geografia pela UERN, “né”? O período que eu me formei lá foi de 2004 a 2007 [...]. Sim, foi aqui em Mossoró. - É, Geografia do Semiárido e Educação ambiental [...]. Pelo IFRN. Aí o Campus que eu estudei foi no de Caraúbas, mas o curso boa parte dele foi a distância. - Da família, tem muitos professores na minha família, muitos mesmos. Minha mãe era professora, alguns tios, então assim, já era uma coisa assim que na família eu já via, já era uma profissão que eu pensava em exercer desde criança [...]. Eu acho que posso dizer minha mãe, ela era uma inspiração para mim [...]. Ela era, como é, das séries iniciais, mas geografia já era uma matéria que eu já gostava, já me identificava, então quando eu pensava em ser professor já era para geografia.
Formação docente (não) contextualizada com o sistema socioeducativo	Informante A (Questões 7, 8 e 9)	- Não. As minhas experiências lá na faculdade, apesar de eu ter tido um professor que enveredou por esse caminho, mas foram só relatos e eu não tive nenhum acesso, eu só tive acesso à escola regular [...]. Sim. Que trabalhou aqui [...]. Sim, o processo seletivo para cá, da educação.

		- [...] Sim. Sim. O curso ele é regido, vou falar assim, três disciplinas chaves: Política, e a gente sabe que aqui dentro, é, é, vamos dizer assim, a falta e a falha é da política; a Antropologia que é os hábitos e costumes; e a Sociologia em si que é, como é que eu vou explicar a sociologia, é o estudo dos grupos sociais, então aqui eu posso falar diretamente que tem guetos sociais aqui dentro, e a gente sabe que tem separatismo aqui dentro, tem as facções. É a realidade. Então, Ciências Sociais ficou como uma luva para eu perceber tudo isso, entendeu? - [...] Eu não tive encontro, mas eu tive professores que a gente, que teve esse pensamento, essa linha de pensamento, entendeu? Que eu tive aulas sobre, dois pontos, eu tive aula sobre, é, os presídios e sobre os manicômios, como é que funcionava isso, até que ponto chega a loucura ou a obsessão do ser humano. Então, a gente teve pelo menos assim, de como era isso, entendeu? - [...] Sim [...]. Sim. A gente viu muita coisa sobre isso, principalmente a periferia porque a nossa referência são as favelas, é o que a gente estudo, assim, para saber os guetos sociais, então a gente sabe que tem muito, muito menino que morre cedo, então a gente sabe também que a maioria vai preso e é favela, infelizmente. - [...] Não. Eu só tive uma escola que ela era muito na periferia aí eu vi o aluno antes de chegar aqui. - [...] Não. Eu vi o estágio, eu sabia que eles iam ser presos ou iam ser mortos [...]. É. E eu só vim entender agora, depois que eu cheguei aqui. - [...] Que a escola que estive como professora, que vi o aluno aos 12 anos [...]. Sim. Aos doze anos chegar drogado, entendeu? Essa era a clientela, aí quando eu cheguei aqui eu entendi, aquela escola infelizmente não funcionou e eles estavam aqui. - Não. Só tive um colega [...]. Não, só tive que recorrer a um colega que já trabalhou aqui [...]. Não. A gente não fez nem o curso de formação. - [...] Não. A gente não conseguiu. Aí só depois, depois de um ano foi que a gente passou por um cursozinho, bem pífio [...]. Estado. Pela escola [...]. Sim [...]. Não. Foi geral [...]. Muito superficial. - [...] Que a escola estava para apoiar, que é, eles tinham material mas era livre, por exemplo, o conteúdo, não tem nenhum direcionamento, entendeu? Você monta a sua grade, então foi muito superficial [...]. Só para sala regular. Para gente foi só mais um adendo, um pontinho só. - Bem, eu me enxergo como um, como é que eu vou explicar isso, eu não sou um ponto só de informação para eles, entendeu? A gente troca informação, porque eu não sei se eu vou poder dizer isso aqui, enfim, eu venha lá de baixo, eu venho da periferia, eu venho lá do Bom Jardim, lá, lá, eu sei o que é, eu sei o que esse menino fazia, porque eu venho de lá, Eu, meu irmão, minha irmã, então, eu troco experiências com eles, geralmente eu falo abertamente do que aconteceu. Então, eu acredito, diante da minha formação mesmo, lá da, de criança, a minha formação
--	--	--

		“né”? escolar, eu consigo enxergar o que eles são. Infelizmente eles são vítimas da sociedade. - [...] Sim [...]. Eu vou falar de uma forma grosseira aqui, “tá”? O homem é produto do meio, quem me ensinou isso foi as ciências sociais, aí “[informante A] ele pode mudar”, pode, mas o ser humano é um ser sociável, é muito difícil viver sozinho, é um ser coletivo. E aí eu posso dizer a você assim, quando um sistema falha com uma pessoa, um indivíduo que era para ser protegido, onde está a falha? Foi só o sistema, entendeu? É isso que a gente, pelo menos eu consigo enxergar a sociedade ela é feita, deixa eu ver se eu consigo ser clara, a sociedade ela sabe que ela não é construída só com base no que é certinho, o ser humano é imprevisível, por mais que sigam padrões, eu não sei se estou devagando, mas você para para estudar, você vai estudar ética e a moralidade, você vai estudar cidadania e as leis, alguma coisa deu errada aqui, entendeu? O ser humano não conseguiu seguir esse padrão. E eu falo muito da pirâmide do poder, vem o alicerce, que infelizmente, eu vou falar aqui que é os pobres, “né”? são a classe social mais baixa e aí a classe operária, a classe média, o topo da pirâmide que é os grandes empresários e não é mais nem igreja nem nobre, e do lado ali, eu faço uma barra para eles, infelizmente a sociedade paralela e é um crime e a gente estuda sobre isso, entendeu? Porque que existe a sociedade paralela, porque eles não estão incluídos, porque eles são exclusivamente excluídos por esse sistema que não está dando suporte a eles. - [...] Consigo. Consigo. Eles entendem hoje, por exemplo, o que é essa pirâmide do poder que eu falo, quando eu falo para eles “o que é poder, gente?” “Conhecimento”, pode perguntar a qualquer um dos meus alunos.
	Informante B (Questões 7, 8 e 9)	- Não, eu não me preparei para o sistema, agora estando no sistema eu procurei o máximo que pude, no sistema as vezes tinham umas palestras lá para gente ver, tinha alguma reunião que ia dar alguma orientação nesse sentido, agora dizer que eu me preparei para aquilo não. Eu procurei entender lá dentro, lá dentro eu procurei me preparar para exercer a profissão. - [...] Não, na faculdade nunca vi nada a esse respeito não, não lembro nem assim de falarem sobre isso. Eu acho que no curso de geografia, basicamente, a gente via a matéria de geografia, os assuntos, dentro da disciplina, e o que se falava é assim algo que de forma pontual assim mesmo em algum momento os professores falavam assim “olhe quando estiver em sala de aula procure falar o assunto desse jeito, procure abordar o tema, de uma forma que os alunos entendam, lembre que a sua mente é diferente das dos alunos” mas sistema socioeducativo nunca se falou desse assunto não. - [...] Eu entrei em 2018, 2019, 20, 21 eu já saí, foi 21 eu saí, um pouco mais de 3 anos, porque eu cheguei lá em julho, quando foi em agosto de 2021 eu saí. - Quando você fala em formação eu imagino que assim é uma coisa formal, uma preparação.

