

## ESCOLARIZAÇÃO E SOCIOEDUCAÇÃO: TENSÕES ENTRE A GARANTIA DE DIREITOS E A PUNIÇÃO

*SCHOOLING AND JUVENILE JUSTICE SYSTEM: TENSIONS BETWEEN THE GUARANTEE OF RIGHTS AND PUNISHMENT*

*ESCOLARIZACIÓN Y SISTEMA DE JUSTICIA JUVENIL: TENSIONES ENTRE LA GARANTÍA DE DERECHOS Y EL CASTIGO*

Jimena de Garay Hernández<sup>1</sup>

Janaína de Fátima Silva Abdalla<sup>2</sup>

Bianca Oliveira Louven dos Reis<sup>3</sup>

Sandra Maciel de Almeida<sup>4</sup>

Código DOI

### Resumo

O presente artigo surge de uma pesquisa qualitativa que discute os processos de escolarização em unidades de internação do Departamento Geral de Ações Socioeducativas do estado do Rio de Janeiro (DEGASE). A partir do diálogo entre cartografia psicossocial e etnografia em educação vêm sendo realizadas entrevistas semiestruturadas com todos os segmentos que compõem as instituições de privação de liberdade e as escolas estaduais que nelas se encontram. O texto tem como objetivo discutir os modos como a escolarização, estabelecida como um direito a ser garantido para as/os adolescentes que estão cumprindo medida de internação, é entendida e vivenciada no contexto da política socioeducativa a partir da perspectiva das/dos participantes da pesquisa. Por meio de fragmentos das entrevistas, mapeamos tensões, disputas, dificuldades e potencialidades que permeiam o contexto educacional dentro do sistema socioeducativo.

**Palavras-chave:** Socioeducação. Escolarização. Privação de liberdade. Educação

### Abstract

*This article arises from a qualitative research that discusses the schooling processes in detention units of the General Department of Socio-Educational Actions of the state of Rio de Janeiro (DEGASE). Based on the dialogue between psychosocial cartography and ethnography in education, semi-structured interviews*

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [jime.degaray@gmail.com](mailto:jime.degaray@gmail.com) | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0564-1056>

<sup>2</sup> Centro Universitário Gama e Souza, Brasil. E-mail: [janainaabdalla@gmail.com](mailto:janainaabdalla@gmail.com) | Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-4423-5293>

<sup>3</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [louven.bianca897@gmail.com](mailto:louven.bianca897@gmail.com) | Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-2357-4871>

<sup>4</sup> Universidade Federal Fluminense, Brasil. E-mail: [sandramaciel@id.uff.br](mailto:sandramaciel@id.uff.br) | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5201-0735>

*have been carried out with all the segments that are part of the institutions of deprivation of liberty and the state schools that are located within them. The text aims to discuss the ways in which schooling, established as a right to be guaranteed for adolescents serving a measure of internment, is understood and experienced in the context of juvenile justice system policy from the perspective of the research participants. Through fragments of the interviews, we mapped tensions, disputes, difficulties and potentialities that permeate the educational context within the juvenile justice system.*

**Keywords:** Juvenile justice system. Schooling. Deprivation of liberty. Education.

### **Resumen**

*El presente artículo surge de una investigación cualitativa que discute los procesos de escolarización en unidades de internación del Departamento General de Acciones Socioeducativas del estado de Río de Janeiro (DEGASE). A partir del diálogo entre la cartografía psicosocial y la etnografía en educación, se están realizando entrevistas semiestructuradas con todos los segmentos que componen las instituciones de privación de libertad y las escuelas estaduais que se encuentran dentro de estas. El texto tiene como objetivo discutir los modos en los que la escolarización, establecida como un derecho que debe ser garantizado a los/as adolescentes cumpliendo medida de internación, es entendida y vivenciada en el contexto de la política socioeducativa a partir de la perspectiva de los/as participantes de la pesquisa. Por medio de fragmentos de las entrevistas, mapeamos tensiones, disputas, dificultades y potencialidades que permean el contexto educacional dentro del sistema de justicia juvenil.*

**Palabras clave:** Sistema de justicia juvenil. Escolarización. Privación de libertad. Educación.

### **Introdução**

Este artigo tem como objetivo discutir os modos como a escolarização é entendida e vivenciada no contexto da política socioeducativa, mais especificamente nas unidades de internação do Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Estado do Rio de Janeiro (DEGASE/RJ), onde adolescentes acusadas/os de atos infracionais se encontram privadas/os ou com restrição de liberdade. Primeiramente, situaremos o percurso macropolítico que coloca a educação no centro da socioeducação enquanto política pública, para depois analisar discursos surgidos no bojo de uma pesquisa qualitativa sobre processos de escolarização em unidades de internação.

Em um processo histórico marcado por lutas nacionais e articulações internacionais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), disposto na lei nº. 8.069 de 1990 (Brasil, 1990), marcou uma passagem da doutrina de situação irregular, de teor menorista, à doutrina da proteção integral, na qual crianças e adolescentes são entendidos como sujeitos de direitos (Cruz; Hillesheim; Guareschi, 2005). Segundo essa lei, bem como o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), aprovado pela resolução nº

119 do Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (Brasil, 2006), e regulamentado pela lei nº 12.594 de 2012 (Brasil, 2012), adolescentes de 12 a 18 anos acusadas/os de cometerem atos infracionais cumprem medidas socioeducativas. Nesse entendimento, o princípio da ação socioeducativa tem caráter pedagógico e eminentemente educacional.

Conforme Cynthia Bisinoto et al. (2015), durante a elaboração do ECA, o pedagogo Antônio Carlos da Costa, inspirado no “Poema Pedagógico” do ucraniano Makarenko, cunhou o termo “socioeducação”.

Nesse cenário, entende-se que a socioeducação emergiu com a responsabilidade de evidenciar o caráter educativo das medidas, rompendo com o caráter até então punitivo, coercitivo e corretivo que prevalecia na execução das medidas. Apesar do incontestado reconhecimento de que a socioeducação surgiu no ECA, há que se destacar que Makarenko tratava da educação social e não propriamente da socioeducação, terminologia que surgiu em virtude da semelhança do trabalho que o pedagogo ucraniano realizava com jovens abandonados, infratores ou privados de liberdade com a realidade das medidas socioeducativas no Brasil (Bisinoto et al., 2015, p. 581).

Nesse cenário, entende-se que a socioeducação emergiu com a responsabilidade de evidenciar o caráter educativo das medidas, rompendo com o caráter até então punitivo, coercitivo e corretivo que prevalecia na execução das medidas. Apesar do incontestado reconhecimento de que a socioeducação surgiu no ECA, há que se destacar que Makarenko tratava da educação social e não propriamente da socioeducação, terminologia que surgiu em virtude da semelhança do trabalho que o pedagogo ucraniano realizava com jovens abandonados, infratores ou privados de liberdade com a realidade das medidas socioeducativas no Brasil (Bisinoto et al., 2015, p. 581).

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada, principalmente, pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação (Gadotti, 2005, p. 2).

No entendimento jurídico atual, a/o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa é, acima de tudo, sujeito de direitos, pessoa em condição peculiar de desenvolvimento e, por fim, prioridade do Estado. Segundo o ECA (Brasil, 1990), “durante o período de internação, inclusive provisória, serão

obrigatórias atividades pedagógicas” (Brasil, 1990, p. 13569), além disso, “são direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes: [...] receber escolarização e profissionalização” (Brasil, 1990, p. 13569-13570). De acordo com os parâmetros do SINASE, (Brasil, 2006, 2012), nas unidades socioeducativas, o eixo educação deve dinamizar as ações pedagógicas, estimular o aprendizado e a troca de informações e propiciar condições adequadas às/aos adolescentes para a apropriação e produção do conhecimento.

