



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

**CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INFÂNCIA E JUVENTUDE**

LETÍCIA MARIA MENDES ROGAE

**SOCIOEDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM DE
ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE
LIBERDADE ASSISTIDA DE CEILÂNDIA - DISTRITO FEDERAL**

Brasília

2024

LETÍCIA MARIA MENDES ROGAE

**SOCIOEDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM DE
ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE
LIBERDADE ASSISTIDA DE CEILÂNDIA - DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude (PPG-PPIJ) como requisito parcial à obtenção do título de mestra. Área de Concentração: Políticas públicas, redes de proteção e atendimento à infância e juventude.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Demo

Brasília

2024

LETÍCIA MARIA MENDES ROGAE

**SOCIOEDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM DE
ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE
LIBERDADE ASSISTIDA DE CEILÂNDIA - DISTRITO FEDERAL**

Dissertação final do mestrado acadêmico submetido à banca examinadora designada pela Coordenação do Programa de Políticas Públicas para Infância e Juventude da Universidade de Brasília, como pré-requisito para obtenção do título de mestre em políticas públicas.

Aprovado em 30 de agosto de 2024, por:

Prof. Dr. Pedro Demo - Presidente
Universidade de Brasília (UNB)

Dra. Maria Lucia Pinto Leal - Membro
Universidade de Brasília (UNB)

Dr. Ricardo Spindola Mariz - Membro
Marista Brasil (UMBRASIL)

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com
os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RR721s ROGAE, LETICIA MARIA MENDES
SOCIOEDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM DE
ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE
LIBERDADE ASSISTIDA DE CEILÂNDIA - DISTRITO FEDERAL /
LETICIA MARIA MENDES ROGAE; orientador PEDRO DEMO. --
Brasília, 2024.
147 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas
para Infância e Juventude) -- Universidade de Brasília,
2024.

1. Educação. 2. Socioeducação. 3. Liberdade Assistida. 4.
Aprendizagem Escolar. I. DEMO, PEDRO, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Neste espaço de dedicatórias quero agradecer a Deus pela proteção e bênçãos concedidas diariamente em minha vida e por sempre me guiar pelo caminho da ética, fazendo de mim uma ser humana melhor a cada dia.

Agradeço à minha família, em especial ao meu amado esposo, Danielson Soares, por ser meu maior incentivador e sempre acreditar que eu posso ir além daquilo que até eu mesma sou capaz de imaginar. Ao meu irmão, Fernando Rogae, por seu apoio incondicional em todos os momentos da minha vida. Aos meus tios, Ilzo Corrêa e Odelita Corrêa, por serem responsáveis pelo meu amor à educação. À minha cunhada, Sulamita Soares, que foi essencial para o avançar da pesquisa com suas palavras de afago e incentivo. E aos meus amados sobrinhos Bianka Santana, Anabelle Corrêa, Samuel Rogae e Stella Santana, por serem alegrias em minha vida e me encherem de tanto orgulho.

Faço um agradecimento especial à minha mãe e ao meu pai, que tão cedo partiram e não puderam compartilhar ao meu lado da felicidade de concluir este trabalho. O que me acalma é saber que vocês estão um na companhia do outro em um lugar certamente melhor do que aqui.

Agradeço ao meu orientador e mestre, Pedro Demo, por ter me guiado por esta jornada com tanta sabedoria e deixar em mim o sentimento de uma caminhada acadêmica leve e repleta de novas aprendizagens. E agradeço também a todos os professores do PPG-PPIJ/ UNB que contribuíram para o meu feliz retorno ao banco da escola/universidade.

Agradeço imensamente às minhas amigas Erica Rezende e Marília Silva, amigas conquistadas durante a incrível jornada do mestrado, que sempre estiveram ao meu lado entre choros e risadas e que certamente as levarei para a vida.

Agradeço à equipe da Gerência de Atendimento em Meio Aberto de Ceilândia I – Norte por terem aberto as portas para a realização da pesquisa e contribuído significativamente no incentivo à participação dos socioeducandos. E agradeço à Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal, por ter me concedido o afastamento remunerado para estudos, possibilitando a dedicação necessária à pesquisa.

Dedico esta pesquisa aos socioeducandos participantes que, espontaneamente, contribuíram não apenas para a realização da pesquisa, mas também para eu me descobrir como pesquisadora e para o meu refazer profissional. A todos vocês, meu eterno muito obrigada!

RESUMO

Este estudo foi construído com o objetivo de compreender a percepção dos socioeducandos em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida vinculados à Geama de Ceilândia Norte quanto à proposta de ensino mais adequada para a promoção efetiva da aprendizagem escolar. As estratégias metodológicas utilizadas para este fim incluíram revisão bibliográfica acerca da história da socioeducação a partir da história da educação; das legislações envolvidas no processo educativo de aprendizagem dos adolescentes em meio aberto de Ceilândia I - Norte; e dos principais autores que contribuíram para o debate e aprofundamento sobre o tema. Também foi realizada pesquisa de campo qualitativa com a realização de entrevistas individuais semiestruturadas com 10 adolescentes e grupo focal com 6 adolescentes realizadas em busca de compreender a percepção dos adolescentes sobre o tema. Dentre os principais resultados encontrados, destaca-se a percepção dos participantes de que há necessidade de repensar ou aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, por meio da construção de uma escola que considere efetivamente as particularidades individuais dos alunos, promovendo a condução do ensino com atenção, respeito e efetividade da aprendizagem. Para o alcance efetivo da aprendizagem escolar se faz necessário a reformulação do currículo por meio da análise dos conteúdos propostos com reelaboração ou eliminação de conteúdos em excesso e valorização dos conteúdos mais significativos para a vida cotidiana e em sociedade. Demanda-se o aprimoramento ou superação de métodos de ensino tradicionais, tais como o procedimento de copiar conteúdo, sem a devida explicação direcionada a uma absorção concreta do conteúdo. Assim, observou-se uma sugestão dos participantes de adoção de métodos de ensino e aprendizagem mais simplificados que garantam a compreensão dos estudantes sobre os conteúdos abordados e estimulem e valorizem o pensamento criativo (autoral) em substituição ao pensamento decorado (tradicional). Espera-se que os resultados encontrados contribuam para a aprendizagem escolar dos adolescentes do universo pesquisado, bem como para a reformulação da política de educação que considere os achados dessa pesquisa.

Palavras-chaves: educação, socioeducação, liberdade assistida, aprendizagem escolar.

ABSTRACT

SOCIOEDUCATION: A STUDY ON THE LEARNING OF ADOLESCENTS UNDER COMPLIANCE WITH A SOCIOEDUCATIONAL MEASURE OF ASSISTED FREEDOM IN CEILÂNDIA – DISTRITO FEDERAL

This study was developed with the objective of understanding the perception of socio-educational inmates serving a socio-educational measure of supervised release linked to the Geama of Ceilândia Norte regarding the most appropriate teaching proposal for the effective promotion of school learning. The methodological strategies used for this purpose included a bibliographic review on the history of socio-education based on the history of education; the legislation involved in the educational learning process of adolescents in open environments in Ceilândia I - Norte; and the main authors who contributed to the debate and in-depth analysis of the topic. Qualitative field research was also carried out with semi-structured individual interviews with 10 adolescents and a focus group with 6 adolescents, carried out in order to understand the adolescents' perception on the topic. Among the main results found, the participants' perception that there is a need to rethink or improve the teaching and learning process stands out, through the construction of a school that effectively considers the individual particularities of the students, promoting the conduct of teaching with attention, respect and effectiveness of learning. In order to effectively achieve school learning, it is necessary to reformulate the curriculum by analyzing the proposed content, reworking or eliminating excess content, and valuing the content that is most significant for everyday life and society. Traditional teaching methods, such as copying content without proper explanation aimed at concrete absorption of the content, need to be improved or overcome. Thus, participants suggested adopting more simplified teaching and learning methods that would ensure students' understanding of the content covered and encourage and value creative (authorial) thinking instead of memorized (traditional) thinking. It is expected that the results found will contribute to the school learning of adolescents in the researched universe, as well as to the reformulation of education policy that considers the research findings.

Keywords: education, socio-education, supervised freedom, school learning.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAEE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP/CHS - Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília

CNJ - Conselho Nacional de Justiça

CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social

DF - Distrito Federal

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

ES – Ensino Superior

FEBEM - Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

GEAMA - Gerência de Atendimento em Meio Aberto

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPEDF - Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal

LA - Liberdade Assistida

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OVES - Observatório de Violência e Socioeducação do Distrito Federal

PIA - Plano Individual de Atendimento

PNAS - Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo

PPP - Projeto Político Pedagógico

PSC - Prestação de Serviço à Comunidade

SAM - Serviço Nacional de Assistência ao Menor

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SEJUS - Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal

SGD - Sistema de Garantia de Direitos

SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SOE – Serviço de Orientação Educacional

SUBSIS - Subsecretaria do Sistema Socioeducativo

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE TABELAS, FIGURAS E QUADROS

Tabela 1. Quantidade de adolescentes vinculados na Geama de Ceilândia I – Norte (ano 2023)