		- [...] Não, esse tipo de formação assim para ir para lá, assim, como eu já disse não teve não, eu tive recomendações, teve gente que chegou para mim veio conversar comigo me explicar como era, essa questão assim que hoje nos presídios tem facção, aí já me orientavam assim “olhe, não entre nesse assunto, eles têm muitas rivalidades uns com outros, não fale onde você mora, não dê informação sobre sua família”, isso aí eles falaram para mim. - [...] Da Fundase, lá no CASE eles me orientaram. A escola é, [desconforto e riso] eu acho assim a escola é, do meu ponto de vista “né”? eu não sei como estão lá as pessoas, inclusive os profissionais já mudaram, quando eu entrei lá a diretora era uma hoje é outra. Mas naquele tempo o, o, a impressão que eu tinha é que a escola assim se responsabilizava naquela parte assim de mandar material de saber quem são os professores, é, essas coisas assim burocrática, mas de saber como é que funciona mesmo eu acho que a escola num, ficava meio distante de saber como é que era o funcionamento lá. - [...] Isso, o CEJA que é quem é responsável. Agora não posso falar como é hoje, hoje já mudou diretor, é outra equipe e eu não sei mais como é que tá, como é que estão essas situações, mas naquele tempo a impressão que eu tinha era essa, que ficava um pouco distante “né”? - [...] Sim, aí lá no CASE o pessoal me orientava mais, olhe aja assim desse jeito “né”? converse com os alunos, é, evite certos assuntos com os alunos, essas coisas assim. E teve lá no CASE, quando eu já estava lá, “né”? já dando aula um certo tempo, eu me lembro de umas reuniões que a gente teve com a psicóloga que ela ensinava a gente, orientava a gente sobre outras coisas lá, é, tentar entender mais a realidade do detento. Tanto a realidade deles antes irem para lá, como a de quando eles saírem de lá, porque a gente ver, é, como é que eu posso dizer assim, é, a vida deles assim, é, eles têm problemas com o próprio mundo que eles vivem, “né”? eles são jurados de morte esse pessoal assim, aí o pessoal dava orientação para gente assim nesse sentido “tente entender a realidade deles, a cabeça deles é diferente da sua, é outra realidade, é outro modo de ver o mundo”. Então teve assim esse processo. - [...] Da própria instituição, eu vi isso lá “né”? era umas reuniões que o pessoal ficava conversando com a gente sobre isso. - Eu acho assim que a gente é apresentado a uma nova realidade, diferente da que a gente vive, e aí você começa a pensar assim: como é que eu vou ajudar. Então assim, quando eu estava dando aula não era só trazer a matéria, era trazer a matéria e também conversar com eles, olha o que você vai fazer quando sair daqui. Aí Isso eu acabei de dizer que eu acho difícil porque assim a perspectiva de vida deles é assim, é fora da nossa realidade, como eu já disse, eles são jurados de morte, como é que eles vão pensar em trabalhar e voltar a viver em sociedade, agora assim, eu procurava conversar com eles “olha, você pensa em
--	--	--

		trabalhar em alguma coisa, qual vai ser sua fonte de renda quando sair daqui e tal” aí assim, é uma coisa que você “tá” tentando construir, é uma contribuição que você “tá” tendo dar, mas ao mesmo tempo eu penso assim: é muito pouco diante de toda realidade de vida deles, é muito pouco. - [...] Sim, falar em profissão, falar em viver em sociedade, evitar novos problemas para vida da pessoa, mas é difícil, a pessoa quando já chega naquele ponto é.
--	--	--

Etapa 1		
Unidade de sentido – Educação básica e socioeducação		
Categorias	Texto da EN transcrito	
O início da docência e a inserção no espaço escolar com socioeducandos	Informante A (Questões 4 e 6)	- Eu só tenho CEJA. - [...] Sim. Eu já assisti, já dei aula mas só de estágio ou ajudante, auxiliar e lá no ensino fundamental maior, 9º ano. Mas sala de aula como experiência só o CEJA agora. - [...] Sim. - [...] Sim [...]. Não. Porque aí ele se foi aí eu tinha desistido. - [...] Sim - [...] Sim [...]. Sim. Foi desse jeito. E eu não tenho nenhum outro parâmetro. - Olha [...]. Não, assim, eu tenho uma pessoa que já trabalhou aqui, ela entrou, ia entrar como, ela, enfim, ela era uma pessoa que era formada em enfermagem, mas entrou, fez um processo seletivo para ser um socioeducador. Não sei se você vai saber quem é, mas enfim, não cabe aqui. Aí, a gente passou a conversar sobre como era aqui e eu fiquei curiosa, mas tinha tanta, tanta fala negativa que a gente fica com medo, mesmo assim eu insisti, não, se eu fizer o meu trabalho, e eu acreditava nisso, piamente, é que poderia, sei lá. - [...] Isso. Que ele não vale a pena e que ele não funciona. - [...] Para todo mundo. O sistema não funciona, nem para os socioeducando, nem para os socioeducador. Porque os socioeducador não, segundo o que me disseram, “tá”? os socioeducador não faz a função que deveria fazer, que seria como um socioeducador. Aqui eles agem de forma diferente.
	Informante B (Questões 4 e 6)	- Pronto, desde 2016 foi quando eu passei no concurso, “né”? aí no primeiro momento eu passei para 10ª DIREC que era lá em Assú. Aí, para eu me transferir, eu escolhi Assú foi porque eu imaginava que seria mais fácil passar em outra DIREC do que aqui, realmente foi mesmo, porque eu conheço colegas meus que fizeram mais pontos que eu e terminaram nem sendo chamados aqui. Então foi bom ter apostado lá na 10ª DIREC. Eu fiquei, eu fui o quarto colocado lá em Assú, pronto, rapidamente eu fui chamado, depois que eu passei em Assú aí começou o processo para eu tentar me transferir para Mossoró, para 12ª DIREC, para ficar aqui em Mossoró. Aí a solução para eu vir para cá foi justamente eu dar aula lá no, no,

		- [...] CASE, na época era CEDUC, “né”? quando eu fui para lá ainda chamava CEDUC, então pronto, eu ficava indo na DIREC aqui perguntando se tinha vaga e aqui estava sobrado professor de geografia, não tinha vaga para mim. Lá em Assú a 10ª disse para mim, olha não implica, porque eles já teriam substitutos para mim, eles já teriam outras pessoas para chamar do mesmo concurso, então para eles não seria problema abrir mão de mim não, porque tinha. - [...] Porque foi o seguinte, deixe eu ver aqui, eu entrei em 2016 mas eu comecei a pedir foi em 2018, no começo de 2018, foi alguns meses. Eu ia lá DIREC contava minha situação, que eu precisava me transferir, aí pronto, aí um dia me chamaram lá na 12ª DIREC dizendo que tinha vaga só que era lá para o CEDUC, “né”? trabalhar com menor infratores, aí pronto, eu aceitei. - [...] Não, escola regular mesmo. - [...] Para o CASE, 2018, eu fui para lá em julho de 2018 no CASE. - É como eu disse, essa história que eu contei, já, já fala disso aí porque não é que fosse meu sonho, tem gente que é, tem gente que é, tem seu objetivo na vida “não eu quero trabalhar com pessoas assim, eu acho que vou conseguir dá uma boa contribuição”, no meu caso foi assim, aconteceu, “né”? eu estava querendo uma vaga aqui em Mossoró para poder ficar com minha família aqui em Mossoró e estava trabalhando em outra cidade, demorava uma hora para chegar lá em Assú, uma hora para ir, uma hora para chegar do trabalho, aí assim a oportunidade que surgiu foi trabalhar nesse canto, aí eu, como diz aquela expressão “eu cheguei lá de paraquedas”, não estava objetivando trabalhar ali, foi a oportunidade que eu tive para mudar de cidade no caso do trabalho, porque eu já morava aqui em Mossoró, eu sou daqui de Mossoró. - [...] Não, eu ia e voltava, era bem cansativo.
--	--	---

Etapa 1		
Unidade de sentido – Socioeducação		
Categorias	Texto da EN transcrito	
(Des)entendimentos sobre socioeducação	Informante A (Questões 5 e 10)	- Então, é, vai ser uma pergunta, na verdade, uma resposta um pouco mais específico. O que eu entendo por socioeducação não é o que a gente ver aqui. - [...] Sim. Socioeducativo a gente já, já para para pensar no, vou falar indivíduo “tá”? No indivíduo que está recluso. A gente só sabe que ele fez alguma coisa, que ele tem algum delito, que ele tem alguma coisa a cumprir, então, a gente acha que a gente vai conseguir, isso a gente que tá de fora, “tá”? É o primeiro pensamento, que vai reformar, a gente acha que é um reformatório, aquele primeiro pensamento, você acha que vai conseguir incluir ele de novo na sociedade, ou pelo menos pelos padrões que a gente conhece, assim, normativo de educação e de civilidade mesmo. Aí, esse é o primeiro pensamento que a gente tem, não, eu vou conseguir reformar, eu vou