As entrevistas realizadas para a pesquisa em tela nos permitem traçar um percurso histórico de como eram ofertadas atividades pedagógicas antes das mudanças propostas pela legislação atual: anteriormente, não existia escola nas unidades de internação, as servidoras técnicas ficavam responsáveis pelas atividades pedagógicas, como a alfabetização. Assim, é perceptível um investimento em criar uma estrutura de educação formal, isto é, de escolarização para adolescentes que, por estarem privadas/os de liberdade, não podem se locomover até as escolas das redes pública e privada extramuros.

Desta forma, buscando garantir a educação formal como imprescindível para a adequada execução das medidas socioeducativas de internação, no DEGASE, todas as unidades de medida internação e de internação provisória possuem convênios com colégios da Secretaria do Estado de Educação (SEEDUC). Isso faz parte do princípio de incompletude institucional da política de socioeducação, ou seja, entende-se que a instituição socioeducativa não pode e não deve dar conta de todas as dimensões da vida das/dos adolescentes, mas deve estar articulada às políticas de saúde, assistência social, educação, dentre outras.

Nesse contexto, o processo de escolarização de adolescentes cumprindo medida de internação no modelo institucional do DEGASE/SEEDUC é um fenômeno complexo, pois apresenta singularidades. Por exemplo, apesar de tanto o DEGASE quanto as escolas estaduais situadas nas unidades socioeducativas de internação pertencerem à Secretaria Estadual de Educação, ao longo da pesquisa, percebemos tensões existentes entre os segmentos dentro da própria Secretaria.

Assim, desde a elaboração do projeto da pesquisa da qual parte este texto, nos perguntamos: se a/o adolescente em privação de liberdade que se encontra em custódia do Estado deve ter condições de acesso à educação, que tipo de educação formal-escolarização lhe está sendo oferecida? A seguir,

pretendemos nos debruçar sobre esse questionamento, assim como sobre a análise das tensões e entrelaces na relação entre a escolarização e a socioeducação.

## Método

A pesquisa de que tratamos começou em 2019, como desdobramento das análises do Grupo de Trabalho sobre Educação no DEGASE (2018), que apontou para a necessidade de um aprofundamento nos diferentes elementos que atravessam a efetivação da escolarização nas medidas socioeducativas. Assim, a Escola de Gestão Socioeducativa, instância do DEGASE, procurou equipes universitárias de pesquisa parceiras para realizar uma pesquisa qualitativa que explorasse como os processos de escolarização acontecem no cotidiano do ponto de vista dos atores envolvidos. Desta forma, a pesquisa, constituída por uma equipe interinstitucional e multidisciplinar e ainda em andamento, está realizando entrevistas semiestruturadas em todas as unidades de internação do estado, a partir de um ethos cartográfico (Tedesco; Sade; Caliman, 2013), em diálogo com a etnografia em educação (Mattos; Fontoura, 2009). Até o momento da escrita deste artigo, foram efetuadas 146 entrevistas em cinco das sete unidades, conforme Quadro 1 a seguir:

**Quadro 1** - Universo de pesquisa até maio de 2024

| Unidade <sup>5</sup> | Adolescentes | Docentes | Gestão escolar | Equipe técnica | Agentes | Direção de unidade | Outros | Total |
|----------------------|--------------|----------|----------------|----------------|---------|--------------------|--------|-------|
| PACGC                | 11           | 5        | 1              | 4              | 5       | 1                  | 0      | 27    |
| EJLA                 | 18           | 2        | 0              | 7              | 7       | 2                  | 0      | 36    |
| Dom Bosco            | 17           | 7        | 2              | 9              | 6       | 1                  | 0      | 42    |
| CAI Baixada          | 7            | 3        | 1              | 7              | 4       | 2                  | 0      | 24    |
| Volta Redonda        | 8            | 0        | 0              | 4              | 2       | 2                  | 1      | 17    |
| Total                | 61           | 17       | 4              | 31             | 24      | 8                  | 1      | 146   |

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

<sup>5</sup> PACCG: Professor Antônio Carlos Gomes da Costa; EJLA: Escola João Luiz Alves; CAI-Baixada: Centro de Atendimento Intensivo da Baixa Fluminense.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado do Rio de Janeiro sob o número de parecer CAE 22913319.4.0000.5282. Para entrevistar adolescentes, é necessária a autorização de juízas/es das comarcas correspondentes, devido à tutela do Estado sobre os sujeitos, sendo que uma delas nos negou o acesso; com profissionais das escolas exige-se autorização da Diretoria Especial de Unidades Prisionais e Socioeducativas (DIESP); com profissionais das unidades socioeducativas, a autorização é dada pelo DEGASE.

Além disso, é solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a pessoas adultas e do Termo de Assentimento a adolescentes. As entrevistas são registradas com gravador de voz, se a pessoa concordar, transcritas e analisadas a partir da perspectiva teórico-metodológica da cartografia psicossocial (Barros; Barros, 2013)<sup>6</sup> em diálogo com a etnografia educacional (Erickson, 2009; Mattos; Fontoura, 2009). Neste texto, usaremos fragmentos das entrevistas com pessoas de todos os segmentos. Apesar das particularidades de cada unidade, não iremos identificar a origem das falas, mas tratar de discursos compartilhados.

## **Resultados e discussão**

É importante pontuar que, nos cinco anos de desenvolvimento da pesquisa, diversos atravessamentos a obstaculizaram, mas, ao mesmo tempo, evidenciaram elementos que justamente falam sobre as tensões que ocorrem nesse plano de forças (Escóssia; Tedesco, 2015) que é a interlocução entre socioeducação e escolarização. Destacamos três aspectos em especial: a pandemia da Covid-19, a criação da Central de Regulação de Vagas e o conflito armado entre facções do tráfico de drogas consideradas ilícitas.

Primeiramente, a pandemia impactou inegavelmente a permanência nas escolas dentro e fora do sistema socioeducativo, devido ao fechamento dos estabelecimentos escolares e à falta de acesso a recursos, como celular e internet, que garantissem a permanência das/os estudantes nas escolas. Blengini e Rodrigues (2021) afirmam que "[...] a pandemia de Covid-19 recolocou as questões que dizem respeito

---

<sup>6</sup> Além das entrevistas, a equipe tem desenvolvido intervenções a partir de parcerias realizadas no campo. No entanto, essas ações não serão analisadas neste texto.

ao 'fracasso escolar' em algumas de suas dimensões, tais como: acesso, permanência, desempenho acadêmico e formação humana crítica" (Blengini; Rodrigues, 2021, p. 81). As autoras constataam que a crise educacional foi acentuada pela falta de compromisso do Estado, em diferentes níveis. Durante o isolamento social, conforme apontam, nenhuma proposta educacional desenvolvida evitou o fracasso escolar das crianças brasileiras. Além disso, fatores relacionados às desigualdades sociais, raciais, acesso à moradia e a equipamentos não foram considerados na promoção das políticas públicas neste período, o que aprofundou as desigualdades educacionais no país (Blengini; Rodrigues, 2021).