Tabela 2. Perfil e trajetória escolar dos participantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ENTRELACADA À SOCIOEDUCAÇÃO	14
2.1	Contexto histórico: construção dos direitos da criança e do adolescente e a história da educação brasileira	14
3	CONCEITOS ESSENCIAIS	20
3.1	Adolescência	20
3.2	Ato infracional	22
3.3	Socioeducação e medidas socioeducativas	23
3.4	Liberdade assistida (LA)	25
4	AS LEGISLAÇÕES DA SOCIOEDUCAÇÃO	30
4.1	Aspectos Legais da Política Nacional de Socioeducação	30
4.2	Aspectos legais da política distrital de socioeducação	35
4.3	Regulamentação do direito à educação ao adolescente em cumprimento de LA no Distrito Federal	38
4.4	O PIA como materialização da dimensão pedagógica das medidas socioeducativas e de garantia da aprendizagem escolar	41
5	EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM ESCOLAR	47
5.1	A Educação Escolar e suas contradições	47
5.2	Educação emancipadora	51
5.3	Aprendizagens e Aprendizagem Escolar	56
5.3.1	A Aprendizagem na perspectiva das tendências pedagógicas brasileiras	57
5.3.2	A Psicologia ou Pedagogia histórico-cultural e a aprendizagem de adolescentes	60
5.3.3	A aprendizagem autoral	66
6	A PERCEPÇÃO DOS SOCIOEDUCANDOS SOBRE A APRENDIZAGEM ESCOLAR	71
6.1	Escolhas Metodológicas	71
6.2	Cuidados éticos	74
6.3	Campo e sujeitos da pesquisa	76

6.4	Análise dos dados -----	79
6.4.1	Resultados e discussão – análise das entrevistas individuais	80
6.4.1.1	Perfil e trajetória escolar-----	80
6.4.1.2	Relações escolares-----	90
6.4.1.3	Motivos para frequentar a escola -----	93
6.4.1.4	Sugestões de melhorias -----	97
6.4.2	Análise do Grupo Focal - Categorias de Análise Coletiva	105
6.4.2.1	Condições básicas e socioeconômicas -----	106
6.4.2.2	Relação aluno-professor e apoio emocional -----	108
6.4.2.3	Possibilidades para a aprendizagem escolar de adolescentes em Liberdade Assistida -	115
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	123
	REFERÊNCIAS -----	131
	APÊNDICES -----	138
	ANEXO -----	144

1 INTRODUÇÃO

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (Freire, 1996, p. 79).

Este estudo busca compreender a percepção dos socioeducandos em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida vinculados à Gerência de Atendimento em Meio Aberto (Geama) de Ceilândia I - Norte quanto à proposta de ensino mais adequada para a promoção efetiva da aprendizagem escolar.

A pesquisa originou-se da vivência no contexto de trabalho da pesquisadora que atua há 11 anos como especialista socioeducativa em Pedagogia do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal (DF) no acompanhamento de adolescentes após a prática de atos infracionais.

A educação é compreendida pela pesquisadora como a única possibilidade de melhoria na vida daqueles que já nasceram pobres e à margem da sociedade, uma vez que as possibilidades de uma vida melhor podem ser acessadas mediante acesso à educação pública de qualidade.

Na atuação como pedagoga, realiza-se o acompanhamento integral dos adolescentes durante o cumprimento da medida socioeducativa. Entre as tarefas executadas estão a inserção e o acompanhamento escolar dos adolescentes. No cotidiano do trabalho, observa-se o afastamento dos adolescentes do espaço escolar e que, mesmo dentre aqueles que permanecem na escola, muitos não dominam os conteúdos escolares básicos, aparentando não ter aprendido ou ter aprendido muito pouco na escola. Observa-se também que os adolescentes em cumprimento de medida de LA apresentam relatos de insatisfação com a escola que frequentam e histórico de dificuldades de aprendizagem, múltiplas repetências e evasão escolar.

As situações relatadas pelos adolescentes podem ser consideradas como fatores que caracterizam o fracasso escolar, entendido como um fenômeno complexo que envolve diversas dimensões do sistema educacional e da sociedade, tais como fatores pedagógicos, socioeconômicos e institucionais (Libâneo, 2001).

O acompanhamento socioeducativo da medida de Liberdade Assistida no Distrito Federal é orientado por legislações nacionais e distritais. As principais normas nacionais às

quais a política de socioeducação está vinculada são: Constituição Federal de 1988; a Lei que rege o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990; e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) – Lei nº 12.595, de 18 de janeiro de 2012. Em âmbito distrital cita-se o Projeto Político Pedagógico que orienta a execução das medidas em meio aberto no Distrito Federal, o Fluxo de Atendimento em Meio Aberto e a Portaria Conjunta nº 10 (Distrito Federal, 2018). Em todas as legislações há disposição acerca da obrigatoriedade da inserção e do acompanhamento escolar dos adolescentes acompanhados nas medidas de meio aberto.

As legislações citadas enfatizam a importância da escola no processo de ressocialização de adolescentes em cumprimento de medida de Liberdade Assistida. Cabe esclarecer que o adolescente em cumprimento de medida de LA frequenta, prioritariamente, as escolas de sua própria comunidade, ou seja, escolas localizadas na Região Administrativa de Ceilândia Norte/DF.

O artigo 205 da Constituição diz que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No entanto, o que se observa com certa frequência são escolas públicas que aparentemente não têm empregado esforço necessário para a permanência e aprendizagem escolar de adolescentes autores de atos infracionais.

Por isso, descobrir quais seriam as melhores estratégias de aprendizagem escolar para os socioeducandos para que, munidos dos conhecimentos científicos escolares, possam ser capazes de refletir sobre a realidade em que estão inseridos, visualizar e propor mudanças para acessar uma melhor qualidade de vida e tornarem-se sujeitos livres, autônomos e emancipados (Demo, 2023; Freire, 1996), passou a ser o objetivo do estudo.

Partindo da hipótese de que uma educação voltada para a promoção da autonomia dos estudantes seja a mais adequada para a garantia da aprendizagem escolar significativa, a pesquisa tem como objetivo geral compreender a percepção dos socioeducandos em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida vinculados à Geama de Ceilândia Norte quanto à proposta de ensino mais adequada para a promoção efetiva da aprendizagem escolar.

Tendo como objetivos específicos:

(a) Examinar as legislações nacionais e distritais, bem como a literatura referente à política socioeducativa e a aprendizagem escolar.

(b) Conhecer a trajetória escolar dos socioeducandos em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida vinculados à Geama de Ceilândia Norte/DF.

(c) Documentar e analisar as percepções dos socioeducandos sobre o modelo de escola mais adequado para a promoção efetiva da aprendizagem escolar.

A pesquisa discute tema legalmente amparado por normativas nacionais e distritais relacionadas à importância da escolarização no processo de reinserção social dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, propondo-se a dialogar com os socioeducandos sobre a temática, numa perspectiva de garantia da participação dos adolescentes em tomadas de decisão futuras no âmbito das políticas públicas de socioeducação, em articulação com a política de educação.

Assim, busca-se uma melhor compreensão acerca das contradições envolvidas no processo de aprendizagem escolar fundamentando-se na teoria de autores clássicos e acadêmicos para embasar as reflexões. Para facilitar a compreensão do leitor, esta dissertação será dividida em capítulos e seções.

No segundo capítulo, realizou-se exame da história da socioeducação na perspectiva da história da educação no Brasil, explorando o surgimento da educação e o desenvolvimento histórico do atendimento a crianças e adolescentes no país e analisou-se as mudanças de paradigmas referentes às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, destacando a transição da visão do sujeito em situação irregular para o sujeito detentor de direitos sociais e civis.

O terceiro capítulo esclarece sobre conceitos essenciais à compreensão do estudo: adolescência, ato infracional, socioeducação, medidas socioeducativas e liberdade assistida, construindo ao final de cada explicação um entendimento adotado para a pesquisa.

No quarto capítulo realizou-se a análise das legislações nacionais e distritais que asseguram a educação aos adolescentes em cumprimento de medida de liberdade assistida na perspectiva da proteção integral e da garantia de direitos, com destaque para a principal normativa sobre o tema no Distrito Federal e apontamento de algumas sugestões de modificação necessárias a garantia da aprendizagem escolar. Também se discutiu sobre o documento intitulado como Plano Individual de Atendimento como instrumento eficaz para a garantia da aprendizagem escolar dos socioeducandos.

O capítulo cinco abordou os conceitos de educação/educação escolar e aprendizagem/aprendizagem escolar em uma perspectiva crítica da educação, do contexto social, econômico e político da sociedade e também das tendências pedagógicas brasileiras. Realizou-se reflexão sobre o ideal da educação emancipadora como garantia de aprendizagem

escolar e sobre a Pedagogia Histórico-Cultural como teoria necessária para a compreensão do processo de aprendizagem na adolescência e também sobre a perspectiva da aprendizagem autoral como possibilidade para uma aprendizagem escolar significativa para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

No sexto capítulo apresentou-se as escolhas metodológicas da pesquisa, a qual foi dividida em: revisão bibliográfica e análise das legislações; solicitação de autorização aos órgãos responsáveis pela política de socioeducação e comitê de ética; realização de entrevistas individuais com 10 adolescentes; análise prévia dos resultados encontrados nas entrevistas para seleção dos participantes do grupo focal; realização de grupo focal com 6 adolescentes e análise e discussão dos resultados encontrados.

Destaca-se que com base nos resultados a percepção dos participantes sobre a temática proposta é de que há necessidade de repensar ou aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, por meio da construção de uma escola que considere efetivamente as particularidades individuais dos alunos, promovendo a condução do ensino com atenção, respeito e efetividade da aprendizagem.

Por fim, apresentou-se as considerações finais ao trabalho e a reflexão quanto a hipótese levantada para o estudo, as referências bibliográficas, apêndices e anexos da dissertação.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ENTRELAÇADA À SOCIOEDUCAÇÃO

2.1 Contexto histórico: construção dos direitos da criança e do adolescente e a história da educação brasileira

A construção da pesquisa iniciou-se com a análise da história da educação articulada com a construção dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil. Para transformar a realidade é preciso conhecer e refletir sobre a história (Freire, 2001). Conhecer a história da educação e os caminhos percorridos para compreender o modelo de educação ofertada aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa é essencial para compreender o processo de aprendizagem escolar adotado pela escola na atualidade.

A história da educação brasileira e dos direitos das crianças e dos adolescentes tem início no “descobrimento” e colonização do Brasil. Portugal aportou em nossas terras repletos de certezas, entre elas a certeza de que os povos originários não tinham conhecimento, eram pagãos e necessitavam ser catequizados e ensinados. Infelizmente a cultura, conhecimento e o modo de vida dos povos originários não foram valorizados na construção da sociedade brasileira.