		colocar esse indivíduo de volta no lugar, infelizmente, a gente tem esse pensamento assim. - [...] Era para ser assim. - [...] Não. Não [...]. Não. Infelizmente o sistema é defasado. - [...] Sim. Esse seria o propósito [...]. Porque não temos apoio, tanto lá fora, porque a ressocialização não acontece só aqui dentro, “tá”? - [...] A vara da infância ela podia atuar melhor, ela poderia dar é, apoio domiciliar, quando eles saem daqui, para, que não conseguisse, que conseguisse pelo menos ter algum caminho a ser percorrido, entendeu? Quando eles saem daqui é cego, não tem mais o que fazer, quando saem, fechou as portas daqui e, eles, infelizmente retornam para o lugar onde estavam. - O sistema. O sistema geral. Só a educação, só no sistema da educação quando a gente fecha para pensar não, porque quando eu falo sistema da educação a gente fala escola “né”? mas aí tem todo um aparato para segurar a escola, quem? Os políticos, certo? quem segura a escola, os políticos, senão se um político quiser fecha a escola ele fecha. Vamos colocar a mão na consciência. Ah, mas a comunidade não permite, “tá”? a gente consegue, você sabe que revolução consegue mas a dificuldade e os desafios que eu encontrei aqui é o sistema, eu falo de sistema geral, inclusive o da Fundase, que é, vou falar assim, “né”? não sei se eu posso dizer isso aqui, aqui no CASE eles não querem que, não querem saber se esses meninos vão sair daqui e se formar de forma correta, eu vou falar assim, “tá”? Não é que eles não queiram que eles se formem mas eles não querem saber. - [...] De vida [...]. De vida. Eles simplesmente não se importam, eles dizem abertamente. - [...] Eu não vou dizer que eles, que eles sabotam não, de forma alguma, mas poderia ser trabalhado de acordo que tem o projeto e eles não fazem, não sei se eu posso dizer aqui. - [...] Eles não fazem. Eles não fazem. O projeto é reeducar não é? isso não acontece, porque aqui é só uma maquiagem, a instituição serve para pagar as pessoas que estão aqui dentro e só. - [...] Vamos lá. Aí sim, a escola não me dá material, não me dá recurso, eu não consigo ter uma aula dinâmica porque eu não tenho material atualizado, na verdade eu não tenho material. Não sei se você sabe mas a gente não tem o PPP, não temos uma grade curricular. - [...] Do CEJA. Da sala de aula “né”? do CEJA [...]. Não, o CEJA não tem um PPP, cara [...]. Não. Eles estão montando ainda. - [...] É. Deve ser. Mas por exemplo, não tem a grade curricular daqui, era para ter. - [...] Sim. Sim. Era para gente ter, por exemplo, um aparato de recurso que nos desse, é, apoio quando a gente fosse avaliar o aluno que chegou, a gente não consegue fazer isso, primeiro que quando o aluno chega já chega
--	--	--

		com informação errada, já chega como se ele já tivesse estudado até certa base e ele não tem base nenhuma. - [...] Sim.
	Informante B (Questões 5 e 10)	- Não, eu sabia muito pouco, eu já sabia que tinha a educação para os detentos, “né”? esse pessoal assim, mas não sabia como era, não fazia ideia de como era, fui aprender tudo lá. - [...] Assim, do meu ponto de vista é uma, uma oportunidade que é dado ao pessoal que é, está em débito com a justiça, “né”? é uma oportunidade que é dada, acho um trabalho muito bonito, porque realmente você tá dando a condição mínima para pessoa voltar para sociedade, agora na prática, são muitas dificuldades. - Dificuldade que eu acho, é porque assim, realmente eu ia apreensivo, eu tinha medo de estar lá, a verdade é essa. Você quando começa a ter contato com eles, é, você ver assim, olhe aqui não é tão assustador como eu pensava antes mas ao mesmo tempo, ainda assim, ainda permanece sendo assustador. A gente tem mais medo de entrar num presídio “vixe, como será num presídio?” Mas depois que você ver assim, rapaz, não é tão assustador assim, mas é como eu disse, mas ainda sim eu tinha medo. Eu tinha receio de ter uma rebelião, de ser feito refém, se sofrer uma agressão, ou até mesmo assim eu pensava e se algum dia os ânimos tiverem, é, esquentados e eles tiverem com vontade de matar alguém e eu for a vítima, então assim eu tinha medo disso, não vou mentir “né”? Agora medo de morrer, verdade seja dita, eu posso estar em uma escola normal e pode acontecer uma tragédia, como a gente tem visto aí tanta desgraça aí pelo mundo, mas você “tá” falando assim lá, isso era um problema, você ter medo, você não se sentir seguro para trabalhar, eu acho que isso é um problema sim, inclusive, é por essa questão a gente não conseguia dá uma aula mais extensa por causa da questão da segurança, eram poucos agentes, eu não podia dar uma aula a manhã toda para uma turma, ou para algumas turmas porque tem a questão de segurança, tem que se pensar assim olhe vão sair poucos alunos e esses poucos alunos que vão sair ainda vão passar pouco tempo. Então, como é que a gente passa a matéria? como é que a gente explica mais? como é que a gente conversa mais com eles sobre a questão de melhorar? de mudar de vida? Eu acho que assim, o ponto forte seria esse ponto da segurança, acho que é isso, acho que todo o problema tá girando em cima disso para poder fazer um trabalho melhor em uma instituição daquela.

APÊNDICE D – SÍNTESE DISCURSIVA DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS: ETAPA 2

Etapa 2		
Unidade de sentido – Educação de Jovens e Adultos (EJA)		
Categorias	Texto da EN transcrito	
Óticas dos docentes acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Informante A (Questão 1)	- Bem, a EJA é uma oportunidade, “né”? Para quem não tem, ou não teve acesso à educação regular. Acredito que eu enxergue dessa forma, certo? Como uma oportunidade, porém, não, não acredito que ela seja muito eficaz. Não sei se é, se tá, vai condizer com o que eu vou dizer. É uma oportunidade, eu sou aluna de EJA, inclusive. Sou. - [...] Sou. Eu terminei o Ensino Médio na EJA, mas, com relação a qualidade do Ensino ela deixa a desejar, entendeu? Fica um pouco vago, é muito assunto, muito conteúdo, para quem não tem tempo para estudar.
	Informante B (Questão 1)	- Eu entendo que é para quem está fora de faixa, “né”? não pode estudar, vamos dizer assim, no período adequado, na fase correta da vida que a pessoa estava, “né”? Que é na adolescência, na infância e na adolescência que a pessoa deve estar nessa fase dos estudos, para quando chegar na fase adulta já poder fazer entrar para o mercado de trabalho. Então, eu acho que quem está fora da faixa etária, aí, existe essa modalidade de ensino, que é para a pessoa, e aí é um ensino diferenciado, “né”? A matéria ela é menos extensa, a gente vai ver os pontos principais que a gente considera necessários para a pessoa avançar nos estudos, assim, procurar entrar na faculdade, ou mesmo na carreira, algumas profissões vão precisar que a pessoa tenha estudo, hoje, é, é, falando assim, no supletivo mesmo, fora ali, porque ali era prisional, estavam ali muitas vezes eles nem sabia o que estava [risos], estavam estudando lá só para preencher o tempo mesmo. Eles entendiam que era um serviço que era oferecido para eles mas não, enfim, no supletivo mesmo quem tá procurando mesmo essa modalidade é porque, assim, o emprego tá exigindo que eles façam, “né”? o supletivo, essa modalidade, “né”? De jovens e adultos, então eu entendo que é isso, para quem está fora de faixa tem essa opção.
A EJA como modalidade de Ensino no sistema socioeducativo	Informante A (Questões 2 e 8)	- Bem, como eu disse, a EJA é uma oportunidade que se não fosse EJA não seria nenhum para eles, mas ainda acredito que tem que se pensar, repensar, essa modalidade para os alunos, porque, como eu afirmei no início é pouco tempo para eles e inclusive para eles que ficam lá no período rotativo, eles não ficam um ano inteiro para fazer, para terminar como a gente chama de bloco, então acredito que seja ineficaz. - [...] Sim. - [...] Minhas práticas? Vamos lá. É, eu geralmente levo, levo, o meu material didático, “né”? eu costumo construir todo direto da internet eu levanto, por exemplo, é, história geral, “geralzona” mesmo, porque eles não têm tempo como aprofundar porque não dá tempo de aprofundar a

		história e tento frisar mais a nossa história do Brasil. Às vezes ainda tem aluno que não sabe ler, ainda tenho que construir o material de alfabetização, fora da minha área, que eu não tenho a didática de alfabetização. É, costume levar muito material de imagem, para fazer a socialização do que eu estou aplicando para que eles entendam porque se não for assim eles não conseguem, justamente porque eles vêm de um nível, infelizmente, baixo de intelecto. Não que eu esteja dizendo que eles não tenham inteligência. - [...] Isso. Entendeu? Eles têm essa dificuldade de assimilar. Às vezes não assimilam nem o que é certo ou errado. Enfim, é a realidade deles. - [...] É. - [...] Na verdade, a EJA [CEJA] não me deu nenhum parâmetro para que seja isso é da EJA. Não. Eu saio buscando, é como eu já disse, eu monto meu material e aí o que eu, por exemplo, vou dá aula de Geografia, se eu tiver que levar algum documentário dentro desse conteúdo que eu construí. - Bem, é uma pergunta complexa porque não tem de outra forma, certo? Essa é a realidade. A gente não tem como inserir eles na sala de aula de ensino regular. É apropriado? Não sei bem, não. Vou até fugir da resposta, não sei bem explicar se é esse o caminho correto, porque, olhe, o aluno EJA, o aluno EJA não, o socioeducando ele é um ser humano indisciplinado, não estou dizendo porque ele tem isso, é, é a vivência dele, são pessoas, indivíduos, na verdade, que saíram como a gente segue o padrão da sociedade, eles desvirtuaram de caminhos, então, para a sala de aula regular, seriam, talvez, o primeiro passo para que eles entendessem que tem regras, que o ser humano precisa de regras. Mas, como eu estou dizendo, eles são menores infratores, estão ali cumprindo pena, “né”? Essa é a realidade, eu não sei de que outra forma seria essa educação para esse aluno. EJA é de fato o correto? Não sei. Mas por exemplo, assim, de imediato é o que tem e tem que ser aplicado, tem que ter educação para eles. - [...] Isso.
	Informante B (Questões 2 e 8)	- [...] Eu acho que ela é a que se torna mais adequada para eles, porque eles têm uma, um período lá dentro que é, assim, imprevisível, alguns vão passar uns meses alguns vão passar um ano, dois anos, e estando lá no, no, como é que fala? - [...] CASE, “né”? Estando lá dentro, quando eles saem de lá aí já fica assim, adequado para eles continuarem. Muitas vezes eles perguntavam para a gente assim: “professor, quando eu sair daqui, eu estou na 6ª série, eu estou na 7ª série?” Eu explicava, rapaz, aqui você está no, aqui é supletivo, aqui você está estudando por matéria, você concluindo essa matéria você não precisa mais pagar, “não mas se eu for para a escola, assim, eu parei na, sei lá, no 6ª ano, no 7ª ano” Aí eu explicava, não, aí se você for para uma escola regular você vai ter que