Nas unidades socioeducativas de internação não foi diferente: adolescentes e profissionais relataram os impactos nas atividades pedagógicas durante o período de isolamento social, marcado pela falta de docentes e pelos métodos adotados, como excesso de vídeos educativos e a aplicação de apostilas e avaliações sem a presença efetiva dessas/es profissionais, os quais, seguindo determinação da rede de ensino à qual pertencem, ficaram em casa. Ao mesmo tempo que as/os adolescentes privadas/os de liberdade não tinham como acessar os métodos usados pelo restante da rede pelos celulares, como também não podiam ficar o dia inteiro no alojamento, pois isso implicaria uma exacerbação do caráter punitivo da medida, em detrimento da proposta socioeducativa. Assim, coube às/aos agentes de segurança socioeducativa, que continuaram indo às unidades, garantir a frequência escolar e desempenhar o papel de facilitar o acesso aos recursos e videoaulas enviadas pelas/os docentes. Isso acarretou tensões entre a escola e as unidades, incumbidas de cumprir um papel que era das/os docentes.

Outro aspecto relevante como fator de afastamento da escola é a incidência e a escalada de conflitos entre os grupos faccionais (Motta, 2023), inclusive em territórios do estado do Rio de Janeiro onde não havia essa característica até poucos anos atrás. Nos territórios de origem, esses conflitos aprofundam o abismo que separa as/os jovens das escolas. Segundo Carvalho (2020), em sua tese de doutoramento, a trajetória de vida de adolescentes do sistema socioeducativo é atravessada pelo envolvimento com facções. Esse fato foi percebido durante toda a pesquisa, como podemos observar na fala de um adolescente de 17 anos:

Fiquei três semanas sem ir pra escola porque... Por causa disso aí, que não pode envolver com os moleques de outra facção, não pode misturar, senão dá problema. Aí, por isso que

misturaram, aí, pediram uns negócio lá na direção e tá esperando muito tempo, aí, tá esse tempo todo sem estudar. [...] Eu estava matriculado na escola, mas não pôde botar porque, tipo assim, lá no alojamento é só a gente que é família menor, os outros moleque é família maior. Aí, tipo assim, vai botar eu e mais um do alojamento meu contra 13 dos moleques, e os moleques adoram arrumar problema à toa.

De acordo com Carvalho (2020), a separação dos jovens nos alojamentos das unidades pela facção, prática que acontece em todas as unidades socioeducativas do estado, exceto na unidade feminina, pode ocasionar uma filiação compulsória novamente desses adolescentes a esses grupos, acirrando a rivalidade entre eles. Conforme o autor, a gestão das unidades deveria encontrar outra forma de organização que não reforçasse a filiação de adolescentes por facção. Como pudemos observar na fala do adolescente destacada acima, a divisão por facções também impera na organização das escolas que funcionam dentro das unidades, o que favorece a baixa frequência das/dos estudantes, pela impossibilidade de estarem todos juntos no horário escolar. Ao mesmo tempo, encontrar uma estratégia para diluir a inimizade entre os grupos é uma tarefa extremamente complexa. Algumas pessoas relataram que, em algumas unidades, anteriormente, era possível o convívio sem conflitos pelo menos na escola, considerado um espaço minimamente neutro. Atualmente, de acordo com relatos de alguns adolescentes, eles se recusam veementemente a ir à escola se houver possibilidade de compartilhar o espaço com alguém de outra facção. Outro jovem (17 anos) expressa:

Se misturar vai dar problema. Porque os cara... Tipo, eu no meu caso eu não vou fazer nada com ninguém, porque eu não quero me prejudicar mais do que eu tô prejudicado. Eu fico na minha, tranquilo. Eu não fico tipo nem falando nada com os cara. Os cara passa, eles olham, eu olho e fico na minha. Mas no caso dos cara, eu não sei o que tá passando na mente deles. E, tipo, eu chegar lá na sala uma hora lá, eu tipo, eu na minha, eu não vou fazer nada, mas eu não sei da mente dos cara, o que eles vão fazer. Que aí, no caso, eles vão bater e eu não vou querer apanhar quieto. Eu não sou assim. Eles vão querer me bater e eu também vou tipo ter que revidar. Porque eu não vou apanhar calado. E aí vai pra delegacia. Vai dar problema. Do jeito que tá, eu prefiro ficar assim, mas se tivesse como mudar isso daí, botar uma sala separada pra gente, igual eles tavam falando, ia ser bom.

Outro fator atravessado por conflitos, segundo nossa pesquisa, é a criação da Central de Regulação de Vagas (CRV). O Supremo Tribunal Federal (STF), no Habeas Corpus 143.988, durante a pandemia, em agosto de 2020, determinou que as unidades de execução de medidas socioeducativas não

ultrapassassem a capacidade de vagas projetada para cada unidade e obrigou o sistema a adotar medidas para a gestão da lotação das unidades. Assim, o DEGASE criou a CRV, que obriga a alocação de adolescentes em unidades com lotação máxima de 100% das vagas disponibilizadas, conforme a legislação. Em caso de indisponibilidade, o jovem é incluída/o numa lista única de espera até a liberação da vaga adequada à sua medida, podendo aguardar o trâmite em casa, numa unidade de medida de semiliberdade ou em uma de liberdade assistida<sup>7</sup>.

O mecanismo da CRV inclui também uma fila única para alocação de adolescentes nas unidades. Desse modo, se só há vaga para a/o adolescente na unidade situada em outro município, ela/ele é transferida/o para lá. Assim, encontramos adolescentes cumprindo medida em unidades localizadas a mais de cinco horas de distância do seu território. Essa situação, conforme relatam gestoras/es e equipes das unidades, tem aumentado o conflito entre jovens pertencentes a diferentes localidades com códigos e moralidades faccionais distintos, o afastamento dessa/e adolescente de sua rede familiar, pela distância entre a unidade e a cidade de origem e a relação com as políticas públicas do território, obstaculizam dois dos principais objetivos da socioeducação. Ou seja, o fim da superlotação nas unidades não aconteceu fora da violência comum nesses ambientes e ainda acarreta efeitos na sua saúde mental, ocasionando inclusive tentativas de suicídio e automutilação.

Esses são alguns atravessamentos notados pela pesquisa que afastam adolescentes que, antes de sua entrada no sistema socioeducativo já estavam, em sua maioria, fora das salas de aula, diante de um cenário em que o direito ao acesso e à permanência de crianças e adolescentes na educação tem sido um grande desafio (Souza; Almeida; de Garay Hernández, 2024).

Ao pesquisarmos sobre os discursos de agentes de segurança socioeducativa, adolescentes, docentes, equipes técnicas e gestoras/es de escolas e unidades socioeducativas sobre a escolarização em uma instituição que se diz “socioeducativa”, formulamos as seguintes indagações: que dimensões a escolarização assume na execução de medida socioeducativa de internação? Quais mecanismos de controle e dispositivos disciplinares são utilizados pela instituição para cumprir as determinações legais e de “direito” do adolescente à escolarização? Como adolescentes e profissionais constroem e interpretam

---

<sup>7</sup> Contudo, no campo de pesquisa, escutamos que algumas/alguns adolescentes aguardam decisão judicial na unidade de porta de entrada por um período muito maior do que o previsto em lei.

cotidianamente o seu processo de educação-escolarização na interface interinstitucional escola-centro de atendimento socioeducativo?