Os jesuítas, padres católicos, que chegaram ao Brasil junto com a Colônia de Portugal, foram responsáveis por transmitir aos povos originários e aos filhos dos colonos a cultura e a educação cristã portuguesa (Saviani, 2008).

A educação jesuíta durou desde sua chegada em 1549 até 1759, ao serem expulsos do país pelo Marquês de Pombal. A educação colonizadora cristã oferecida pelos jesuítas visava a formação de novos sacerdotes, da elite cultural do país e o controle da fé e da moral dos habitantes. A formação educacional ofertada pelos jesuítas, pautada na religião, refletiu por anos no ensino tradicional vinculado à doutrinação religiosa (Saviani, 2008).

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil e durante todo o período do Brasil Colônia e Império, o acesso aos saberes formais foi restrito à elite, aumentando o número de analfabetos e também as desigualdades sociais. A educação não era o foco do país nesta época (Faleiros, 2009).

Às crianças negras eram reservados os “cuidados” dos seus senhores e, ao completarem 7 anos de idade ingressavam no mundo do trabalho como aprendizes de escravos e por volta dos 12, 14 anos de idade já eram consideradas totalmente aptas ao trabalho de servidão (Albuquerque, 2016).

Em 1824, a primeira Constituição Brasileira preocupou-se apenas em garantir uma instrução primária gratuita a todos os brasileiros, sendo ofertada pela família, pela igreja e demais instituições privadas (Oliveira, 2010).

Entretanto, havia as crianças pobres, filhos enjeitados, excluídos, problemáticos que eram abandonadas por suas famílias e que por isso eram coletadas por instituições filantrópicas, por meio do instrumento da “roda dos expostos”. A roda dos expostos era instrumento, em formato circular, construído nos muros de conventos e igrejas, que serviam para coletar/depositar as crianças indesejadas, preservando a honra das famílias que as abandonavam (Rizzini, 2011).

Em 1890, foi criado o primeiro Código Criminal da República que determinava a penalização de crianças entre 9 e 14 anos de idade, considerando o seu discernimento, “colocando-se em dúvida a inocência da criança” (Rizzini, 2011, p. 25) e reafirmando a necessidade de controlar os menores que se desviavam das condutas morais desejadas pela sociedade. Mas em 1921 a noção de discernimento foi questionada e a idade mínima para punição de menores delinquentes passou a ser de 14 anos de idade.

Por volta de 1850 os menores delinquentes eram postos em casas de correção; asilos de órfãos com o objetivo de preservar a ordem, prevenir desvios e reeducar os degenerados. Havia a tentativa de separar os menores delinquentes dos demais presos. Nessa mesma época, no contexto educacional, a preocupação com a formação das crianças aumentava. Foi previsto multa aos pais que não garantissem o ensino elementar aos seus filhos, passando a ser obrigatório o ensino para crianças maiores de sete anos de idade, exceto para meninos com moléstia contagiosa, não vacinados e escravos (Rizzini, 2009; Saviani, 2008).

A Lei do Ventre Livre, de 1871, previu a libertação da criança escrava aos 8 anos de idade mediante indenização ao Estado, entretanto as crianças e adolescentes negros continuaram sendo explorados como mão de obra escrava, sem acesso a nenhum tipo de instrução, apontando o índice de 99,9% de analfabetismo entre a população de crianças negras (Faleiros, 2009).

Em 1891, a Constituição Republicana foi concebida promovendo a descentralização do ensino, autorizando a rede de ensino privada (escolas particulares e religiosas). Esta Constituição aboliu o termo “gratuidade” de seu texto distanciando a criança/adolescente pobre da escola (Albuquerque, 2016).

Em torno do fim do século XVIII e início do século XIX, a partir da expansão da medicina, é implantado o “movimento higienista” liderado pela elite política do país que adotava a ideia de que cabia ao Estado a missão de “salvar a criança” com o real objetivo de “prevenção, educação, recuperação, instrução e repressão” (Rizzini, 2011, p. 26) do menor denominado à época como delinquente (Rizzini, 2009). O “movimento higienista” tinha por

objetivo adentrar as casas da população e ensinar à criança e a sua família “noções básicas de higiene e saúde - em sentido físico e moral” (Rizzini, 2011, p. 108).

Em 1927, criou-se o primeiro Código de Menores que mantinha a “ideia de contenção de menores em conflito com a lei” (Rizzini, 2011, p. 132) e a ideia de “proteger a infância como forma de defesa da própria sociedade” (Rizzini, 2011, p. 28). O discurso da época era baseado na dualidade de pensar a criança ora como “ser em perigo” e ora como “ser perigoso” (Rizzini, 2011). Essa dualidade também se manifestava na contradição do termo criança e menor. Criança era aquele que necessitava dos cuidados da família e menor era aquele que necessitava da vigilância do Estado (Rizzini, 2011).

O Código de Menores era destinado aos menores delinquentes, às crianças pobres abandonadas que necessitavam ser controladas pelas leis e por programas de assistência. Com o referido Código, observou-se a superação do encarceramento pautado na teoria do discernimento, sendo substituído por práticas educativas que visavam o afastamento da criança do caminho do crime (Rizzini, 2011). Entretanto, essas práticas educativas que à primeira vista poderiam parecer modernas, na verdade, assemelhavam-se aos conhecidos internatos destinados aos menores abandonados, com oferta de instrução básica voltada ao mundo do trabalho.

O Código evidenciou a preocupação de juristas, médicos e educadores com a regulamentação da assistência e proteção à infância abandonada e delincente, mas isso não bastou para garantia da construção de um país igualitário, uma vez que prevalecia o investimento no controle policial jurídico e em uma escola voltada para o trabalho em detrimento ao investimento em uma educação de qualidade para todos, conforme verificado no trecho:

O governo fazia uma opção clara nesse sentido, ao aprovar, em 1921, a lei n. 4242, que incluía no orçamento da União a previsão de gastos destinados a “recuperar os menores”. Fica claro porque não se priorizou o investimento na educação ao acesso de todos. Certamente não interessava à elite que a população atingisse consciência de seus direitos, o que, no mínimo, dificultaria muito o exercício violento e arbitrário de controle da maioria (Rizzini, 2011, p. 144).

Com isso, evidenciou-se mais uma vez a intenção dos governantes e da elite em controlar, regular, adestrar as crianças e adolescentes abandonadas e em conflito com a lei utilizando de uma educação voltada apenas para a instrução ao mundo do trabalho sem se preocupar com o potencial de transformação social existente em uma educação emancipadora.

A educação pública ainda não era percebida como um direito, mas como um privilégio da elite (Albuquerque, 2016).

Na Era Vargas, a educação estava no centro das questões governamentais. Criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública e em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que expôs a necessidade de reconstruir a educação nacional garantindo a modernização do país. A educação deveria ser direito de todos e dever do Estado, com oferta de um ensino público, gratuito, obrigatório e laico (Saviani, 2008).

Com a Constituição da República de 1934, a educação passou a ser, pela primeira vez, direito subjetivo público, descrevendo as competências e prevendo a destinação de recursos financiados pela União, Estados e Municípios, entretanto, não delimitaram o uso destes recursos ao ensino público, possibilitando que o ensino privado também tivesse acesso (Albuquerque, 2016).

Aos menores infratores foram previstas instituições de internação que ofertassem educação técnica e profissional como tentativa de resolver o problema da vadiagem, vícios e delitos (Faleiros, 2009).

A nova Constituição outorgada em 1937, após Getúlio Vargas conspirar para se manter no poder, suspendeu a previsão de destinação de recursos financeiros para educação, centralizando as diretrizes da educação na União em detrimento de Estados e Municípios; privilegiou as instituições particulares e promoveu o ensino cívico, físico e a disciplina moral. As instituições de internação foram ampliadas após articulação com o setor privado, e o Estado criou uma grande estrutura para tratar a questão do “menor”. Foi criado o Conselho Nacional de Serviço Social em 1938, o Departamento Nacional da Criança em 1940, o Serviço Nacional de Assistência ao Menor (SAM) em 1941 e Delegacias de Menores em 1945 (Albuquerque, 2016).

Em 1946, após a deposição de Getúlio Vargas, uma nova Constituição é promulgada, promovendo assistência à maternidade, à infância e à adolescência. A nova Constituição reestabeleceu algumas ideias propostas pelos pioneiros da educação e o investimento financeiro na educação; manteve a competência da União de legislar sobre as diretrizes nacionais da educação; retomou as competências de Estados e Municípios e manteve o ensino privado (Albuquerque, 2016).

Apesar da criação de uma grande estrutura para tratar da situação do menor, o SAM não correspondia com as expectativas e ofertava um serviço repressor, com ambientes superlotados, falta de higiene e alimentação inadequada. A educação era precária, dentro e fora das

instituições, com cerca de 50% da população geral analfabeta e metade das crianças em idade escolar fora da escola (Faleiros, 2009; Saviani, 2008).

Em 1964, período em que o Brasil vivia a ditadura militar, foram criadas novas diretrizes para o atendimento ao menor, entre as mais importantes citamos a criação da Política Nacional do Bem-estar do Menor (em substituição ao SAM); da Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (Funabem) e Fundação Estadual para o Bem-estar do Menor (Febem). A Funabem era baseada na repressão e no controle autoritário, focada na internação em larga escala de menores delinquentes (Faleiros, 2009).

A Ditadura elaborou uma educação voltada ao ensino técnico para preparação de mão de obra que atendesse a demanda produtiva da época. Houve considerável redução dos investimentos financeiros na educação e grande apoio à privatização do ensino (Saviani, 2008).