		continuar de onde você parou, porque, então entendo que realmente o supletivo é o mais adequado para quem está lá dentro porque é mais fragmentado, no meu ponto de vista. Aliás, é fragmentado, assim, então, como eles estão passando alguns meses lá, é o que se encaixa naquele momento, não dá para estudar um ano todo, a o 6º ano, o 7º ano, “né”? é o que dá certo. - [...] Pronto, eu meio que falei assim que eles durante o ano faziam assim, aquelas, é, é, eles traziam algumas recomendações de assuntos que deveriam ser trabalhados lá, “né”? Tinha, por exemplo, Folclore, é, conscientização sobre algum tipo de câncer, dia da consciência negra. Então, eu acho que esse tipo de informação que eles levavam acrescentavam alguma coisa para eles. - [...] Sim. Sim. Pelo o que eu vi é o que dá mais certo. Porque se for ter certeza que, assim, eles vão passar um ano aqui, vai começar de janeiro a dezembro, pronto, aí dava para encaixar “qual o ano escolar você estava”, “né”? Mas não é assim. Uns vão chegar lá, por exemplo, em maio e vão sair em agosto, aí der repente dá certo ele estudar uma disciplina todinha, só Geografia, só História, e não o 6º ano, 7º, 8º. Então é o que eu acho que dá mais certo mesmo.
O Ensino de Ciências Humanas e Sociais no CASE/Mossoró	Informante A (Questão 7)	- Meu. Tudo meu. - [...] Não. É tanto que eu tive ajuda de um colega que me deu pelo menos um norte quando eu cheguei lá porque eu não sabia como era a disciplina que eu iria aplicar, aí ninguém sabia de nada. E só esse colega que saiu e que me deu esse norte. Porque não tem material nenhum - [...] Todos. - [...] Todas as áreas.
	Informante B (Questão 7)	- [...] Não, isso aí eu acho que a gente seguia as normas, é porque eu não sei as expressões que dizem, os parâmetros curriculares nacionais. Eu acho que a gente seguia isso aí. - [...] Seguiam o mesmo parâmetro. - [...] Sim, éramos nós. Mas com a participação das instituições, isso eu achava interessante. Não era coisa “ah, vou trabalhar do jeito que eu quero, levar as coisas que eu acho importante” era tudo certinho, tudo direitinho.

Etapa 2		
Unidade de sentido – Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Currículo no Sistema Socioeducativo		
Categorias	Texto da EN transcrito	
A Educação de Jovens e Adultos e o Currículo proposto pelo CEJA ao CASE/Mossoró	Informante A (Questões 3, 5 e 6)	- Então, é, não, não tem nem um currículo específico para aquela instituição, a gente não tem, de fato, um currículo que seja adequado para eles. Eu não sei nem como é que eu vou responder aqui porque não tem, A gente faz o currículo, o professor, que sai do, que é destinado para ensinar os meninos do CASE, do sistema, vai meio às cegas. A gente não consegue fazer, assim, “o EJA” não disponibiliza.

		- [...] Vamos lá, é, a nossa carga horária é 30 horas, semana e por causa da logística do CASE a gente não consegue dá aula em sala de aula todos os dias, tem, tem atividades extracurriculares e as disciplinas que são os componentes são divididas por áreas, eu por exemplo, sou professora de Ciências Humanas e fico com História, Geografia, Ensino Religioso e tem linguagens que vai ensinar Artes, Português e, enfim, afins. A gente consegue, se for, por exemplo, se o aluno tiver lá e for, tiver tido uma, uma, agora não sei o nome, se ele ficar bastante tempo, de um ano lá, aí eu consigo dá um componente por cada semestre. Mas se o aluno for, tiver nos Anos Iniciais ele teria que passar um ano inteiro, para pagar o, o, que a gente vai chamar de Fundamental menor que é 5ª série, entendeu? Aí é nesse, dentro desse período que eles perdem, porque as vezes sai a pena deles e é só seis meses e eles sai, aí não voltam para a escola. - [...] Eu leciono História, Geografia e Ensino Religioso. - [...] Bem, agora nós temos uma supervisora, “né”? Pedagógica. E ela, quando a gente precisa, ela traz do CEJA. - [...] Porque assim, como teve Edjano, foi só de um ano para cá, quando não a gente tinha que ir lá na escola pegar. Disponibiliza? Disponibiliza. Mas é tipo um material diário, é, folha A4, lápis, mas só isso. Os livros são doados, a gente não tem livros específicos. - [...] Não. - [...] Foi de 2014, está defasado. - [...] Sim. De doação também. - [...] Não. - [...] Exatamente. Os livros que estão lá é os da EJA que, é, é, como é que eu vou explicar, que é usado pelos alunos de escola de EJA, não por alunos do CASE, “né”? que é um socioeducando, “né”? que é diferente a realidade de vida dele. Geralmente um aluno de EJA é um adulto que perdeu o tempo de estudo e o aluno EJA, aluno socioeducando é diferente, ele está lá quase que imposto. - [...] Não. Não tem.
	Informante B (Questões 3, 5 e 6)	- É difícil, assim, porque, eu acho que eu comentei da outra vez que o material da gente sempre vem de fora, você lembra se eu tinha comentado isso? Que o material vem de fora, que eu faço um esforço para trazer informações daqui, da nossa realidade. Mas, assim, por um lado, as informações que a gente trabalha são pertinentes para o estudo de um modo geral, agora se falta alguma coisa para cá, é porque, assim, se o material que a gente trabalhasse fosse feito por aqui ele seria mais, é, mais adequado com a realidade do nosso povo, “né”? Quanto aqueles meninos que estão ali, eles vêm de uma situação que falta tudo, é, humanamente falando mesmo, sabe? É, as vezes a gente vê os comentários do pessoal dizendo assim: “bandido bom é bandido morto”, é, eu confesso que quando a gente vê um criminoso, assim, quando ele morre, quando ele, ou enfrentando a polícia ou no meio deles mesmo, “né”? A gente fica pensando assim,