A partir dos discursos mobilizados nas entrevistas relacionados aos sentidos da escola, tanto para a instituição como para as/os adolescentes, propomos aqui três eixos analíticos:

1. *dimensões da escolarização e sua relação com o judiciário, no sentido do cumprimento de determinações legais e o “direito” do adolescente à escolarização;*
2. *mecanismos de controle e dispositivos disciplinares;*
3. *processos de escolarização na interface interinstitucional escola e unidade socioeducativa.*

#### *1. Escola como obrigação: escolarização e sua relação com o sistema de justiça*

Como foi mencionado na primeira parte do texto, a escolarização de adolescentes privadas/os de liberdade é um direito que deve ser garantido pelo Estado, por isso todas as unidades de internação pesquisadas têm uma escola ligada à SEEDUC que atende todas/os as/os adolescentes. Esse direito, no entanto, tem sido negligenciado, devido aos atravessamentos aqui analisados, como o desinteresse em estar na sala de aula, pela qualidade da educação oferecida, pela dinâmica institucional caracterizada por pouco diálogo entre equipes das unidades socioeducativas e da escola, dentre outros aspectos que dificultam a permanência com qualidade da/o estudante na escola.

Garantir acesso à escola é papel da unidade assim a/o jovem acessa a instituição socioeducativa de internação. Dessa forma, são estabelecidos fluxos com suas famílias, para garantir que documentos como histórico escolar cheguem até a escola dentro da unidade para efetivação da matrícula. Na falta desses documentos, é feita uma prova de nivelamento para definir em que ano de escolaridade a/o adolescente está. Nesse ponto, conforme notamos nas entrevistas, os esforços pela erradicação da superlotação reduziram a alta taxa de adolescentes não matriculadas/os apontada por pesquisas anteriores no DEGASE (Julião, 2018).

Também acompanhamos mudanças nas estratégias frente às problemáticas mencionadas: se no início das entrevistas com adolescentes de uma unidade escutamos que a “família menor” não frequentava a escola por falta de uma logística que garantisse sua segurança e acesso à escolarização, meses depois, fomos informadas/os de que isso havia sido resolvido. A solução, contudo, significa que

uma parte do grupo da unidade vai à escola de 9h a 11h; a outra, de 14h a 16h, metade do tempo de aula das escolas regulares. Isso em função da logística de deslocamento de adolescentes na unidade, em que a segurança-contenção prevalece como o maior princípio, conforme fala de um/a gestor/a de unidade:

Toda unidade tem que pensar segurança, né? Segurança é sempre em primeiro lugar pra tudo. Então, tudo que acontece aqui, até inclusive essa forma de escolarização que acontece agora, também foi pensado de forma que pudesse garantir a segurança também dos professores da escola. Quer dizer, de alguma forma também eles têm que estar seguros também, então tudo é pensado na segurança hoje. Com relação ao horário, até essa divisão foi pensada na questão da segurança pra eles e pros outros, né?, pros adolescentes que têm medo de ir, porque se sentiam inseguros por ser uma facção menor, por exemplo, hoje não tem mais isso, porque foi pensado dessa forma com relação a segurança. Então eles vão tranquilos pra escola.

Com esse conjunto de esforços, aparentemente, a escola vira um ponto central das medidas, a partir da pressão do judiciário, como vemos nos trechos das entrevistas a seguir:

Adolescente: Sim, [...] Eu tava com os documentos, com... Eu ganhei internação bem rápido, ganhei com 11 dias e já comecei... No início não, não tinha aula [...]. Era só quando falavam que a juíza ia vir aqui e só quando eles queria. Aí, agora que tá tendo aula todo dia. De segunda a sexta.

Psicóloga/o: A escola é um tema que é muito importante. Então, assim, o juizado, ele acha importante isso e a gente também.

Assim, a unidade e a escola prestam contas ao judiciário, através de listas de presença e matrícula. Porém, escutamos reiteradamente que o judiciário mais se importa com a matrícula e a frequência do que com a qualidade educativa. Vejamos um apontamento de um/a agente de segurança socioeducativa: “Vou te falar, com toda sinceridade, a escola no sistema socioeducativo, ela não funciona. É uma mera formalidade para agradar o sistema e agradar a secretaria de educação”.

Desta forma, cria-se uma lógica em que ambas as instituições buscam cumprir o que está escrito como obrigação, independentemente do direito, do desenvolvimento, do exercício da cidadania. No entanto, a pressão do judiciário não recai apenas sobre escola e unidade socioeducativa e suas/seus profissionais, atinge também as/os adolescentes. Nesse sentido, a/o mesma/o agente pontua:

A gente não pode obrigar. A escola é obrigatória, a gente que não pode obrigar a fazer atividade nenhuma. As atividades são ofertadas, a gente chama, aí, só vai faltar na escola, a escola tem uma lista de presença, e eles mesmos precisam assinar o nome deles, então, se ele não for, ele não tem a presença. Aí, isso vai constar no relatório final dele, no relatório pedagógico, para informar a Vara da Infância. Aí ele não foi na escola, aí é sinal que ele não tá querendo cumprir a medida de fato. É até interessante para ele ir na escola, porque melhora o relatório.

Por sua vez, a maioria das/os adolescentes entrevistadas/os compreende a dinâmica institucional e, como estar na escola impacta a escrita do relatório técnico e resulta em maior ou menor permanência na unidade de internação:

Eu vim com o relatório lá de [outra unidade] bom, porque eu vim com curso, eu vim com escola. Aqui [se eu parar de ir à escola] meu relatório vai ficar horrível. Vai pra juíza, aí a juíza vai chegar e vai ver: "ele não tá fazendo nada, deixa ele mais tempo".

No relatório, vai pro relatório, se tá indo pra escola, o defensor também te ajuda a ir embora.

Assim, mais do que um dispositivo de acompanhamento técnico e de articulação de políticas públicas, o relatório acaba funcionando como controle da medida socioeducativa e monitoramento de execução. Ir à escola vira uma ameaça, uma moeda de troca, uma ferramenta de moralização que apenas leva as/os adolescentes a reproduzirem discursos de romantização da escola como saída, a exemplo de "Vou mudar de vida", direcionados não só ao judiciário, mas à equipe técnica, à escola e à própria pesquisa.

Rogério Pacheco Alves (2021, p. 114) questiona: "[...] em que medida a não-aderência do adolescente a um projeto de ressocialização através da educação pode ser levada em conta como critério de agravamento de sua situação jurídica". Para o autor, "[...] não se pode perder de vista a complexa relação de tais adolescentes com a escola, complexidade que não se resolve, como num golpe de vara mágica, quando o sistema de justiça lhes impõe a educação como pena" (Alves, 2021, p. 130). Assim, o sistema judiciário transforma o direito à educação previsto na Constituição Federal, no ECA e no SINASE em dever da/o estudante, aprofundando estigmas.

Esse questionamento coaduna a preocupação constante das/os jovens entrevistadas/os em relação ao relatório técnico encaminhado à juíza ou ao juiz. Essas análises mostram que, em muitos casos,

atores do judiciário divergem dos relatórios feitos pelas equipes técnicas que acompanham os adolescentes durante o cumprimento da medida, dependendo de fatores como baixa ou alta escolaridade da/o adolescente, levando em consideração possível dificuldade de aprendizagem, se frequenta cursos profissionalizantes como motivos para liberar ou não a/o adolescente da medida socioeducativa aplicada.

Conforme profissionais da equipe técnica — pedagogas/os, psicólogas/os e assistentes sociais — que são críticas/os à noção de instrumentalização de sua profissão pelo judiciário como forma de controle social, no relatório deve constar o trabalho realizado com as/os adolescentes em vez de indicativos de demonstração de arrependimento ou se elas/es são passíveis de serem “ressocializadas/os”, de forma alinhada com o que Vera Malaguti Batista (2008) chama de “ilusões re”.