No contexto da Ditadura surgiu o Código de Menores de 1979 que adotou a “Doutrina da Situação Irregular do Menor”, entendida como a ideologia inspiradora do Código de Menores, que definiu o menor como objeto da norma jurídica quando se encontrava privado das condições essenciais de subsistência, saúde, instrução obrigatória, perigo moral e assistência legal ou na condição de autores de infração penal, vítimas de maus-tratos e desvio de conduta (Saraiva, 2013).

Este Código contribuiu para a estigmatização da pobreza, relacionando necessariamente a condição de pobreza com a criminalidade (Faleiros, 2009), sem considerar as condições históricas e sociais e de distribuição de renda impostas ao menor pobre, contribuindo para a ampliação das desigualdades sociais.

Na década de 1980 representantes de sindicatos e associações educacionais começaram a repensar a política educacional vigente após constatarem a precariedade da educação pública com índices insatisfatórios de alfabetização, matrículas e formação de professores, além de um alto índice de reprovações (Saviani, 2008). A política de assistência ao menor também foi revista, iniciando um novo diálogo acerca dos direitos da criança e do adolescente.

Em 1988 uma nova Constituição Federal é promulgada, trazendo em seu texto ideias avançadas fundamentadas na “Doutrina da Proteção Integral” que considera crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e obrigações apropriadas a sua condição de sujeitos em desenvolvimento (Saraiva, 2013). A educação passou a ser parte essencial na garantia dos direitos de crianças e adolescentes, sendo assegurado a obrigatoriedade do ensino público gratuito com condições igualitárias de acesso e permanência ao ensino e também a destinação de recursos financeiros para o custeio de uma educação de qualidade (Brasil, 1988).

Em 1990 entra em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente que revogou o Código de Menores e adotou a “Doutrina da Proteção Integral” como norteadora da política para a infância e juventude do país. Em 2006/2012 foi instituído o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo que regulamentou o atendimento a adolescentes em contexto de infracionalidade (Faleiros, 2009). Em ambas as legislações a educação é tratada com grande importância, assegurando o direito à educação aos adolescentes em contexto de vulnerabilidade e em cumprimento de medida socioeducativa.

Ao conhecer a trajetória histórica da educação da infância e juventude brasileira, percorrida até o momento atual, verifica-se a influência exercida pelos políticos e pela elite burguesa durante toda a história.

Verifica-se que durante longos anos os programas destinados à infância foram o meio utilizado para a perpetuação das desigualdades sociais. Mesmo em determinado momento da história em que a criança foi considerada como a esperança do futuro da nação, ainda assim a educação destinada à criança pobre era uma educação precária, voltada ao mundo do trabalho, sem promover uma mudança social.

Por anos a Política Educacional destinada à infância e adolescência visava o controle dos seus corpos, de seus pensamentos e de sua fé. As crianças (negros, deficientes, pobres) que não se encaixavam no padrão de “sociedade perfeita” eram excluídas do convívio social sob o pretexto de ofertar educação e assistência em instituições que na verdade se assemelhavam a prisões.

Por meio de muita luta no debate político, teórico e ideológico sobre os direitos da criança e do adolescente avançou e garantiu uma legislação educacional e de proteção que atendesse suas necessidades mínimas. Entretanto, a realidade não aponta para um cenário positivo, tendo em vista que os adolescentes em cumprimento de Liberdade Assistida, que frequentam as escolas tradicionais de seus territórios, apresentem histórico de evasão, múltiplas repetências e analfabetismo funcional. Históricos que representam uma política de exclusão, com o objetivo de expulsar estes jovens do ambiente escolar.

Após realizado esse importante resgate histórico que propicia uma reflexão sobre a realidade da educação e da socioeducação brasileira, apresentaremos a definição de alguns conceitos fundamentais para melhor compreensão da temática abordada nesta pesquisa.

3 CONCEITOS ESSENCIAIS

3.1 Adolescência

A Lei 8069, de 13 de julho de 1990 (ECA), define criança como a “pessoa até 12 anos de idade incompletos” e **adolescente** como “aquela entre 12 e 18 anos de idade” (Brasil, 1988), sendo crianças e adolescentes considerados como “cidadãos detentores de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana”, devendo ser respeitado a sua “condição peculiar de [...] pessoas em desenvolvimento” (Brasil, 1990, grifo nosso).

Segundo diferentes estudos produzidos pela psicologia “embasados em concepções biológicas, naturalizantes, abstratas e patológicas”, a adolescência “é caracterizada por tormentos, problemas e conturbações vinculados à sexualidade” (Anjos, 2024, p. 98).

A definição de adolescência adotada pelo ECA e o entendimento do conceito por parte dos estudos da psicologia sugerem a existência de uma adolescência padrão em que todos aqueles que estiverem na idade entre 12 e 18 anos experimentaram mudanças físicas e psicológicas similares e demonstraram características típicas da "identidade adolescente", tais como “rebeldia, desinteresse, crise, instabilidade afetiva, descontentamento, melancolia, agressividade, impulsividade, entusiasmo, timidez e introspecção”; e que após vivenciarem essa fase crítica esses indivíduos se tornarão adultos perfeitamente estáveis (Coimbra, Bocco e Nascimento, 2005).

Coimbra, Bocco e Nascimento (2005) afirmam que não é possível agrupar pessoas considerando apenas a idade e suas características construídas socialmente quando essas pessoas são atravessadas por diferentes contextos e marcadores importantes para a compreensão da realidade e do comportamento do indivíduo, tais como raça, gênero, renda e crenças.

Para Mead (1951, *apud*, Coimbra, Bocco e Nascimento, 2005), “a adolescência nada mais é que um "fenômeno cultural" produzido pelas práticas sociais em determinados momentos históricos, manifestando-se de formas diferentes e nem sequer existindo em alguns lugares” e que, segundo Foucault (1987), não há a possibilidade da existência de uma identidade estática e impenetrável durante o período da adolescência, mas sim uma diversidade de características, saberes e opiniões que os personalizam.

À luz da teoria histórico-cultural, a adolescência é considerada como uma “idade de transição” que “coincide com a puberdade” (Vigotski¹, 2004, p. 47).

¹ As primeiras traduções para o português das obras de L.S. Vigotski no Brasil foram feitas do inglês, adotando-se, inclusive, a forma inglesa de transliteração dos nomes russos. Todavia, há uma forma portuguesa de transliteração dos nomes russos. Por isso, o nome do autor deve ser grafado em português como Lev Semionovitch Vigotski (Prestes, 2010).

Nesse período, ocorre uma profunda reestruturação da imaginação: de subjetiva ela transforma-se em objetiva. "Na ordem fisiológica, o motivo dessa crise é a formação do organismo adulto e do cérebro adulto e, na ordem psicológica, o antagonismo entre a subjetividade pura da imaginação e a objetividade dos processos racionais, em outras palavras, entre a instabilidade e a estabilidade da mente. [...] É exatamente isso que define essa idade como crítica ou de transição: é a idade da transgressão do equilíbrio do organismo infantil e do equilíbrio ainda não encontrado do organismo maduro. Por isso, este período caracteriza-se pela ruptura, transgressão e busca de um novo equilíbrio (Vigotski, 2004, p. 50).

A teoria histórico-cultural compreende o adolescente como indivíduo formado social e historicamente e a adolescência como período crítico de transição e transformações físicas e psicológicas que serão responsáveis pelo alcance de uma estabilidade emocional, sendo essas mudanças consideradas como essenciais para a constituição do indivíduo adulto.

Vigotski (1996, p. 49) considera o adolescente como “um ser pensante”. Para o autor resumir a evolução psicológica do adolescente às mudanças biológicas ou a algo emocional, relacionado aos aspectos emotivos, comoventes, dramáticos ou chocantes, omite o fato de que o período de maturação sexual representa o aumento significativo do desenvolvimento intelectual, em que, pela primeira vez na formação deste indivíduo único, o pensamento assume uma posição de destaque.

Para Bock (2004, p.41, *apud*, Anjos, 2024), “os conflitos manifestos na adolescência são reflexos dos conflitos de uma sociedade de classes e, seria realmente estranho, portanto, se a adolescência fosse uma fase tranquila”.

Dessa maneira, faz-se necessário desconstruir o entendimento da existência de uma adolescência padrão, onde todos os indivíduos pertencentes à faixa etária demarcada pelo ECA (1990) experienciam as mesmas situações e manifestam os mesmos comportamentos; faz-se necessária também a desconstrução da ideia de que todos os adolescentes que destoam do padrão desejado pela sociedade capitalista são perigosos e devem ser vigiados com maior rigor (Coimbra, Bocco e Nascimento, 2005; Foucault, 1987).

Tratando-se do adolescente autor de ato infracional, a ideia da adolescência ser uma fase de crise e rebeldia é utilizada, principalmente pela mídia, como justificativa para uma percepção preconceituosa da sociedade capitalista de que se é adolescente, preto, periférico, rebelde, logo é perigoso e sob ele deve haver vigilância e punição (Foucault, 1987), ideia que também precisa ser desconstruída.

Para fins deste estudo, adotamos a compreensão de que adolescente é a pessoa entre 12 e 18 anos de idade (recorte etário importante para o direcionamento das políticas públicas destinadas às pessoas desta idade), ávido por conhecer o novo, que exterioriza comportamentos singulares que são reflexos do contexto em que vive, das suas experiências e das interações vivenciadas em seu cotidiano e que necessitam de uma maior atenção perante às diferentes políticas públicas, não havendo, portanto, uma adolescência padrão, tampouco comportamentos similares.

3.2 Ato infracional

O conceito de ato infracional é descrito no Artigo 103 do ECA (1990) como sendo “a conduta descrita como crime ou contravenção penal”.

Crime “é a concepção do direito acerca do delito, constituindo a conduta proibida por lei, sob ameaça de aplicação de pena, numa visão legislativa do fenômeno” (Nucci, 2023, p. 305).