		é menos uma pessoa para está matando, para estar fazendo mal a gente, nos deixando assustado e tudo, mas eu sempre fico pensando o que foi que levou uma pessoa, um ser humano, a chegar aquele ponto, “né”? Será que se não tivesse mais programa sociais mais coisas, assim, voltadas para as classes mais baixas, as pessoas mais humildes, mais necessitadas, será que a criminalidade não diminuiria? Eu acho que sim, eu acho que sim, mas dizer assim se o que a gente está ensinando lá é o adequado [risos], eu acho assim, que o professor é que as vezes faz um esforço para tentar, olhe você sabe o que é isso aqui. A gente vê que, assim, o nível é muito raso, o nível de conhecimento deles, então a gente tem que, assim, quase interpretar. - [...] Pronto, a carga horária eu achava complicado porque você sabe que a rotina lá é daquele jeito, os alunos são revistados, aí demora um certo tempo para poder chegar em sala de aula, quando chega em sala de aula eu acho que é pouco tempo que a gente tem para passar a matéria mesmo. Quanto a questão do planejamento eu achava interessante porque assim, a gente se reunia bastante lá, ficavam conversando com a gente para ver como é que estava o conteúdo, se estava sendo passado, como estava o rendimento dos alunos. Agora é aquela questão, “né”? Como eles não tinham muito conhecimento, é, não dava para eu me aprofundar muito na matéria. - [...] Segue a mesma do CEJA, agora a gente em sala de aula termina, assim, tendo que administrar o tempo, um tempo bem, bem imprensado por causa das rotinas de lá que tem que ser daquele jeito, “né”? Tem que ser daquele jeito. Eles têm que ser revistados para chegar na sala de aula quando sai da sala de aula tem que ser revistado de novo. Tem aquela questão do, é, é, da hora que eles saem para escola e estão lá assistindo a matéria e tal aí depois tem as rotinas que tem que ser revistado e depois já tem que pensar no almoço, o tempo, aí quer dizer, isso limita muito o tempo em sala de aula, “né”? - É, eu acho que eu não sei se comentei da outra vez mas o livro está um pouquinho ultrapassado, mas isso é no geral, não é só o livro que vai lá para o CASE, não. O livro que eu trabalho lá é o mesmo, eu estou dando aula ali, a noite, no supletivo e é o mesmo livro, um livro que já está com mais de dez anos de atraso. Aí não lembro se eu comentei isso. - [...] Mas, como eu estava dizendo assim, essa questão do conteúdo eles participam bem, muitas vezes eles tinham propostas: olhe, esse mês está se falando sobre alguma campanha de câncer, câncer de próstata, alguma coisa assim, aí se falava lá. - Não, eles fornecem, pelo menos o livro está lá para a gente trabalhar, “né”? Quanto ao conteúdo, eles repassam para a gente, assim. - [...] Repassam. É porque se a pergunta fosse assim: se eu achasse que eles passam o mínimo, o mínimo é
--	--	--

		passado, se você me pergunta assim: você acha que eles poderiam passar mais? Eu acho que sim, acho que sim. Mas pelo menos o mínimo para dizer assim: tá dando para trabalhar, eu acho que sim, isso que eu queria deixar claro. O mínimo necessário para trabalhar eles passam, para a pessoa não dizer assim “eu estou trabalhando, não, eu não posso dizer não, eu trabalhava sem condições nenhuma” está entendendo? Eu acho que eu trabalhava, eu acho que eles davam atenção a gente, mas se me perguntassem se poderia fazer mais, acho que sim. - [...] Sim. O livro se fosse atualizado, seria bem mais interessante. - [...] É o mesmo. Sim. É o mesmo. Está com dez anos de atraso. Está muito atrasado.
--	--	--

Etapa 2		
Unidade de sentido – Dicotomia: Educação e Segurança		
Categorias	Texto da EN transcrito	
Relação dicotômica entre Educação e Segurança	Informante A (Questões 9 e 10)	- Bem, como me sinto trabalhando? É um sentimento de frustração. Não porque estou sendo observada, mas porque muitas vezes os entraves do sistema não permite que eu trabalhe como deveria ser. Por exemplo, vou dar um exemplo mínimo, de dias que chego lá e não vai ter aula porque o aluno não vai poder sair. Eu fico olhando para as paredes e, enfim, sem ter como agir. É, se influencia na minha prática? Totalmente. A gente faz um planejamento, “né”? De acordo com o que a gente vai levar, que você construiu e quando você chega lá se depara, é, por exemplo, os alunos estão batendo “jaulas” [grades], sei lá o que é aquilo, que eles estão, está faltando água para eles, está faltando medicação e aí eles ficam irritados eu me estresso, então, é um nível de estresse alto, é, é muito desgastante, “né”? Que a gente chega para propor educação e sai de lá infelizmente com a sensação que está deseducando. - [...] É isso. Reflete diretamente na sala de aula. - [...] Bem, não posso aqui dizer que não há um interesse do CASE, “né”? É, eu sei que, de fato, tem, é, se a Terceira Vara da Família chegar lá e não tiver escola é um problema. Então, eles [CASE] fazem questão que tenha aula, que tenha escola. Só que é, aí vou ter que falar ok? Não sei se vai caber aqui. - [...] Só é priorizado porque a justiça impõe, essa é uma realidade que eu vivencio. Eu escuto, por exemplo, o setor pedagógico diz assim: “o menino não vem” “ah mas tem que vir porque a escola é obrigatória”, entendeu? É meio que forçado, só vai porque se a justiça aparecer por lá eles [CASE] vão ser penalizados. É uma realidade. Na hora de, por exemplo, tem que ir no médico, aí fica para depois, mas a escola como ela é uma obrigação judicial, aí eles têm essa preocupação em ter a aula. - Sim. Porque é uma imposição judicial. A primeira coisa quando a Vara da Família chega lá ela pergunta “está

		tendo aula?” Entendeu? Ele está lá no ECA? Não é um direito deles? É a primeira coisa que ela pergunta. Se a escola funciona do jeito que deveriam aí é outra história, aí a gente já conversou até aqui, é uma situação que poderia ser melhor trabalhado, horários, disponibilidades de efetivo, de pessoal efetivo, para que a gente trabalhasse com segurança, com, é, assim, a confiança que o aluno vai chegar bem alimentado, tomado banho, sabe? Era para ser assim. Porque tem dias que, infelizmente, chega lá e o aluno não tem, não vai porque não comeu, não vai, enfim, ou vai de todo jeito, porque, infelizmente, eu já presenciei sujinho, porque não tinha água, o menino foi para a escola sem tomar banho. Eu falo menino mas a gente sabe que são adolescentes, “né”? - [...] Tem que ir.
	Informante B (Questões 9 e 10)	- Influenciava porque as vezes eu ficava apreensivo, eu tinha receio que algo desse errado. Graças a Deus nunca passei por grandes sustos lá não. Teve uma vez que eu vi uma tentativa de fuga, mas eles não, porque a gente trabalhava naquele prédio que era separado, o prédio da escola era dentro do presídio, mas era separado. - [...] Isso. E aí eles tentando a fuga, é, eles não foram para a escola, meu receio era que eles fossem para lá, invadissem lá, fizesse a gente de refém. Eles não olharam nem para a escola, a tentativa deles era pular o muro e ir embora. Então não vi grandes momentos de tensão, não. Mas, eu sempre tinha medo de algo de grave pudesse acontecer, “né”? Eu pudesse ser ferido. - [...] Não, porque, eu acho assim, todos os dias que eu tive que dar aula eu fui, não, hoje eu não vou dar aula porque estou com medo. E a forma que eu trabalhava o conteúdo, na hora que eu estava ensinando eu me sentia igual como uma sala de aula normal, “né”? Em uma escola fora do presídio, então eu acho que não influenciava não, eu dava minha aula do mesmo jeito. Agora, assim, não sei se isso é relevante, o que eu vou dizer agora, mas eu sempre procurei dá a melhor aula que eu pudesse dá. Às vezes eu ficava pensando assim “Oh, rapaz, eu estou levando um conteúdo que eu achava tão bom, um assunto tão importante e esses meninos”, assim, eles ficam quietos, prestam atenção, mas eu acho que ia influenciar pouco na formação deles, “né”? Não era nada que eles iam dizer: “professor, isso aqui mudou minha vida, agora quando sair daqui eu vou [risos] procurar estudar direitinho, vou procurar um emprego”, “né”? Mas, então eu lamentava um pouco, assim, a falta de perspectiva, sabe? É diferente, assim, quando eu estou em uma escola regular que eu fico pensando, assim, a minha crença de que eles vão continuar os estudos e vão ter boas profissões é muito maior do que lá dentro. - [...] Sim. Então, eu lamentava um pouco isso aí. Não sei se isso é relevante porque eu dava minha aula do mesmo jeito. - [...] Eu nunca dei uma aula dizendo assim: “ah, isso aqui eu não vou falar não, isso aqui para eles, saem daqui e vão