A vida das/dos adolescentes privados/as de liberdade é afetada diariamente pela Justiça (Alves, 2021), mas também pelas percepções e decisões que técnicas/os, agentes e docentes têm sobre o cotidiano nas unidades socioeducativas. Essas decisões e percepções afetam diretamente o destino de cada adolescente do contexto, pois deixa claro que sua preocupação com os relatórios, por exemplo, está baseada em evidências e na experiência como “infratoras/es” sendo eles conhecedoras/es dos meandros das decisões tomadas por técnicas/os, juízas/es, policiais, agentes de segurança socioeducativa sobre suas vidas.

## *2. Escola como disciplina: mecanismos de controle*

O paradoxo existente entre os discursos apresentados na legislação, nos documentos produzidos pelas instituições (escolas e unidades socioeducativas) e as falas/discursos/silêncios desvelados no contexto institucional são constituidores do lugar/espço produzido pela história/memória dos sujeitos, produzindo resistências e astúcias dos ordinários (Certeau, 2000).

Nesse sentido, afirma Gallo (2002, p. 169): “para alguém e para além de uma educação maior, aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos”. No entanto, em um cotidiano profundamente marcado por posições políticas contrastantes, os modos em que a legislação e os órgãos que buscam fiscalizar e cobrar sua garantia se relacionam com o cotidiano escolar no DEGASE são bastante complexas.

A partir das entrevistas com os diversos segmentos, é possível traçar a logística para que adolescentes frequentem a escola dentro das unidades: diariamente, a escola elabora as listas das turmas, levando em consideração o ano escolar e a separação de alojamentos, que atende tanto disputas faccionais como outro tipo de conflitos; entrega para as/os agentes de segurança socioeducativa, que vão até os alojamentos chamar as/os adolescentes e conduzi-las/os até a escola.

Diversos contratempos foram apontados no percurso: falta de comunicação, excesso de burocracia, falta de desejo de adolescentes de irem à escola e punições ou negligência por parte de agentes. A tensão entre os dois últimos pontos tem uma diversidade de posturas. Algumas/uns agentes criticam o fato de não poderem obrigar as/os adolescentes a irem à escola como aconteceria em casa e sinalizam que, frequentemente, elas/es alegam dores ou sonolência provocada ou pelo uso de televisão até tarde, o que não seria permitido em casa, ou por medicação psiquiátrica, muito presente e um tema a ser mais debatido. Vejamos a fala de uma adolescente de 16 anos que toca em vários dos pontos trazidos até aqui:

Aqui também não tem coisa pra fazer, né? Se tu não for pra escola, tu vai ficar no alojamento sem fazer nada. Eu há pouco tempo ganhei uma manutenção. Eu tomo remédio controlado. Eu tava até faltando bastante na escola nesses últimos dias, porque meu remédio, as dosagens tava meio que tipo errada, aí eu não durmo de noite e durmo de dia, tava até faltando muito a escola, mas é pelo relatório e agora por mim, por vontade mesmo de terminar logo os estudos.

Algumas/uns profissionais que atuam nas escolas, no entanto, entendem que a educação escolar dentro da unidade é elemento central nos novos pactos possíveis da/o adolescente com o mundo, apesar das dificuldades, como vemos na fala de um/a gestor/a escolar:

É realmente convencê-lo a vir à escola, mesmo que ele não venha todo dia, mas se a gente conseguir que ele venha três vezes na semana, aí a gente aqui faz a conquista, porque é uma das coisas do nosso trabalho maior na escola: é conquistar esse adolescente para voltar a estudar. Porque aqui ele vai ficar pouco tempo e eu quero que ele estude lá fora. Então esse é o maior trabalho que a gente faz. Ah, mas aí não é enxugar gelo? Não, cara, eu tô fazendo o principal, que é trazer esse menino para escola de volta, que lá fora ele já abandonou.

Nessa mesma linha, segundo muitas/os docentes, as suas relações de afeto estabelecidas com adolescentes cumprindo medida são apontadas como diferentes das dos outros segmentos profissionais, fazendo com que a escola seja um elemento valioso, talvez o único, para as/os jovens durante a internação, por isso eles respeitam esse espaço durante as rebeliões, por exemplo.

Por outro lado, para algumas/uns profissionais, a escola deveria ser um dispositivo disciplinador (Foucault, 1999), pois, conforme a fala de um agente: “adolescentes de classe D e E precisam de ordenamento social”. Esse pensamento acaba sendo transmitido às/aos adolescentes ao se concentrar na logística apenas da relação conflituosa com as/os agentes, como podemos ver na fala de uma/um docente:

Docente: A nossa preocupação na escola é ter um professor disponível para dar suas aulas, agora a parte de quem tira os alunos, não é a escola, são os agentes, então eles tiram conforme o entendimento deles, as turmas né, tem alunos por exemplo que são meio arredios, fizeram alguma coisa no final de semana, então às vezes não são chamados para ir à escola, é tipo uma punição, então esses não são chamados, mas isso não compete a gente, quem vem ou quem não vem, os agentes fazem a seleção lá, e a gente aqui faz a nossa parte que é dar nossa aula da melhor maneira possível.

Entrevistadora: O que você acha que a escola significa para os meninos?

Docente: Vou ser sincero, a escola para muitos deles significa um castigo. Muitos deles vêm para a escola só para sair do alojamento. Não interessa a escola, eles querem sair do alojamento, e vir pro teu espaço, a escola é o espaço que eles escolheram, tem disponível para sair do alojamento, tem uns que gostam do alojamento, ficam lá. Então a escola pra mim, no meu ponto de vista é uma punição para eles. Claro, é evidente que não são todos, uma pequena parte gosta de vir pra escola, eles fazem perguntas, interagem com os professores. Agora, acho que talvez da metade pra cima, mais de 50% não querem realmente nada, é uma pena né? Que a gente tá aqui disponível.

(...)

Docente: Antes da pandemia já começou esse processo de carcerização aqui da escola. Na pandemia foi o ponto principal, foi o auge que os professores não estavam aqui, e depois nós voltamos, já encontramos a escola totalmente modificada, totalmente cercada. Ou seja, a escola vira um presídio, praticamente um presídio. [...] Como que se dá a humanização do aluno, a reinserção do aluno, se ele sai da cela e entra em outra cela que é a sala de aula?

É fundamental sinalizar que, dentro de cada segmento profissional, existem falas divergentes. A mobilização de mecanismos de controle que significam desejo de docilização costuma ser mais frequente no grupo de agentes de segurança socioeducativa. Por outro lado, percebemos falta de articulação entre

as equipes técnicas e as escolas, o que entendemos como um dos principais obstáculos para que a escolarização seja integrada ao processo de socioeducação em perspectiva não punitivista.

Conforme mencionamos, muitas/os adolescentes pararam de frequentar a escola antes de entrar no DEGASE. Uma adolescente afirma: “Eu parei por vontade própria mesmo, não queria mais estudar”. Por outro lado, um adolescente, quando perguntamos se frequentar a escola na unidade é importante, respondeu: “Pra mim vai ser importante só na rua indo pra escola. Aqui na cadeia não vou aprender nada, não”. Assim, apresenta-se um panorama complexo: a escolarização no cumprimento de medida socioeducativa tem potencial de ser um processo não apenas individual, mas social de cidadania dos adolescentes, ao mesmo tempo em que, estando no contexto de privação de liberdade, em um cenário de predomínio do punitivismo, ela será permanentemente produzida como extensão da função sancionatória da experiência no DEGASE.