A partir da compreensão de que o adolescente é pessoa em desenvolvimento e de que os menores de 18 anos são penalmente inimputáveis (Artigo 27 - Código Penal), a legislação considerou que, em razão de sua condição, era necessário distinguir ato infracional de crime. O crime deriva da ilicitude, sendo o autor penalizado conforme estabelecido pelo Código Penal Brasileiro, já o autor de ato infracional é responsabilizado pelo ato ilícito por meio das medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente. A diferenciação de ato infracional e crime considera a condição de sujeito em formação que pode ser responsabilizado por seus atos considerando sua imputabilidade determinada por lei e garantindo sua proteção integral conforme orientado pela Doutrina da Proteção Integral.

Assim, ato infracional é o ato ilícito cometido pelo sujeito menor de 18 anos em processo de formação, tendo como mecanismo para a sua responsabilização a possibilidade da aplicação de medidas socioeducativas, as quais se destacam pela predominância de sua natureza pedagógica (Castelo Branco, 2020).

São exemplos de atos infracionais: dano ao patrimônio, ameaça, lesão corporal, posse de drogas, tráfico de drogas, furto, roubo, receptação, entre outros (Distrito Federal, 2017).

Desta maneira, os atos infracionais se assemelham ao rol dos crimes listados pelo Código Penal e possuem, como forma de responsabilização, a aplicação de qualquer das medidas socioeducativas previstas na adequada legislação.

3.3 Socioeducação e medidas socioeducativas

O conceito de socioeducação deriva do conceito de educação, em sentido amplo, uma vez que é possível ser vivenciada em diferentes espaços, inclusive no espaço escolar, podendo ser orientada por figuras distintas e também pelo professor.

Carlos (2019) afirma que a trajetória histórica envolvida na construção do conceito de socioeducação parte da participação do autor Antônio Carlos Gomes da Costa (1949-2011) na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, que inspirado nas ideias socialistas de Anton Makarenko (1888-1939), adotou a terminologia socioeducação.

Assim, o conceito de socioeducação nasceu junto ao ECA (1990), já que o termo socioeducação deriva do termo medidas socioeducativas, que, após a publicação do Estatuto, passou a propor a ruptura do caráter punitivo e a fomentar o caráter educativo das medidas (Bisinoto, 2016).

Santos (2020) afirma que o conceito de socioeducação propõe uma ruptura com a lógica criminalizante que acompanhava a política destinada aos adolescentes antes do ECA. Ela destaca a relação de proximidade do conceito de socioeducação com a ideia de educação social proposta pelo teórico Makarenko.

Educação social, segundo Bisinoto (2015, p. 581), tem a finalidade de:

superação das desigualdades sociais por meio de uma pedagogia centrada no desenvolvimento da autonomia, da emancipação e do empoderamento dos segmentos socialmente excluídos e marginalizados, tais como população de rua, crianças e adolescentes em situação de drogadição, apenados, comunidades indígenas e quilombolas, entre outros.

A educação social, portanto, é destinada a pessoas expostas às vulnerabilidades sociais ou que estejam em situação de risco. Sua preocupação é com a formação do sujeito, enquanto ser social, com a formação de seu senso crítico, com a luta por seus direitos, pela cidadania e por sua participação efetiva na sociedade (Ribeiro, 2006).

A relação da socioeducação com a educação social é verificada nos objetivos semelhantes de efetivar os direitos humanos, fomentar a emancipação e a autonomia e favorecer a ruptura e a superação das condições de violência, pobreza e marginalidade que caracterizam a exclusão social. Entretanto, a socioeducação possui caráter não apenas pedagógico, relacionado às transformações sociais, mas também apresenta um caráter sancionatório.

Para Carmo e Leal (2014), a dimensão pedagógica da socioeducação apresenta foco na integração social e garantia dos direitos dos adolescentes, já na dimensão sancionatória o foco está na responsabilização do adolescente quanto às consequências do cometimento do ato

infracional. Para as autoras, a socioeducação é Política Pública e configura-se como um Sistema Nacional com objetivos e legislação própria.

As medidas socioeducativas são conceituadas pela Lei 12.594 como sendo as medidas previstas no art. 112 do ECA, sendo elas: “advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, **liberdade assistida**, semiliberdade e internação em estabelecimento educacional, havendo previsão legal para aplicação judicial cumulativa das medidas de proteção estabelecidas nos incisos I a IV do art. 101 da mesma Lei (Brasil, 2012, grifo nosso).

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) diz que “Medidas socioeducativas são respostas que o Estado dá ao adolescente que pratica ato infracional, entendido como crime ou contravenção penal pela legislação brasileira” (CNJ, 2023).

As medidas socioeducativas são determinadas pelo Juiz da Infância e da Juventude, considerando-se aspectos como a gravidade da situação, o nível de envolvimento e as circunstâncias em que o ato ocorreu e a capacidade de discernimento do adolescente. O responsável pela decisão terá a opção de selecionar qualquer uma das medidas estipuladas no artigo 112 do ECA, levando em conta as circunstâncias subjetivas e objetivas envolvidas no ato, bem como as condições individuais do adolescente (Silva, *et al.*, 2015).

Ao receber uma medida socioeducativa o adolescente será instigado a refletir sobre o ato cometido, reconhecer o equívoco quando do cometimento do ato e por vezes será convidado a reparar o dano por meio da realização de ações em prol de sua comunidade. A responsabilização por meio da medida socioeducativa também proporciona conhecer e acessar serviços ofertados na comunidade que serão fundamentais para a ruptura de sua trajetória infracional (Castelo Branco, 2020).

Conforme Volpi (2005, p. 20):

As medidas socioeducativas comportam aspectos de natureza coercitiva, uma vez que são punitivas aos infratores, e aspectos educativos no sentido da proteção integral e oportunização, e do acesso à formação e informação. Sendo que em cada medida esses elementos apresentam graduação de acordo com a gravidade do delito cometido e/ou sua reiteração.

Assim, as medidas socioeducativas possuem aspectos impositivos e sancionatórios, mas a lei determina a prevalência da dimensão educativa, reduzindo a natureza sancionadora e, por conseguinte, a medida socioeducativa não deve ser erroneamente equiparada à penalização legal, seja sob um viés jurídico, teórico ou pragmático (Castelo Branco, 2020).

Retomamos aqui a discussão realizada anteriormente quanto à prevalência da ação educativa sobre os aspectos meramente sancionatórios das medidas socioeducativas. Apesar de

as medidas conterem, inicialmente, uma essência sancionatória, predominantemente incorporam uma natureza sociopedagógica. Esse enfoque sugere que a implementação das medidas está intrinsecamente ligada à garantia de direitos e à realização de ações educativas, buscando não apenas corrigir comportamentos, mas também fomentar a formação cidadã (Brasil, 2006).

Uma vez que a legislação optou por promover a educação e o acesso às políticas públicas como forma de responsabilização do adolescente pelo cometimento de ato infracional, cabe aqui refletir sobre o pensamento equivocado da mídia e da sociedade em geral com relação à punibilidade dos adolescentes autores de ato infracional. Esse grupo de pessoas acredita que não há punição para o/a adolescente autor de ato infracional; e que as punições são muito brandas e favorecem os “bandidinhos” (Castelo Branco, 2020). Para Silva *et al.* (2015, p. 80), esse tipo de pensamento evidencia uma formação preconceituosa com relação aos adolescentes autores de ato infracional, por não considerar “as violações de direitos, as questões sociais e a conjuntura em que as infrações ocorrem, instigando um olhar errôneo da população sobre tais jovens e por diversas vezes, reações violentas”.

É importante explicar que o adolescente autor de ato infracional é sim responsabilizado por seus atos considerados proibidos conforme a legislação brasileira, mas a sua responsabilização considera a sua condição de pessoa em desenvolvimento e detentor de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana (Brasil, 1990).

Nesta breve análise referente à medida socioeducativa constata-se a sua definição como sendo o instrumento utilizado pela legislação brasileira para a devida responsabilização de adolescente autor de ato infracional considerando a sua condição de pessoa em desenvolvimento e detentor de todos os direitos fundamentais por meio da promoção da educação e do acesso às políticas públicas.

3.4 Liberdade assistida (LA)

A reflexão relacionada à liberdade assistida descrita no artigo 112, inciso IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) como sendo uma das medidas socioeducativas possíveis de serem aplicadas pela autoridade competente, quando verificada a prática de ato infracional requer um breve resgate histórico: os antigos Código Mello Mattos (1927) e Código de Menores (1979, art. 38), compreendiam as medidas abertas por meio dos objetivos “vigiar, auxiliar, tratar e orientar o menor”.

Com a promulgação do ECA (1990), a liberdade assistida passou a ser “adotada sempre que for considerada a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente” (ECA, 1990, art. 118), com o intuito de promover o adolescente em todos os aspectos, abrangendo as áreas familiar, social, comunitária, educacional e profissionalizante, tratando-se, assim, de uma medida que visa assistir o adolescente infrator enquanto indivíduo em processo de desenvolvimento (Ferreira, 2006).

As legislações passadas que regulavam o atendimento ao adolescente denominado infrator - Código Mello Mattos (1927) e Código de Menores (1979) - referiam-se ao que se assemelha à LA proposta pelo ECA (1990) como "liberdade vigiada" e “liberdade assistida” que eram caracterizadas por uma vigilância intensa e controle rigoroso dos comportamentos considerados inadequados ou anormais daqueles indivíduos que destoavam do padrão esperado pela sociedade, especialmente os pertencentes às classes trabalhadoras e negros, que eram incessantemente considerados sujeitos suspeitos e perigosos, necessitando, assim, de constante vigilância fundada no medo, na desconfiança e na perspectiva da periculosidade do outro (Brasil, 2010; Rizzini, 2011).