		voltar para o mundo do crime”, eu nunca fiz isso não. Então, é mais um sentimento do que uma atitude, minha atitude sempre foi a mesma de dá aula do mesmo jeito, “né”? Até porque, para você ver essa questão, se eu quero ser um bom professor, eu sempre acho que tenho que está me esforçando para ser o melhor que eu posso ser, então, eu achava que era um desperdício eu não tentar dá a melhor aula que eu pudesse. Eu só lamentava, que eu dizia assim, poxa, rapaz, eu acho que para eles não tem tanto efeito assim, você entendeu o que eu quis dizer? - Então eu acho que não influenciou, nesse sentido, sabe? E como eu disse antes, ah nunca disse não vou dá aula porque estou com medo, vou faltar. Então, acho que não influenciou não, eu dava aula do mesmo jeito que daria se fosse para outro lugar. Era a mesma aula. - [...] Eu passava o conteúdo do mesmo jeito que eu passaria em qualquer outro lugar. - [...] Não, eu não vejo, eu acho que [risos] as instituições se empenhavam para poder prestar o serviço, eu acho que não via uma dicotomia não, eu vou dizer assim, do meu lado pessoal, eu realmente dizia em casa que eu estava trabalhando, prestando serviço, ao mesmo tempo, para dois lugares diferentes. Eu tinha a diretora do presídio, a diretora da escola, eram pessoas que eu tinha que me dirigir. Quando fosse fazer qualquer coisa lá, porque interferia na realização do trabalho, mas eu acho que o trabalho do jeito que era, realizado eu não acho que havia dicotomia não, eu acho que a instituição procurava atender, é, todas as demandas da escola. Quando dizia “olha, esse mês vai trabalhar isso, assim, e tal” eu acho que a instituição lá, o presídio, fazia um esforço para poder atender quando ia ter alguma coisa diferente, por exemplo, assim, algum evento, chegava o São João [risos] aí tinha que fazer lá alguma atividade com eles nesse sentido. Eu acho que a instituição atendia. - [...] Não. Agora, particularmente, não sei se isso aqui vale a pena ser mencionado nessa entrevista, mas, por exemplo, a gente sabe que lá faltava seguranças, agentes, “né”? Mas não se isso é relevante para a pergunta que você está fazendo. - [...] Porque isso as vezes me deixava apreensivo lá, na hora de ir trabalhar, como eu falei para você, as vezes eu tinha medo da minha segurança, da minha integridade física, “né”? Mas a pergunta é: se as duas instituições trabalham, por isso que eu estou dizendo, eu acho que não seja relevante. Porque se tivesse mais segurança, o trabalho lá seria realizado, é, seria melhor. - [...] Isso. Mas é como eu disse, a pergunta é se as duas instituições trabalham e eu acho que sim. - [...] É. Até porque a gente via a pedagoga da própria unidade, ela é funcionária lá do CASE e ela participava bem dessa questão pedagógica. Querendo ver como é que a gente estava trabalhando, se o conteúdo estava sendo passado. E ao mesmo tempo a gente recebia as supervisoras do supletivo. Então, eu acho que as duas
--	--	---

		instituições procuravam trabalhar bem. Agora, assim, na medida do possível, como eu falei essa questão do tempo de sala de aula, o tempo em sala de aula era muito curto, então, o que dava para a gente fazer nesse momento que os alunos estavam lá. É, eu acho que trabalhavam bem, eu comentei essa questão da segurança porque eu acho que melhoraria, sabe? - [...] É. Mas as duas instituições trabalham bem sim juntas.
Relação entre escola e aluno privado de liberdade	Informante A (Questão 4)	- [...] Bem, é uma realidade bem triste, porque, na verdade eles não tem esse, essa relação que a gente conhece de escola regular. Eles deixam de ir para a escola, desde pequeno, por exemplo, eu tive um aluno que disse, ele tinha só quinze anos e disse que fazia sete anos que não ia para escola, é uma realidade que é distante do que a gente conhece, porém, quando eles estão lá, eu percebo que eles tem vontade de estudar, como se estivesse presos, como se estivesse não, estão, “né”? então, assim, o único meio que tem de sair de uma situação mais extrema é indo para a escola lá conosco. Conosco, com uma relação aluno e escola EJA, é tranquila, é uma relação que eu percebo de interesse, mas em relação ao aluno que veio de fora, que chegou, é uma relação quase nula.
	Informante B (Questão 4)	- É porque, pronto, eu estava falando da desestruturação deles, “né”? Já chegam totalmente desestruturados, faltava tudo, na realidade deles. - [...] Sim. Aí eles terminam recorrendo ao crime, tudo, acham que aquilo é o certo, acham que aquilo é um modo de viver que vale a pena, E, eu acho que o que a gente consegue fazer por eles é muito pouco. Porque veja bem, já teve aluno que disse assim: “eu gosto de estudar aqui, porque aqui eu estou aprendendo”, porque eles estavam aprendendo lá? Porque não tinha mais o que fazer, a escola para eles é até, assim, uma válvula de escape porque eles ficam direto dentro da cela, quando vai para lá é um momento diferente, então eles tem uma oportunidade, ali cria uma situação onde eles podem estudar, mas ao mesmo tempo eu acho que é muito pouco a contribuição, assim, para dizer assim: a gente conseguiu mudar a realidade deles, é muito difícil.

APÊNDICE E – SÍNTESE DISCURSIVA DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS: ETAPA 3

Etapa 3		
Unidade de sentido – A escola nas unidades de internação socioeducativas		
Categorias	Texto da EN transcrito	
Relação entre aluno privado de liberdade e a escola e sua função social na ressocialização	Informante A (Questões 4 – segunda etapa – e 1)	- Bem, é uma realidade bem, bem, bem, triste, porque, na verdade eles não tem esse, essa relação que a gente conhece de escola regular. Eles deixam de ir para a escola, desde pequeno, desde muito cedo, por exemplo, eu tive um aluno que disse, ele tinha só quinze anos e disse que fazia sete anos que não ia para escola, sete anos, então, é uma realidade que é distante do que a gente conhece, porém, quando eles estão lá, eu percebo que eles tem vontade de estudar, eu sei que estão na, como se estivesse presos, “né”? como se estivesse não, estão, “né”? então, assim, o único meio que tem de sair de uma situação mais extrema é indo para a escola lá conosco. Conosco, com uma relação aluno e escola EJA, é tranquila, é uma relação que eu percebo de interesse, mas em relação ao aluno que veio de fora, que chegou, é uma relação quase nula. - Bem, de fato a educação é primordial, a gente sabe disso. Mas aí a gente diz assim, para que serve, “né”? Para que serve a escola para esses meninos que não tem, na mente deles, não tem mais jeito. A gente tenta inserir a ideia de que pode ter algo mais se eles estudarem. De um futuro um pouco mais sólido. Se tiverem o estudo, se eles souberem ler, se eles souberem o básico, assim, talvez eles consigam sair daquela vida difícil que é sem, sem, nenhum estímulo para trabalho, “né”? Porque se você não sabe estudar, se você não sabe ler e escrever, não tem como trabalhar em certos ofícios.
	Informante B (Questões 4 – segunda etapa – e 1)	- É porque, pronto, eu estava falando da desestruturação deles, “né”? Já chegam totalmente desestruturados, faltava tudo, na realidade deles. - [...] Sim. Aí eles terminam recorrendo ao crime, tudo, acham que aquilo é o certo, acham que aquilo é um modo de viver que vale a pena, “né”? E, eu acho que o que a gente consegue fazer por eles é muito pouco. Porque veja bem, já teve aluno que disse assim: “eu gosto de estudar aqui, porque aqui eu estou aprendendo”, porque eles estavam aprendendo lá? Porque não tinha mais o que fazer, a escola para eles é até, assim, uma válvula de escape porque eles ficam direto dentro da cela, quando vai para lá é um momento diferente, então eles tem uma oportunidade, ali cria uma situação onde eles podem estudar, mas ao mesmo tempo eu acho que é muito pouco a contribuição, assim, para dizer assim: a gente conseguiu mudar a realidade deles, é muito difícil. - [...] Sim. - [...] Sim. - Pronto, vou falar sempre baseado nas experiências que eu tive lá dentro, “né”? O que eu vi é o seguinte, olha, o nível da aula que eu dava não podia ser muito alto, porque tem que ser de acordo com o raciocínio deles. Não adianta

		falar uma coisa muito complicada, levar um tema de vestibular, por exemplo, na fase que eles estavam. Então tinha que ser adequado, tinha que ser num nível que eles pudessem entender e o nível era muito baixo. Tinha alunos ali que eram praticamente, é, semianalfabetos, teve aluno que eu tive que ensinar a escrever para ele poder acompanhar. Então eu fazia umas perguntas bem simplesinhas, assim, só para o raciocínio, assim, acompanhar e eles continuarem tendo motivação para estarem em sala de aula. Então, o comentário que eu ouvia da parte deles, teve aluno que dizia assim “eu aprendo mais aqui do que quando eu estava lá fora”. Porque lá fora a vida deles era totalmente desestruturada “né”? Eles não têm interesse de ir para escola, eles queriam só aquela vidinha que levou para eles, levou eles a pararem naquela situação, “né”? de estar preso porque fizeram coisas terríveis aqui fora e aí pronto, lá não tinha o que fazer, então eles tinham que estudar.
--	--	--