Dessa forma, entender como adolescentes e profissionais constroem e interpretam cotidianamente o processo de educação formal/escolarização na interface interinstitucional escola-unidade socioeducativa tem sido um eixo analítico fundamental na pesquisa, o qual abordaremos a seguir.

### *3. Escola como socioeducação: a interface interinstitucional escola-unidade socioeducativa*

Neste texto, já pontuamos diversos desafios para a escolarização na medida de privação de liberdade. A percepção de que a escola não funciona dentro do DEGASE é muito comum entre profissionais da equipe técnica, como pontuado por um/a psicólogo/a:

Eu não entendo essa escola, que tem várias questões ali que são muito equivocadas né. A forma como... E não é não é de agora da pandemia, é de não conseguir pensar um projeto pedagógico. que eu entendo que a escola tem uma coisa muito rígida né. (...) Pra mim é inadmissível que um garoto fique aqui dois anos... três anos..., que às vezes que alguns ficam, e continue analfabetos. E que a escola em nenhum momento se responsabiliza por isso, que muitas vezes quem vai fazer isso vai ser agente e técnica, né?

A problemática também é identificada por agentes de segurança socioeducativa, as/os profissionais que lidam mais diretamente com as/os adolescentes e circulam em praticamente todos os

espaços das unidades, inclusive na interface com a escola. Durante as entrevistas, aspectos como os apontados a seguir em entrevista feita com um grupo de agentes foram comuns para identificar o lugar que a escola ocupa no cotidiano da instituição: a rotatividade de adolescentes, em função do começo e término do cumprimento de medida socioeducativa de internação, que acontece no transcorrer do ano letivo e a junção de turmas, o que pode afetar, de acordo com as/os entrevistadas/os, o planejamento das aulas e cursos:

Agente 1: Não acho que a escola funcione com eficácia no sistema socioeducativo.

Agente 2: assim como nas redes públicas de ensino. Não é uma educação de qualidade.

Agente 1: lá já é dificultoso, imagina aqui, que você não tem um ciclo. Como que você vai fazer? Aqui o adolescente fica internado três meses, seis meses, como que você passa a matéria? Não tem como você dar aula por si em uma unidade de internação. Eu não tenho como dar aula para um aluno do primeiro ano ao quinto ano. Eu não tenho como dar aula na mesma turma do sexto ao nono ano e não tem como dar aula do primeiro ao terceiro do ensino médio. Isso não existe numa escola regular, imagina aqui, que é onde a maioria das internas, tanto na masculina quanto na feminina, a capacidade é muito inferior de uma aluna que esteja do lado de fora.

Na última frase do fragmento acima, podemos ainda identificar um discurso frequente, em que adolescentes consideradas/os em conflito com a lei teriam menor capacidade intelectual, cognitiva e/ou escolar, algo reproduzido inclusive por adolescentes que, apesar de expressarem considerar a escola uma instituição fundamental para uma certa “mudança de vida”, certa ascensão social (Leite et al., 2016), ela não seria “mais” para elas/es:

Entrevistadora: Você falou que tem dois filhos, você gostaria que eles fossem pra escola?

Adolescente: Tem que ir

Entrevistadora: Por quê?

Adolescente: Ele querendo ou não tem que ir

Entrevistadora: Por quê?

Adolescente: Vou querer que ele fique igual eu? Tem que mostrar que tem que ir pra escola... Já se manda quando ele estiver de maior, mas fora isso...

Entrevistadora: E você acha que a escola pode fazer que ele não fique igual a você?

Adolescente: Pode fazer não, basta nós também dar educação a ele pra mostrar diferente. Isso aí nós vai ensinando, né, tia? De pouquinho em pouquinho ele vai aprendendo. Eu nunca vou deixar ele, pô, usar uma droga... Meter a mão na boca de fumo, enquanto eu estiver vivo ele nunca vai fazer isso não, nunca nem ele querendo, só isso mesmo.

Entrevistadora: A sua família também não quis que você fizesse isso que você fez, né?

Adolescente: A minha família também não quis, né? Tia, mas eu também persisti no erro, ela falou “não vai” e eu fui, aí depois pra querer me tirar era tarde demais, eu que não queria sair mais, aí nessa agora fui pra guerra perdi três dedo, tomei um tiro na bunda...

Nesse contexto, percebemos um tipo de “conformismo” por parte das/os adolescentes, que expressam tanto uma falta de sentido da escola, como uma percepção de que sua vida já está determinada pela escolha pelo “crime”.

Os discursos das/os participantes da pesquisa formulam a respeito do processo da escolarização na socioeducação, cotidianamente, vão constituindo diversos paradoxos: a escola é definidora de um lugar social e/ou não tem lugar, é punitiva e/ou educativa, disciplinadora e/ou libertadora, dever e/ou sanção. Tais paradoxos criam os acontecimentos que dão sentido à própria instituição socioeducativa e, no desdobramento, constituem os processos de subjetivação/sujeição das/os adolescentes envolvidas/os em atos infracionais nas interfaces escola/instituição socioeducativa. Observemos:

Assistente social: Eu acho que a escola tem uma dificuldade muito grande em atualizar, né? Perceber que o mundo mudou, os meninos mudaram, a educação mudou, e tem que partir de um outro viés, de um interesse deles, para trazer eles para aprender. Porque você falar que tem que aprender isso porque precisa saber, sem mostrar o porquê aquilo vai ser útil na vida deles...

Psicóloga/o: A escola não faz nem sentido pra ele e parece que a escola faz questão de não ter mesmo, né? Ele não se adequa, então a gente vai restringir o acesso dele né? A escola não é um lugar que lida com a diversidade. E aí, ele vai sendo cada vez mais excluído daquele espaço, que não foi e a família também não vê muito ele tá ali por causa do bolsa família, mas não porque faz sentido. E ele chega aqui analfabeto, com muita dificuldade pra contar, essa escola daqui também... Enfim, tem várias questões que eu tenho milhões de críticas, é... E que também não produz sentido. A Educação não faz sentido nenhum. [...] Mas também, e é isso que eu acho muito louco, que ao mesmo tempo que eles têm uma dificuldade enorme de comunicação escrita, eles são totalmente usuários do Twitter, do Facebook e do Instagram e não só em áudio. [...] Eles conseguem construir de uma forma, né? Fora da educação formal alguma comunicação escrita ali por signos que demonstra que eles não têm problemas de

aprendizagem. A questão não é de aprendizagem, é de uma outra ordem. né? Mas não é de aprendizagem. Então, isso para mim aqui é muito forte, que às vezes a gente aqui fica muito nessa coisa né, o psicólogo “Será que tem um déficit cognitivo?”, “Será que tem alguma...”. Não, só não teve estímulo mesmo, né?

As/os profissionais da equipe técnica desempenham papel significativo na reelaboração do sentido da escola na vida dessas/es jovens, apontando caminhos para que a instituição faça sentido e esteja presente na trajetória da/o adolescente. Primeiro, ao reconhecerem que fora da educação formal existe aprendizado, como por exemplo, na relação com a tecnologia. Em segundo lugar, problematizando práticas educativas ainda muito presas a uma educação tradicional que não valoriza diferentes formas de aprender e ensinar baseada numa percepção de que os sujeitos são diferentes.