Já a abordagem da liberdade assistida presente no ECA (1990), destinada ao atendimento do adolescente denominado socioeducando, defende uma perspectiva integral, de caráter pedagógico, somando proteção e responsabilização, baseada em uma perspectiva de proteção integral do adolescente e de sua família, orientando-os no acesso aos seus direitos e direcionando esforços técnicos para romper com a dinâmica infracional, promover a responsabilização diante das consequências do ato infracional e fomentar o desenvolvimento de suas potencialidades (Brasil, 2010).

É importante ressaltar que não há semelhanças da liberdade assistida com a liberdade condicional destinada aos adultos, que impõe restrições, incluindo locais de frequência e horários de chegada em casa, portanto, não cabe ao orientador da medida de liberdade assistida estabelecer horários de chegada em casa, lugares de frequência, obrigatoriedade de trabalhar, proibição de uso de substâncias psicoativas, entre outros. Assim, a vigilância de comportamentos não faz parte do processo pedagógico, devendo ser desconsiderada no contexto da liberdade assistida (Brasil, 2010).

Liberati (2006, p. 373, grifo nosso) define a liberdade assistida como:

uma medida de caráter socioeducativo em que o adolescente encontra-se limitado em alguns de seus direitos devido às condições impostas para que sejam atingidos os objetivos pedagógicos [...] é um instrumento legal, de natureza sancionatória, aplicado ao adolescente autor de ato infracional sujeito à orientação e assistência social e pedagógica por técnicos, associações ou

entidades especializadas [...] e se destina, principalmente, àqueles jovens infratores habituais e reincidentes, ou cuja gravidade da infração recomenda a aplicação daquela medida.

A definição de liberdade assistida adotada pelo autor é interessante, porém aborda aspecto inquietante ao se referir a “limitações de alguns direitos” aos adolescentes em cumprimento desta medida. Conforme explanado anteriormente, o objetivo primeiro da socioeducação é a garantia de todos os direitos aos quais crianças e adolescentes possuem por determinação legal, portanto, não há que se falar em restrição de direitos e sim em garantia e promoção de direitos. Por isso, o ensinamento de Ferreira (2006, p. 398) parece mais adequado.

As medidas de prestação de serviços à comunidade e de liberdade assistida abandonam o viés repressivo e adquirem caráter pedagógico e educativo no momento em que se direcionam para a promoção social e familiar do infrator. Em sua aplicação, as causas que levaram o adolescente a delinquir representam o foco principal das ações a serem desenvolvidas, as quais visam garantir o conjunto dos direitos fundamentais estabelecidos no ECA.

Ferreira (2006) destaca o caráter pedagógico e aborda uma questão importante em relação à aplicação (execução) da medida de liberdade assistida. Ao se referir “as causas motivadoras para o cometimento do ato infracional”, o autor está lançando luz à necessidade de olhar para a história do adolescente e de sua família, história certamente marcada pela vulnerabilidade e restrição de acesso aos direitos básicos, daí a importância da equipe de acompanhamento da medida conhecer a história e a realidade do socioeducando e de sua família para, conforme Castelo Branco (2020), oferecer direcionamento e recomendações com o objetivo não apenas de compreender a motivação por trás da infração cometida pelo adolescente, mas também de propor estratégias pedagógicas para o seu percurso socioeducativo.

Cabe destacar que no contexto da liberdade assistida, o adolescente em processo socioeducativo permanece em liberdade, sendo acompanhado periodicamente por equipe qualificada para oferecer orientação e sugestões para a construção de um novo projeto de vida “pelo prazo mínimo de seis meses” (ECA, 1990, art. 118, § 2º), sem indicação de prazo máximo, mas que por analogia, aplica-se o limite estabelecido para a medida socioeducativa de internação, que é de três anos (Castelo Branco, 2020).

Assim, compreende-se a liberdade assistida como sendo a medida mais adequada para a responsabilização do adolescente autor de ato infracional por promover a sua reflexão por meio da garantia de direitos e do acompanhamento integral sem restringir, de nenhuma forma, a sua liberdade.

Na liberdade assistida, o acompanhamento é realizado por uma equipe de atendimento interdisciplinar incumbida de promover socialmente, supervisionar a frequência e o desempenho escolar, bem como cuidar da profissionalização e inserção no mercado de trabalho do adolescente em acompanhamento (ECA, 1990, art. 119, incisos I, II e III). A equipe de atendimento deve elaborar relatórios para apresentar à autoridade judiciária (ECA, 1990, art. 119, IV), com o intuito de avaliar a necessidade de prorrogação, substituição ou encerramento da medida (ECA, 1990, art. 118, § 2º).

O programa de liberdade assistida oferece apoio psicossocial aos adolescentes por meio de um trabalho técnico sistemático. Esse trabalho visa incentivar a reflexão sobre a infração cometida, promovendo um processo de responsabilização, superação e evitar a reincidência em atos infracionais. Os adolescentes são direcionados para políticas públicas que favorecem seu desenvolvimento integral, abrangendo áreas como educação, saúde, lazer, profissionalização, trabalho e renda. Para isso, a execução das medidas socioeducativas requer articulação com a rede socioassistencial (Ferreira, 2015).

As atividades do programa socioeducativo incluem: 1- vinculação do socioeducando mediante recebimento da Guia de Execução Definitiva de Medida Socioeducativa, documento expedido pelo Poder Judiciário contendo os dados pessoais do adolescente 2- agendamento do acolhimento com a presença do responsável; 3- elaboração do plano individual de atendimento com a definição de metas para saúde, educação, profissionalização, esporte, cultura, lazer e convivência familiar; 4-agendamento de atendimentos semanais ou quinzenais do adolescente ao programa 5- visitas domiciliares à família, à escola e a outros espaços frequentados pelo adolescente; 6- encaminhamento para a rede psicossocial; 7- elaboração de relatórios técnicos sobre o andamento e a avaliação do cumprimento da medida; 8- responder às demandas burocráticas necessárias ao funcionamento do serviço; entre outros.

No contexto do Distrito Federal, a execução das medidas socioeducativas é realizada pela Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania, por meio da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo organizada em quatro coordenações: Coordenação de Central de Vagas; Coordenação de Políticas de Atenção à Saúde de Jovens e Adolescentes; Coordenação de Internação; e Coordenação de Semiliberdade e de Meio Aberto (Distrito Federal, 2023)

As medidas em meio aberto (Prestação de Serviços à Comunidade e a Liberdade Assistida) são executadas especificamente nas unidades denominadas de Gerências de Atendimento em Meio Aberto (Geama). No Distrito Federal há, atualmente, 15 Gerências de Atendimento em Meio Aberto localizadas nas Regiões Administrativas de Brazlândia, Ceilândia I – Norte, Ceilândia II – Sul, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina,

Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho, Taguatinga².

Nas gerências os adolescentes recebem atendimento regular da equipe de atendimento formada pelos agentes socioeducativos (profissionais formados em qualquer curso superior) e pelos especialistas em socioeducação, profissionais formados em psicologia, pedagogia, assistência social, educação física, artes e música. Estes profissionais são encarregados de estabelecer metas e acompanhar o cumprimento da medida judicialmente determinada (Castelo Branco, 2020).

Além destes profissionais, a carreira de especialistas socioeducativos do Distrito Federal também possui profissionais das áreas de administração, comunicação social/jornalismo, contabilidade, direito e legislação, estatística e sociologia. Entretanto, esses profissionais não lidam diretamente com o atendimento ao socioeducando e suas famílias e sim com a implementação em nível macro da política socioeducativa.

No espaço das gerências, o serviço socioeducativo conta ainda com os profissionais denominados técnicos administrativos³ (formados em qualquer curso superior), essenciais para organização do cotidiano das unidades.

Considerando todos os profissionais envolvidos na execução da medida de liberdade assistida, Castelo Branco (2020) sustenta que o êxito da liberdade assistida, bem como das outras medidas em meio aberto, está condicionado à implementação de uma estrutura composta por profissionais qualificados e dedicados, os quais realizam um acompanhamento adequado tanto do adolescente quanto de sua família.

A contextualização mais detalhada sobre a execução da medida de liberdade assistida executada no Distrito Federal, especialmente na Gerência de Atendimento em Meio Aberto de Ceilândia I - Norte, será abordada em capítulo posterior referente ao método e resultados alcançados na aplicação prática da pesquisa.

Para avançar na discussão, passaremos a seguir a análise das legislações utilizadas no fazer socioeducativo nacional e distrital.

² Descrição disponível em: <https://www.sejus.df.gov.br/subsecretaria-do-sistema-socioeducativo/> Acesso em: 28/07/2024.

³ Descrição de cargos disponível em: <https://www.sejus.df.gov.br/atribuicoes-dos-cargos/> Acesso em: 28/07/2024,

4 AS LEGISLAÇÕES DA SOCIOEDUCAÇÃO

4.1 Aspectos Legais da Política Nacional de Socioeducação

Com o fim de cumprir com o primeiro objetivo proposto para esta pesquisa, será realizado um exame das principais legislações atuais que permeiam a política socioeducativa no Brasil e no Distrito Federal, com ênfase nos aspectos relacionados à medida socioeducativa de liberdade assistida e aos aspectos relacionados à educação tratados nas legislações.

É notório que a política de socioeducação foi construída baseada em um histórico opressor que teve como objetivo vigiar, punir, controlar, adestrar, docilizar as crianças e adolescentes chamados de menores carentes, abandonados, delinquentes e ou infratores, utilizando de uma educação voltada para a controle dos corpos, distante do ideário de emancipação e de garantia de direitos (Foucault, 1987; Rizzini, 2011).

Entretanto, ao longo dos anos, avanços significativos ocorreram na política destinada às crianças e adolescentes do país. Avanços esses que podem ser percebidos nas legislações dedicadas a assegurar os direitos de crianças e adolescentes.