Etapa 3		
Unidade de sentido – Práticas educativas		
Categorias	Texto da EN transcrito	
Práticas educativas como promotoras da socioeducação e ressocialização	Informante A (Questões 3, 7 e 9)	- Eu trabalhei com eles fazendo, não sei se isso, enfim, mas foi uma prática. Eu sempre pedia para fazer dinâmicas, para que eles entendessem o que era, vamos falar assim, dentro do padrão certo e errado. Eu sempre colocava, eu, não sei, na minha tentativa de fazer que eles entendessem, eu sempre colocava dinâmicas para fazer com que eles entendessem, olha, isso aqui pode, isso aqui não pode. Não sei se eu vou poder colocar aqui, narrar, por exemplo, um dia eu disse assim, vamos separar a turma, o que você acha certo, o que você acha errado. E aí era um lado verde, um vermelho, e falei sobre, é, por exemplo, sobre preconceito, o que eles achavam de machucar outra pessoa só porque aquela pessoa era gay. Todos estavam do lado certo, “né”? que não podia. Ah, quando eu passei, assim, a falar sobre a necessidade de suprir as coisas que eles mais queriam, eles acharam certo roubar. - [...] Foi interessante, entendeu? “Mas professora, eu não tenho de onde tirar, eu vou roubar”. Assim, na cabeça deles é tão distorcido essa realidade, que lá vai eu ter que buscar conhecimento para ensinar, que eles sabem que é crime, mas não sei se você está conseguindo pegar a ideia. Na cabeça deles é justificado, que é certo. Aí fui tentar desmistificar isso neles, porque a gente sabe que não pode, é crime e não tem para [...] é crime. - Vamos lá! [...] É, é isso, mas assim, então eu vou falar como se pudesse ter mais, “tá”? Poderia ter, lá eles dizem assim, tem aula de arte, mas a gente sabe que é limitado. Poderia ter a sala de informática, que a gente sabe que não tem. Poderia ter, deixa eu ver, uma aula de teatro, sabe? Seria muito interessante, eles gostam disso, na verdade eles são adolescentes, “né”? você, quando ele está fora da

		sala de aula, você vê o homem que violou a lei. Quando ele senta na sala de aula, é o adolescente. É impressionante como eles mudam a forma, até o comportamento. Tudo que é levado para o lado educacional, eu acho que vale a pena. A aula de teatro, a aula de artes, nesse sentido, artes cênicas, a informática que deixou de ter, o esporte mais, como é que eu vou explicar? O esporte tem um professor de educação física, mas é sala de aula. Nesse momento, pelo menos, não tem um professor de educação física prático. Não tem. Aí ficam esses adolescentes todos sem fazer um exercício físico. Enfim, fica todo mundo muito limitado só a uma hora e meia de aula de uma disciplina. - Eles deveriam ter cursos profissionalizantes lá dentro. A escola e os cursos profissionalizantes. Porque eles querem trabalhar, todos eles falam isso, e lá não tem, não tem nem estímulo [...] Sim.
Informante B (Questões 3, 7 e 9)		- Eu acho, assim, que o fato de estar estudando ajuda na ressocialização, porque, é, vamos pensar assim, para quem está aqui do lado de fora seguindo uma vida sem esses problemas, a gente tem que estudar para poder se preparar para a profissão que vai ter futuramente, e aí eles que cometeram “delitos” [ato infracional], e aí, eles quando vão sair aqui para fora, “né?” já vai ter aquela dificuldade de arranjar um emprego, se é que eles vão procurar um emprego mesmo, mas se forem procurar emprego, se é isso que eles querem mesmo, eles têm que ter o preparo adequado para isso, eles têm que ter o preparo adequado para isso, uma das coisas que vai preparar eles vai ser poder estudar, então ali o caminho está se abrindo, agora imagina assim, quanto isso vai contribuir para eles é que é difícil calcular, mas que sim, contribui, é uma forma de contribuir sim. Eu só não sei assim, “né?” o nível de contribuição que vai ser dado para eles. Porque também isso depende muito da pessoa também. Mas, é o mínimo a ser feito, pelo menos isso. - Pronto, como você já disse emenda com essa questão. Eu acho que isso aí serve de exemplo. Pode ser colocado perfeitamente como exemplo isso aí. Porque eu me lembro dessas coisas. O que eu podia fazer lá era só isso mesmo. Era dar as aulas, era participar dessas dinâmicas que eram feitas na instituição. A instituição também procurava fazer coisas como, é, comemorar um São João, comemorar o dia das mães. - [...] Sim, o CASE fazia isso. E eu ficava olhando aquilo ali, no caso o resultado. Depois que acontecia o evento, aí eu percebi, assim, que as vezes a gente conseguia sensibilizar eles, “né?” Mas eu volto à primeira resposta que eu dei hoje [risos], que é aquela questão. Se eu acredito que pode mudar, acredito. Mas é difícil. É difícil conseguir essa mudança deles - Assim, eu sempre acho que das disciplinas fundamentais, eu acho que são português e matemática. Porque com elas duas a gente consegue aprender as outras, “né?” E, assim.

		- [...] É. Eu acho que essas duas seriam fundamentais para eles poderem continuar avançando nos estudos, “né”? Não sei se tem a ver com a sua pergunta. Porque hoje as perguntas são muito assim, na área da educação. Mas, eu vou comentar aqui, se não der para aproveitar no seu trabalho, na sua pesquisa. Mas eu acho assim, que a presença de psicólogos, de assistentes sociais lá na instituição, eu acho que, é, são coisas que ajudam bastante, “né”? Que vão surtir alguma influência nesse processo, “né”? De tentar ajudá-los a mudar de vida. - [...] Sim. Trabalhando em conjunto com a escola. Porque, é, eu acho que esse tipo de serviço consegue influenciar de outras formas que a gente não conseguiria na educação. Mas claro que a educação é fundamental. Claro que eu acredito que todas as disciplinas podem contribuir de alguma forma. Agora, é porque a pergunta foi assim, “né”? o que eu achava que [...] eu acho que, assim, teria que ser mais, é, ser mais incentivado, “né”? a presença da língua portuguesa e matemática seriam matérias, assim, que eu considero essenciais, por mais que eu seja professor de geografia, eu sempre gostei da matéria, mas não adianta ensinar a geografia para, assim, quando a pessoa não tem uma boa base de cálculo, não lê bem, não interpreta bem textos, então eu acho que elas são mais, como é que diz, mais básicas nesse sentido, “né”, mais, é isso, eu incentivaria nesse sentido, entendeu?
--	--	--

Etapa 3		
Unidade de sentido – Ressocialização		
Categorias	Texto da EN transcrito	
O papel do professor como promotor do processo de ressocialização dos adolescentes do CASE/Mossoró	Informante A (Questões 2, 5 e 6)	- É, o professor [risos], ele tem um estigma muito difícil na sociedade. Ele é herói e anti-herói, “né”? A gente, como professor, tenta chegar lá e ensinar conteúdo, mas no sistema CASE é difícil, é diferente. Na verdade não é nem difícil, é diferente. A gente chega com o conteúdo, com a educação sistemática, mas também chega como um ponto de esperança. Porque eles enxergam, pelo menos foi da forma que eu consegui trabalhar, que pode ser que haja mudança. Eu tenho um histórico um pouco mais próximo da realidade deles, porque eu venho da periferia, então eu, eu, digamos que eu tenha sido, “né”? Olhe, eu consegui, eu fui, voltei, eu desisti de estudar e depois voltei, e foi com a educação que eu consegui chegar onde cheguei. Então, assim, eu como professora tenho o meu, a minha vida como referência pra eles. - Nossa! - [...] Complexo, “né”? Tem a ver até com aquilo que você disse naquela questão antes, de você se usar como exemplo. - [...] É, não é, eu entendi, mas é que... fazer a autoanálise é difícil, mas vamos lá. Bem, a professora [menciona o próprio nome na terceira pessoa], ela é [...] ela chega na sala de aula, vou falar assim, em terceira pessoa, ela chega

		na sala de aula com a esperança de que vai dar certo. O, meu Deus, como é difícil saber, mas vamos lá. Bem, nós somos professores, nós somos um ponto de partida para a ressocialização. É, de fato, a educação é a base, “né”? Mas, a questão não é só a educação, sabe? Tem, a gente vai falar aqui de estrutura, de Incentivo quando sai daquele lugar, a justiça poderia fazer mais para eles fora, mas voltando para a educação, é o ponto de partida, “né?”, vamos dizer assim que é o piloto da ressocialização. Sem a educação a gente não chega nem na calçada, eles precisam de escola e mais tempo, a professora precisa de mais tempo para que a gente consiga, vou falar assim, a escola, “né”? para que a gente consiga que eles se formem, mas aí é muito complicado, muito complexo, o sistema “jurídico” [judiciário] interfere muito, acaba sendo cortado. Mas eu acredito que a gente consegue pelo menos colocar uma chama de esperança nele, sabe? - Bem, é, a cada, a cada, fim de, de, conteúdo, de componente, eu levava para eles um filme. É, eu sei que a gente leva o conteúdo sistemático, e, mas você sabe disso que a nossa vivência não é só dar aula, então eu tentava fazer com que, por exemplo, não era um cinema, mas eu levava para eles um pouco de cultura. A gente conseguiu palestras para que eles entendessem um pouco, sobre, sobre outras culturas, eu levei um palestrante, é, de Ciências Sociais, um antropólogo que falou sobre as religiões de matrizes africanas, desmistificou algumas crenças deles, é, trabalhei com eles sobre o nosso cangaço, que eles ficaram super empolgados, queriam tudo ser cangaceiros [risos]. É, aí levei filmes, e eu sempre levava filmes com conteúdos próximos do que eu estava dando, históricos, e aí eles passaram a entender certas coisas, por exemplo, eu levei o filme “Jogo da Imitação”, que foi em 1945, ou 40, foi na guerra. Eles conseguiram entender como foi que surgiu o computador e ficaram extasiados, porque descobriram, “né”? aquilo. Poucas coisas, assim, são, são pequenas atitudes, mas eu vi que eles davam muito valor, todo fim de componente, vai ter um filme, sabe? e eu não levava só filminho, sempre um filme. - [...] Sempre! E também buscava o jeito de fora, porque eles ficam muito presos lá dentro.
	Informante B (Questões 2, 5 e 6)	- Sim, eu acredito, mas eu acho que das outras vezes eu comentei que, assim, eu acredito nessa perspectiva, mas lamento porque eu sei que ela é muito difícil, tem que mudar muita coisa para que ela de fato, assim, consiga dar, não aqui a gente está mudando, está transformando essas pessoas. Eu acredito nessa possibilidade disso acontecer, mas admito que hoje é uma coisa difícil de ser implementada. - Bem, primeiro teve esse fato que eu falei, “né”? Eu acho que a educação é um dos “caminhos a ser”, é, uma das coisas que tem que ser trabalhada lá dentro, para que eles, quando saiam daquele regime, sistema, eles possam