Se por um lado muitas/os entrevistadas/os indicaram que é através de projetos temáticos que as/os adolescentes irão se reaproximar da escola e/ou problematizar a realidade, também é comum escutarmos críticas à utilização de recursos pedagógicos diversos, tais como filmes, afirmando que “aula, efetivamente, tem que ser com todo mundo sentado numa carteira, copiando coisas do quadro”, como uma pedagoga sinalizou ter ouvido de um adolescente. Uma adolescente tece críticas aos métodos de avaliação, por exemplo:

Aqui só tem do sexto ao sétimo até o terceiro grau e aqui também não tem nem graça de se estudar, porque mesmo a pessoa fazendo tudo errado eles passam. Não tem ensinamento nenhum praticamente e você sai daqui no sexto ano e se você sair no terceiro ano do ensino médio você não sabe nada. Não tem nem graça de estudar. Eu estudo mais aqui dentro pra poder sair de dentro do alojamento.

A perda do interesse aparece de forma recorrente como fator que distancia da escola, dentro ou fora do sistema socioeducativo. A oscilação entre conteúdos considerados fáceis demais pelas/os adolescentes, ou então muito difíceis, é um dos causadores do desinteresse pela educação. Além disso, uma escola baseada no conteudismo, principalmente em práticas pedagógicas que não refletem a realidade social das/os jovens, aprofunda ainda mais a perda do seu próprio sentido. Porém, ao mesmo tempo, sem tal formato, não é entendida e validada como escola. Vejamos a fala de uma/um docente:

Vem aqueles ranços lá de fora então essa receptividade é um pouco mais demorada. Eu ouço muito: “Se eu não estudo lá fora, por que eu vou estudar aqui?”. “Ah professora”, “... pra que eu vou aprender isso aqui?”. É, é isso, eles não têm esse vínculo com a escola, mas já vem lá de fora, porque aqui a gente tenta resgatar, mas é muito difícil porque tem o entorno, tem o lá fora né. A gente tenta possibilitar uma escola mais acolhedora, mas eles não entendem assim.

Nesse cenário paradoxal, parece fundamental potencializar práticas que garantam a qualidade da escola e sua função na transmissão de conhecimentos, ao mesmo tempo que engajam as/os adolescentes no processo de ensino-aprendizagem.

É comum também a preocupação de como ensinar numa escola que não tem um ano letivo como na escola regular de fora da unidade socioeducativa. Algumas/uns adolescentes chegam e saem em dias, meses, outros podem permanecer alguns anos. Como planejar o tempo, o currículo e o conteúdo no contexto de privação de liberdade? Como diferenciar do tempo de uma escola fora das unidades? Como ensinar jovens com realidades de vida vinculadas ao crime organizado, que muitas vezes já são pais ou mães e estão preocupadas/os em oferecer a seus filhos e filhas oportunidades que não tiveram, para, assim, levá-las/os a ter uma outra vida, fora do crime? Como criar um vínculo e com isso instaurar um sentido à medida socioeducativa a partir de uma instituição — a escola — que expulsou essa/e adolescente?

Nesse contexto, consideramos indispensável a interlocução entre as equipes das unidades e as equipes escolares, ponderação compartilhada por várias/os profissionais. Mas a falta de comunicação entre as instituições em questão se traduz numa grande dificuldade de troca entre os segmentos, como sublinhado por uma pedagoga: “não pode ter reunião [com a escola] porque tem que ter a autorização lá do papa da educação para poder a gente conversar”. Consideramos também que, visando a promover os sentidos da escola como um direito, o trabalho da integração da escolarização como parte da medida não pode ser centrado na/o pedagoga/o, precisa ser parte de um esforço interinstitucional e multiprofissional, incluindo também as equipes de segurança.

## Considerações finais

Conforme vimos até aqui, a escola intramuros aparece no discurso dos vários sujeitos entrevistados pela pesquisa como um espaço de obrigação e punição. Assim, aproximar e reconectar essas/es adolescentes com a educação formal como parte da medida socioeducativa é tarefa ainda mais desafiadora. Destacamos neste artigo apenas alguns dos atravessamentos que impactam a garantia do direito de acesso à educação de adolescentes em situação de privação de liberdade, contudo, outros analisadores compõem essa complexa rede. Marcadores como raça, gênero, deficiência, classe, território, desvalorização do trabalho docente, sucateamento da educação pública e a desigualdade social no Brasil fazem parte dessa discussão.

Leite et al. (2016) refletem sobre os sentidos da escola entre adolescentes consideradas/os em vulnerabilidade, destacando como o contexto de desigualdade social implica “[...] diretamente na constituição do significado e do sentido que eles atribuem à escola” (Leite et al., p. 346). As autoras também destacam uma discussão que consideramos relevante de ser articulada ao debate aqui proposto: a escola pode ganhar o sentido de “[...] lugar do encontro, da formação de vínculos, de cultivo dos laços afetivos, do lazer” (Leite et al., 2016, p. 346). É preciso também, consideram Leite et al (2016), entender as/os adolescentes como “[...] atores e sujeitos de direitos, cujas concepções devem ser consideradas nas tomadas de decisão e nas iniciativas que visam intervir na rotina escolar” (Leite et al., p. 346). Questionamos: o que é importante a escola dentro das unidades afirmar? O que é importante ela problematizar? Que conhecimentos devem ser valorizados? A política de inimidade pode ser interpelada?

A escola localizada no sistema, demonstram os sujeitos entrevistados, inclusive as/os adolescentes, não se empenha para fazer algum sentido. Entretanto, todas/os concordam ser fundamental a escolarização no processo socioeducativo. Mas, se a escola não faz sentido, não se faz esforço para garantir. Deixando de ser direito garantido, a socioeducação se assemelha muito mais à cadeia, contrariando esforços políticos históricos para diferenciá-la.

Dessa forma, ao pensarmos os sentidos da escolarização na socioeducação, precisamos pensar também nos sentidos da socioeducação tanto para profissionais quanto para adolescentes. Nesse sentido, compartilhamos da interrogação de Scisleski et al. (2014, p. 665) “submeter o jovem a uma medida

socioeducativa, sem intervir no contexto social no qual se encontra, o (re)insere socialmente?”. Podemos pensar que o Estado é que precisa ser ressocializado? Por ser política pública, a socioeducação precisa ser provocada e provocar, mobilizando responsabilidades coletivas? Nesse sentido, no caso do Rio de Janeiro, devido ao vínculo institucional com o DEGASE, a Secretaria de Educação deveria se debruçar mais seriamente sobre as particularidades da escolarização nas unidades socioeducativas. Mas não apenas isso: todos os atores da educação deveriam se esforçar para compreender o que acontece no sistema socioeducativo e tensiona os sentidos de direitos e obrigações, políticas públicas, educação formal e educação de forma mais ampla.

Assim, propomos alguns caminhos concretos para a melhoria das políticas públicas relacionadas ao contexto:

1. inserção contundente de temas relacionados à política socioeducativa nos cursos da educação superior nas ciências humanas e de saúde;
2. fortalecimento e territorialização da formação inicial e continuada de profissionais que trabalham no sistema socioeducativo, não apenas nas unidades, mas em todas as políticas que se articulam na rede de garantia de direitos, seguindo o princípio da incompletude institucional;
3. criação de fluxos de comunicação e momentos de encontro e debate entre as equipes escolares, técnicas e de segurança; entre as equipes, com adolescentes, com famílias e entre unidades, buscando elaborar e avaliar projetos coletivos de garantia de educação de qualidade;
4. fortalecimento de cooperação com universidades e outros parceiros que busquem contribuir com projetos nas escolas;
5. apoio institucional e orçamentário a projetos das equipes escolares e técnicas que busquem aprimorar os processos de escolarização;
6. consolidação de mecanismos de diálogo que garantam a consideração da realidade das escolas na socioeducação nas decisões e encaminhamentos das gestões educacionais.