Os direitos das crianças e adolescentes foram construídos baseados nos princípios internacionais da Organização das Nações Unidas que norteiam as políticas de proteção infanto-juvenil mundialmente. Tais direitos também se baseiam na “Doutrina da Proteção Integral”, vívida no texto da Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, sendo organizados e geridos pelo “Sistema de Garantia de Direitos” (SGD).

A Doutrina da Proteção Integral considera crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e obrigações apropriadas à sua condição de sujeitos em desenvolvimento (Saraiva, 2013).

A Doutrina da Proteção Integral entende crianças e adolescentes como pessoas dotadas de direitos e deveres, cidadãos plenos que devem ter seus direitos assegurados por normas específicas que observem a fase de desenvolvimento físico, psíquico e moral em que estas pessoas se encontram.

Assim, a Doutrina da Proteção Integral compreende crianças e adolescentes como indivíduos investidos de direitos e responsabilidades, cujas prerrogativas devem ser garantidas por dispositivos normativos específicos, os quais atentam para a etapa de desenvolvimento físico, psicológico e moral em que esses sujeitos se encontram (Saraiva, 2013).

O “Sistema de Garantia de Direitos” é um sistema estratégico de garantia, promoção e proteção dos direitos humanos de crianças e adolescentes (Brasil, 2006) composto pelas

políticas públicas de educação, saúde, assistência social, trabalho e segurança; pelos Conselhos Tutelares e pelos atores do sistema judiciário (juízes, defensores públicos e promotores).

O SGD foi pensado de forma estratégica para que todos os que o compõem atuem de forma integrada, em rede, em prol da garantia dos direitos de crianças e adolescentes e do enfrentamento da violência. Entretanto, “Todos esses órgãos do SGD são autônomos em suas decisões” (Distrito Federal, 2017, p. 21). A autonomia citada pelo estudo, e presente na atuação dos atores que compõe o SGD, acaba por prejudicar a realização de ações integradas que de fato alcancem o objetivo da proteção por não atuarem efetivamente em rede.

O Estatuto da Criança e do Adolescente é considerado como marco da implantação da política de proteção da infância e juventude no país, além de ser pautado pela “Doutrina da Proteção Integral”, o Estatuto também se apoia em três princípios: 1) “princípio da prioridade absoluta”, que tem como objetivo a prioridade judicial, extrajudicial, administrativa, social e familiar de crianças e adolescentes; 2) “princípio do melhor interesse”, que tem como objetivo assegurar que as reais necessidades de crianças e adolescentes sejam consideradas nas questões jurídicas relacionadas a elas; e 3) “princípio da municipalização”, que tem o objetivo de garantir a oferta dos serviços sociais no local mais próximo da vivência cotidiana de crianças e adolescentes assistidos pela política do Estatuto (Muller, 2019).

Esses princípios são importantes por reafirmarem que todas as crianças e adolescentes são pessoas em desenvolvimento e detentoras de direitos, sendo necessário garantir proteção especial e também atendimento personalizado em razão de sua condição especial de desenvolvimento e vulnerabilidade.

O ECA, assim como a Constituição Federal de 1988, atribui à família, ao Estado e à comunidade a responsabilidade de garantir a proteção integral de crianças e adolescentes, mas estes atores também podem ser violadores dos direitos das crianças e adolescentes, uma vez que em uma sociedade capitalista neoliberal, a proteção social existe mediante controle das classes sociais marcadas pela pobreza. Cabe refletir que essa violação de direito também ocorre em razão da existência, na norma, de uma intenção disciplinar de controle dos corpos juvenis que permeia essa mesma sociedade capitalista (Foucault, 1987).

Contudo, o Estatuto simboliza o marco de ruptura entre a concepção menorista (Rizzini, 2011) para o surgimento de uma Legislação de garantia de direitos infanto-juvenil. O ECA propõe a garantia de direitos de crianças e adolescentes indiscriminadamente e também regulamenta as medidas socioeducativas utilizadas para a responsabilização de adolescentes autores de ato infracional.

O Estatuto contempla três eixos de atuação que juntos operam as políticas de direitos de crianças e adolescentes: Eixo de Defesa dos Direitos Humanos; Eixo de Proteção; e Eixo de Controle e Efetivação de Direitos (Muller, 2019).

O Eixo de Controle e Efetivação de Direitos (Título III do ECA) se refere à aplicação de medidas socioeducativas e responsabilização de adolescentes autores de ato infracional e evidencia o caráter pedagógico das medidas socioeducativas conforme observado no artigo 113 que faz referência ao artigo 100: “Na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários” (Brasil, 1990).

Observando o artigo 118 do Estatuto que trata da liberdade assistida, nota-se que o legislador se preocupou em discriminar como sendo atribuição do orientador⁴ o acompanhamento escolar dos adolescentes em cumprimento desta medida, determinando que seja garantido inclusive a matrícula escolar, caso necessário.

Verificando os artigos citados, bem como as doutrinas, princípios e eixos que norteiam o Estatuto fica evidente o caráter pedagógico e de promoção da cidadania, compreendida aqui como "o direito a ter direitos" (Arendt, 2007), das medidas socioeducativas.

Tratando-se de medidas socioeducativas, a principal legislação nacional é o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), cujo objetivo é regulamentar a execução das medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes que pratiquem ato infracional e uniformizar o atendimento socioeducativo em âmbito nacional, estadual, municipal e do Distrito Federal (Brasil, 2012).

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente, foi construído respeitando os princípios e normas internacionais dos direitos humanos que tratam da temática da adolescência e juventude, tornando-se o principal instrumento normativo do direito infracional (Carvalho, 2015).

O Sinase tem os objetivos de regular a gestão dos programas destinados à responsabilização penal e garantir os direitos de adolescentes que cometem ato infracional. A Lei estabelece que os programas de socioeducação devem seguir parâmetros pedagógicos que considerem os adolescentes assistidos pela norma como pessoas em condição especial de desenvolvimento.

⁴ No Distrito Federal o papel do orientador é realizado pelo especialista socioeducativo, profissional formado nas áreas de pedagogia, psicologia, serviço social, artes, educação física e ou música, responsável pelo acompanhamento do socioeducando durante o cumprimento da medida socioeducativa.

Existe uma divergência entre os estudiosos do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo quanto ao caráter sancionatório das medidas, mas o caráter pedagógico é defendido por grande parte dos teóricos.

Volpi (2005) aponta a natureza coercitiva das medidas, em razão da garantia de direitos ocorrer por meio da punição.

Leal (2014) defende a dimensão pedagógica e sancionatória da socioeducação em razão de seu foco na integração social e garantia dos direitos dos adolescentes e também na responsabilização do adolescente quanto às consequências do cometimento do ato infracional.

Segundo Carvalho (2015, p. 122), o Sinase é uma “política distante de uma política criminal, que contempla a dimensão pedagógica e socioeducativa da pena”.

Para Muller (2019), as medidas socioeducativas não possuem caráter punitivo, por não haver previsão de medidas punitivas na legislação e sim a previsão de aplicação de medidas sociopedagógicas.

Para fins deste estudo, considera-se o Sinase como uma legislação de natureza mista em razão de seu caráter pedagógico, de garantia de direitos e também punitivo. Compreende-se que a legislação prevê o acompanhamento socioeducativo baseado na aplicação de medidas sociopedagógicas que garantam os direitos e a proteção do adolescente que comete ato infracional. Entretanto, ainda que as medidas socioeducativas não prevejam uma punição conforme os moldes esperados pela sociedade, é observável, na prática socioeducativa, que as medidas também podem assumir caráter punitivo em virtude da obrigação de fazer, uma vez que a legislação não garante ao adolescente a faculdade de escolha, impondo-lhe, em algumas circunstâncias, a execução de tarefas alheias à sua vontade no contexto socioeducativo.

Portanto, compreende-se o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), como um conjunto normativo que apresenta uma abordagem mista em sua operacionalização, caracterizando-se simultaneamente como um instrumento educacional, protetivo, de direitos e também sancionador.

O Sinase se apoia nas mesmas doutrinas que subsidiaram a criação do ECA, e também é baseado em diretrizes que norteiam o acompanhamento socioeducativo. Entre as diretrizes propostas pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Brasil, 2006), destaca-se a primeira diretriz:

1. Prevalência da ação socioeducativa sobre os aspectos meramente sancionatórios - As medidas socioeducativas possuem em sua concepção básica uma natureza sancionatória, vez que responsabilizam judicialmente os adolescentes, estabelecendo restrições legais e, sobretudo, uma natureza sociopedagógica, haja vista que sua execução está condicionada à garantia de

direitos e ao desenvolvimento de ações educativas que visem à formação da cidadania. Dessa forma, a sua operacionalização inscreve-se na perspectiva ético-pedagógica.

E entre as diretrizes elencadas pelo Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2013), destacam-se as que tratam da educação:

j) Garantir a oferta e acesso à educação de qualidade, à profissionalização, às atividades esportivas, de lazer e de cultura no centro de internação e na articulação da rede, em meio aberto e semiliberdade.

k) Garantir o direito à educação para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e egressos, considerando sua condição singular como estudantes e reconhecendo a escolarização como elemento estruturante do sistema socioeducativo.

Da análise das diretrizes estabelecidas pelos documentos citados, é possível compreender que a política socioeducativa foi construída preocupando-se em destacar a dimensão pedagógica proposta para o atendimento destinado ao adolescente que comete ato infracional por meio da garantia de acesso à educação de qualidade e demais políticas sociais.

Analisando especificamente a diretriz do Conanda (2006) destacada anteriormente, observa-se que a natureza sancionatória das medidas é citada em razão das restrições legais impostas ao adolescente. Cabe destacar que essas restrições não se restringem ao adolescente em medida de internação, já que ao adolescente em liberdade assistida também são recomendadas algumas restrições para garantia de sua proteção. Mas verifica-se que o caráter educativo é colocado como objetivo principal para promoção da garantia de direitos.