		buscar emprego, alguma coisa assim. Mas também tem a questão que é o seguinte, olha, eu mesmo era muito, é, eu tinha um certo receio de falar sobre a vida deles. Eu não gostava de perguntar, rapaz, o que foi que você fez que fez com que você viesse para cá? O que foi que você fez para vir poder parar aqui? Eu não gostava de perguntar esse tipo de coisa não, mas de vez em quando eles falavam. De vez em quando eles diziam, falavam um pouco da vida deles. Eu via, assim, que muitos deles, o problema realmente começava na família, no meio onde eles moravam. Depois, pronto, foi a vida que empurrou eles para aquilo, “né”? Eu acho o seguinte, que na pouca oportunidade que eu tinha, aí eu procurava, assim, tentar mudar a perspectiva deles, falar de outra coisa além, além do que era ensinado na matéria, na disciplina que eu estava trabalhando. - [...] É, eu acho assim, que eu não tive preparo para isso, eu não recebi orientação para isso. Por exemplo, “professor, sempre que acontecer isso, faça desse jeito, haja assim, não sei o que”. Então, são coisas que a gente vai aprendendo no dia a dia, “né”? Então, assim, aquele negócio, eu procurava dar bons conselhos, boa orientação, eu perguntava. Pronto, uma coisa que eu conseguia fazer, eu dizia, quando você sair daqui, você vai fazer o que, “né”? [risos] E aí, tinha aqueles que a gente via, assim, que eles estavam mentindo, dizendo “ah, quando eu sair daqui, eu vou trabalhar com isso, eu vou trabalhar com aquilo”. Eu não acreditava muito nisso não, mas tinha outros que conseguiam dizer assim “ah, eu vou trabalhar com o meu irmão, eu vou morar em outra cidade”. Quando eles diziam que iam morar em outra cidade, eu achava mais possível, sabe? Porque você morar em outro lugar, você vai ver outras pessoas, vai mudar. - [...] Sim. Até que eu dizia “rapaz, se você conseguir morar em outro lugar, vai ser melhor para você”. Então, eu acho, assim, que tem a questão da disciplina, “né”? Que a gente estava ensinando, porque ela é importante, “né”? Se a pessoa quiser continuar com os estudos. Mas, nas poucas oportunidades que eu tive, eu também procurava fazer isso, “né”? Porque eu acho que são coisas que vão se somando. - “Vixe”! Assim, eu não consigo pensar, não consigo me lembrar de alguma prática, assim, que eu, que eu, seria algo que eu planejasse? Que eu me programasse para isso? - [...] Sim. [...] Pronto, eu não sei se é isso aqui que eu vou responder. Mas, por exemplo, às vezes tinha algumas atividades lá que eram diferentes. Como, por exemplo, mostrar um filme, fazer alguma dinâmica com eles. Nesses momentos, a gente conseguia também, é, ir além do que era ensinado nas disciplinas. Eu acredito que era uma oportunidade que a gente podia, assim, ter com eles para falar de outras coisas, valores da vida. Talvez provocá-los a refletir sobre a situação deles, “né”?
--	--	--

		- [...] Eu lembro que uma vez teve uma exposição lá e pediram para a gente fazer, é, algumas coisas assim, algumas produções artísticas, como pintar, fazer um livro, uma coisa assim. E eu lembro que teve adolescente que procurou se expressar justamente dessa forma. Mostrar a vida que eles tinham antes e a vida que eles esperavam ter depois, ali. Nas obras deles, nas pinturas, no que eles escreveram. Teve alguns deles que fizeram música, alguma coisa assim. Eles sempre falavam de uma vida diferente. Uma vida melhor, uma vida mais tranquila.
“Lili cantou”, e agora?	Informante A (Questão 8)	- Como eu falei, quando eles estudam, por exemplo, eu conheci um que saiu de lá e está trabalhando em uma empresa terceirizada lá na UNP. Dos 48 [capacidade máxima de adolescentes no CASE/Mossoró], um saiu, e estão, assim, estou muito feliz. Infelizmente, a estatística é baixa por causa disso, porque é difícil a ressocialização devido a muitos empasses, vou colocar assim, de tudo que a gente já falou. Mas vamos lá, as possibilidades, se tivesse um vínculo com o SENAC, com o SENAI, para que houvesse mais, depois que saísse, mais incentivo à escola a voltar a estudar de fato, vou colocar dessa forma, porque lá não é uma escola regular, a gente chama irregular, não que eu concorde com esse termo, enfim, que tivessem políticas públicas que permitissem que eles voltassem para a sociedade dentro, com, pensando em ganhar dinheiro, porque o que eles pensam é isso, eu vou passar fome? - [...] Entendeu? Algo que levasse a eles terem uma profissão, não basta só estudar, porque a gente sabe que a educação, que a escola é para se trabalhar, para o cidadão trabalhar, todo mundo sabe disso, está na, na, na lei. Então, eu acho que deveria ter, é, mais políticas públicas após essa saída, sabe? para que eles pudessem ingressar na sociedade de volta.
	Informante B (Questão 8)	- “Vixe” [risos], nesse caso eu não saberia dizer não. Eu sei assim, que alguns quando saem de lá, poucos continuam no supletivo. Não sei se você sabe disso. Alguns ficam frequentando o supletivo. Porque assim, na modalidade que eles estão lá dentro, só é supletivo. Não dá para eles frequentarem a aula na modalidade regular que a gente está acostumado, tem que ser pelo método do supletivo, que é mais intenso, vamos dizer assim, por exemplo, quando eu começava dando aula de geografia, só era geografia até terminar. Eu cheguei a dar aula de história e de ensino religioso, mas era por etapas. Eu ensinava só geografia, depois só história, depois, é, é, até porque o momento que eles estão lá, tem aluno, tem adolescente ali que vai passar três meses, tem adolescente que vai passar seis meses, que vai passar um ano. Então não dá pra dizer assim, se ele vai passar só três meses, aí adianta ficar estudando. Três meses de português, matemática, tudo junto, aí não conclui [...] Aí quando eles saem de lá, já que eles estavam frequentando já o supletivo, o jeito que tem é quando saem de lá,

		permanecer no supletivo. Aí eu não sei se é isso que a pergunta está falando, se o que é que tem aqui fora. - [...] É porque assim, na realidade influencia muito pouco, porque a maioria não continua, “né”? Eu soube de alguns casos que eles continuaram frequentando o supletivo. Pronto, isso aí eu vi na prática, mas eram muito poucos. Eu posso até dizer assim o número, eu acho que seria dois ou três “né”? Dentre tantos, assim, eu não soube notícias de algum que voltou a frequentar, porque se voltar a frequentar a escola regular, aí quer dizer, ele volta de onde ele parou quando ele estava antes de ir para o CASE. Se ele continua aproveitando o que ele absorveu lá no CASE, aí só no supletivo mesmo. E ele continua, aquelas disciplinas que ele já estudou, pronto, não precisa mais estudar. Então são muito poucos os que continuam estudando.
--	--	---

ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS



Continuação do Parecer: 5.998.769

concordância	pdf	16:55:37	ROCHA REGES	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_pesquisa_ronney.pdf	27/02/2023 16:53:46	AREILLEN RONNEY ROCHA REGES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MOSSORO, 12 de Abril de 2023

Assinado por:
Ana Clara Soares Paiva Tórres
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uem.br