## Referências

ALVES, R. P. Educação, escolarização e liberdade no sistema socioeducativo. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 114-131, set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/34067>. Acesso em: 12 set. 2024.

BARROS, L. M. R. de; BARROS, M. E. B. de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 25, n. 2, p. 373-390, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/Hs8c7HWZpMkjNX6Z75LkYHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2024.

BATISTA, V. Adeus às ilusões “re”. In: COIMBRA, C. M. B.; AYRES, L. S. M.; NASCIMENTO, M. L. do (org.). **Pivetes: encontros entre a psicologia e o judiciário**. Curitiba: Juruá, 2008. p. 195-199.

BISINOTO, C. *et al.* Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, p. 575-585, out./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28456/pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BLENGINI, A. P. da G. S.; RODRIGUES, F. de C. A educação básica sob o ensino remoto na pandemia: aprofundamento das desigualdades educacionais e reconfiguração do “fracasso escolar”? **Organizações e Democracia**, Marília, v. 22, n. 2, p. 81-102, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/12709>. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. [Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)]. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 135, p. 13563-13577, 16 jul. 1990.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)]. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. [Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (2012)]. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 14, p. 3-8, 19 jan. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: SINASE**. Brasília, DF: CONANDA, 2006. Disponível em: [https://www.cnmp.mp.br/portal/images/cije/publicacoes/sinase\\_2006.pdf](https://www.cnmp.mp.br/portal/images/cije/publicacoes/sinase_2006.pdf). Acesso em: 20 abr. 2024.

CARVALHO, L. de A. **Trajetórias de vida de adolescentes do sistema socioeducativo no RN e o envolvimento em facções**. 2020. 235 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/49a14602-13d2-4c0b-86c9-1baf67869b7f/content>. Acesso em: 15 set. 2024.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1: artes de fazer**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

COSTA, A. **As bases éticas da ação sócio-educativa**: referenciais normativos e princípios norteadores. Belo Horizonte: Manuscrito impresso, 2004. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/10050>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CRUZ, L.; HILLENSHEIM, B.; GUARESCHI, N. M. de F. Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi(?). **Psicologia & Sociedade**, v. 17, n. 3, p. 42-49, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/Sxzx373JCV6TbYNzSVFSVfM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2024.

ERICKSON, F. Foreword. In: MATTOS, C. L. G. de; FONTOURA, H. A. da (org.). **Etnografia e educação**: relatos de pesquisa. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009. p. 7-8.

ESCÓSSIA, L. da; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 92-108.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal [tradução]. In: SÉMINAIRE INTERNATIONAL DROIT À L'ÉDUCATION: SOLUTION À TOUS LES PROBLÈMES OU PROBLÈME SANS SOLUTION?, 11., 2005, Sion. **Actes [...]**. Sion: Institut International des Droits de l'Enfant, 2005. p. 1-11.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>. Acesso em: 6 jun. 2024.

JULIÃO, E. (coord.). **Relatório do Grupo de Trabalho sobre Educação no Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Estado do Rio de Janeiro (DEGASE)**. Rio de Janeiro: DEGASE, 2018.

LEITE, F. M. *et al.* O sentido da escola: concepções de estudantes adolescentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 339-348, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/B7NjXy9PnppzZr9kDBZMGtP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2024.

MATTOS, C. L. G. de; FONTOURA, H. A. da (org.). **Etnografia e educação**: relatos de pesquisa. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

MENDES, C. L. S.; JULIÃO, E. F. (coord.). **Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: DEGASE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.sophia.com.br/terminal/6681/VisualizadorPdf?codigoArquivo=178&tipoMidia=0>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MOTTA, J. W. B. da. A atuação do tráfico de drogas no pós-pacificação: notas etnográficas de uma favela do Rio de Janeiro. **Revista Campo Minado**, Niterói, v. 3, n. 4, p. 80-104, 1. sem. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/campominado/article/view/58096/34124>. Acesso em: 15 set. 2024.

RIO DE JANEIRO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 374, de 26 de novembro de 2019. Estabelece normas para regularizar a matrícula e a permanência de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**: parte 1: Poder Executivo, Rio de Janeiro, ano 45, n. 226, p. 31-33, 29 nov. 2019.

SCISLESKI, A. C. C. *et al.* Medida socioeducativa de internação: dos corpos dóceis às vidas nuas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 34, n. 3, p. 660-675, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/7BVqt6B5QQpX7ysF79HF5NK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2024.

SOUZA, D. da S. de; ALMEIDA, S. M.; DE GARAY HERNÁNDEZ, J. Tecendo caminhos: uma análise da experiência escolar de adolescentes em medida socioeducativa de internação no Rio de Janeiro. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, p. 1665-1680, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/80653>. Acesso em: 28 out. 2026.

TEDESCO, S. H.; SADE, C.; CALIMAN, L. V. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 25, n. 2, p. 299-322, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/ZHyYWDpHhhdhFg4RK9ggfPpD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2024.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

### Como citar este artigo:

HERNÁNDEZ, Jimena de Garay; ABDALLA, Janaína de Fátima Silva; REIS, Bianca Oliveira Louven dos; ALMEIDA, Sandra Maciel de. Escolarização e socioeducação: tensões entre a garantia de direitos e a punição. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 23, 2026. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11662>. Acesso em: 28 out. 2026.

**Financiamento:** O estudo recebeu financiamento da Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

**Contribuições individuais:** Conceituação, Coordenação da pesquisa, Trabalho de campo, Análise, Escrita e Revisão final: Jimena de Garay Hernández. Conceituação, Trabalho de campo, Análise e

Escrita: Janaína de Fátima Silva Abdalla. Conceituação, Trabalho de campo, Análise e Escrita: Bianca Oliveira Louven dos Reis. Conceituação, Co-coordenação da pesquisa, Trabalho de campo, Análise e Escrita: Sandra Maciel de Almeida

**Declaração sobre o uso de Inteligência Artificial:** As autoras declaram que não fizeram uso de recursos de Inteligência Artificial na concepção, redação, análise de dados ou revisão deste trabalho, assumindo integral responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

**Revisora:** Nilane Soares Costa (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT).

**Sobre as autoras:**

JIMENA DE GARAY HERNÁNDEZ é psicóloga pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), mestra e doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É professora associada do Instituto de Psicologia da UERJ, professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UERJ e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Subjetividades e Instituições em Dobras.

JANAÍNA DE FÁTIMA SILVA ABDALLA é graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestre em Comunicação, Imagem e Informação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e doutora em Educação pela UFF. Professora da UNIGAMA - Instituto Superior de Educação. Coordenadora do Curso de Pedagogia. Coordenadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa Étnico-racial Afro-brasileiro (NEPEAB/UNIGAMA).

BIANCA OLIVEIRA LOUVEN DOS REIS é graduada em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Estudante do curso de licenciatura do Instituto de Psicologia da UERJ. Cursando especialização em Psicologia Jurídica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Residente em Psicologia Jurídica no Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro.

SANDRA MACIEL DE ALMEIDA é pedagoga pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É professora adjunta da Faculdade de Educação da UFF e coordenadora pedagógica da Escola Estadual de Socioeducação do Rio de Janeiro (EES-RJ).

Recebido em 16 de setembro de 2024  
Versão corrigida recebida em 15 de setembro de 2026  
Aprovado em 27 de outubro de 2026