A prevalência da ação educativa sobre os aspectos meramente sancionatórios é um princípio essencial na abordagem das medidas socioeducativas. Embora as medidas contenham uma essência inicialmente sancionatória ao judicializar a responsabilidade dos adolescentes e impor restrições legais, elas incorporam predominantemente uma natureza sociopedagógica. Este enfoque implica que a execução das medidas está intrinsecamente vinculada à garantia de direitos e à implementação de ações educativas que visam não apenas corrigir comportamentos, mas também promover a formação cidadã (Brasil, 2006).

Já as diretrizes destacadas do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (2013) podem ser analisadas como diretrizes voltadas para a prática socioeducativa por conduzirem o olhar para a necessidade da garantia de educação e outras políticas sociais de qualidade para o adolescente em acompanhamento socioeducativo.

Destacam-se dois pontos importantes nas diretrizes do PNAS (2013). O primeiro é o destaque de que a escolarização é o “elemento estruturante do sistema socioeducativo” e o

segundo é a importância do trabalho em rede entre as políticas públicas de educação, saúde, esporte, cultura, segurança, entre outras, para tentar garantir a proteção integral dos adolescentes, reconhecendo que o sistema socioeducativo não é capaz de atuar para a garantia de direitos isoladamente, sendo necessária a articulação do trabalho em rede.

O trabalho em rede na socioeducação é fundamental para enfrentar os desafios complexos envolvidos no processo socioeducativo. A colaboração entre as diferentes políticas (educação, saúde, esporte, cultura, segurança, entre outras) permite uma resposta mais abrangente e integrada às necessidades individuais dos adolescentes. A abordagem em rede possibilita uma visão mais ampla do desenvolvimento dos adolescentes, visando não apenas a punição, mas também a promoção de oportunidades educacionais, de saúde e de inclusão social. Dessa forma, a prática do trabalho em rede é essencial para a efetividade das intervenções socioeducativas e o alcance dos objetivos de ressocialização e proteção integral dos adolescentes (Distrito Federal, 2016).

As análises realizadas até aqui, possibilitam a conclusão de que o esforço direcionado à preservação dos direitos de crianças e adolescentes, inclusive dos adolescentes em acompanhamento socioeducativo, por meio de legislações nacionais é tarefa conjunta de todos os componentes do Sistema de Garantia de Direitos. Além disso, o alcance da dimensão pedagógica das medidas por meio de uma educação contextualizada cujas ações estejam diretamente vinculadas à realidade vivenciada pelo adolescente é um dos principais objetivos da socioeducação.

4.2 Aspectos legais da política distrital de socioeducação

No Distrito Federal a política socioeducativa se mantém em constante atualização e aperfeiçoamento, construindo dispositivos legais para a execução das medidas socioeducativas que contemplem as recomendações das normas internacionais do direito das crianças e adolescentes, bem como as legislações nacionais abordadas na seção anterior.

Tratando-se especificamente das normas criadas e utilizadas pelas unidades socioeducativas em meio aberto vinculadas ao Distrito Federal, dar-se-á ênfase ao Regimento Interno das Unidades de Atendimento em Meio Aberto do Distrito Federal (2013); Fluxo de Atividades das Unidades de Atendimento em Meio Aberto (2014); Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal - Meio Aberto (2013) e Portaria Conjunta nº 10/2018.

Destaca-se que a nomenclatura atual dos espaços destinados à execução das medidas de Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida é Gerência de Atendimento em Meio Aberto (Geama). Dessa maneira, onde se lê Unidades de Atendimento em Meio Aberto, deve ser compreendido como Gerência de Atendimento em Meio Aberto (Geama).

O Regimento Interno das Unidades de Atendimento em Meio Aberto do Distrito Federal (2013) é um documento que foi construído pela equipe gestora do sistema, à época coordenada pela Secretaria de Estado da Criança, atualmente extinta, mas que suas funções são realizadas atualmente pela Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania (Sejus).

O documento tem o objetivo de “regular os parâmetros de funcionamento e competências das Unidades de Atendimento em Meio Aberto responsáveis pela execução das medidas socioeducativas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade do Distrito Federal”; trata do objetivo das gerências socioeducativas de “integrar e promover socialmente os adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, por meio da responsabilização e conscientização deste acerca de suas condutas e papéis sociais, bem como a construção de novas possibilidades e projetos de vida”, e do objetivo do atendimento socioeducativo de “garantir a proteção integral dos direitos dos socioeducandos [...] visando favorecer o acesso aos direitos fundamentais” (Distrito Federal, 2013, artigos 1º, 2º e 3º, grifo nosso).

O Regimento preocupa-se em listar os princípios gerais do atendimento em meio aberto e determina a estrutura organizacional das gerências, bem como as atribuições de cada cargo no cotidiano do trabalho. A descrição que consta no documento não representa a realidade atual das gerências que, conforme citado, atualmente são compostas por 1 (um) profissional responsável pelo gerenciamento da unidade; 1 (um) profissional que realiza a atividade de assessoria ao gerente; agentes socioeducativos; especialistas em socioeducação (profissionais formados nas áreas de psicologia, pedagogia, assistência social, educação física, artes e música) e técnicos administrativos. A quantidade de agentes socioeducativos, especialistas socioeducativos e agentes administrativos em cada gerência é variável de acordo com a quantidade de adolescentes em acompanhamento no local.

O Regimento aborda ainda as atribuições de cada cargo; a formação das equipes de referência; as atividades internas essenciais ao trabalho como estudos de caso, reuniões internas e articulação com a rede socioassistencial; a rotina dos atendimentos oferecidos aos adolescentes em acompanhamento (atendimentos telefônicos, individuais, coletivos e visitas domiciliares) e o processo de avaliação das medidas (Distrito Federal, 2013).

O Fluxo de Atividades das Unidades de Atendimento em Meio Aberto, instituído pela Portaria nº 374 de 20 de outubro de 2014, é documento bastante semelhante ao Regimento Interno das Unidades de Atendimento em Meio Aberto do Distrito Federal (2013), entretanto o Fluxo foi criado com o intuito de padronizar o atendimento das 15 Gerência de Atendimento em Meio Aberto e organizar o funcionamento das gerências e das equipes que executam as medidas socioeducativas em meio aberto no Distrito Federal.

A diferença entre o Regimento e o Fluxo reside no maior detalhamento dos passos a serem seguidos durante o acompanhamento socioeducativo desde o recebimento do processo judicial na unidade até o desligamento do adolescente da medida, abordando aspectos importantes sobre as ações socioeducativas como a vinculação, distribuição, convocação, acolhimento, elaboração do PIA, acompanhamento, estudo de caso, visitas domiciliares, reuniões, elaboração de relatórios, articulação com rede externa, entre outros.

Tanto o Regimento quanto o Fluxo são documentos que se preocupam em destacar que seus objetivos seguem os mesmos objetivos do ECA (1990) e do Sinase (2012), mas adequa tais objetivos ao território do Distrito Federal e funcionam como uma espécie de manual do atendimento socioeducativo para a execução das medidas em meio aberto do Distrito Federal.

Estes documentos encontram-se em desacordo com a atual realidade de trabalho das Geamas, uma vez que a execução da medida de Liberdade Assistida vivenciou mudanças ao longo dos anos. Apesar de algumas nomenclaturas e orientações permanecerem iguais, a medida de liberdade assistida já superou algumas recomendações, sendo necessária a atualização dos referidos documentos. Apesar de obsoletos, os documentos ainda estão em vigência, uma vez que não houve atualizações mais recentes.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal - Meio Aberto (2013) difere das outras normas distritais citadas por, apesar de não ser recente, abordar questões fundamentais para o fazer socioeducativo e o alcance da dimensão pedagógica das medidas de meio aberto.

Para tratar das bases pedagógicas propostas no PPP, o documento apresenta inicialmente um diagnóstico da execução das medidas em meio aberto até o ano de sua publicação, apresenta as bases legais e teóricas utilizadas para amparar a construção do documento e foi construído com a participação dos trabalhadores que executam diretamente as medidas de Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida.

A proposta pedagógica do PPP acolhe o adolescente como sujeito de sua própria história, vivenciando um momento importante de transformações e descobertas, assumindo “a proposta de promoção” (Distrito Federal, 2013, p. 35) para que as medidas socioeducativas

possam, de fato, contribuir para a transformação da vida dos adolescentes em conflito com a lei e de suas famílias.

O PPP aborda os seguintes eixos do trabalho socioeducativo: o acompanhamento familiar; as medidas protetivas; a integração das políticas públicas; a articulação interna e relação com os outros Poderes do Estado; a escolarização; a inserção no mercado de trabalho e profissionalização; o atendimento individual, em grupo e familiar; o Plano Individual de Atendimento; instituição conveniada para Prestação de Serviços à Comunidade e o orientador socioeducativo.

No Eixo Escolarização, o PPP estimula a sensibilização do adolescente quanto ao acesso, retorno ou permanência na escola, assegurando o direito à matrícula no ensino formal com a adequada atenção à realidade da juventude brasileira que muitas vezes está fora do sistema de ensino, com um histórico de evasão, repetência e defasagem idade/série, ensino este que é reflexo das desigualdades socioeconômicas regionais e da falta de políticas públicas em educação adequadas ao jovem que comete ato infracional.

O documento também trata da estrutura física das unidades; das atividades e ações a serem realizadas, das equipes socioeducativas e do acompanhamento e avaliação da medida.

Assim o PPP se torna um importante instrumento para a implementação prática das medidas de meio aberto no Distrito Federal e direciona o trabalho socioeducativo para o alcance da dimensão pedagógica pretendida para a socioeducação nos documentos nacionais.

4.3 Regulamentação do direito à educação ao adolescente em cumprimento de LA no Distrito Federal

O ECA (1990, art. 53) determina que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

Tratando-se da medida socioeducativa de liberdade assistida, o ECA (1990, artigo 119) diz que é função do orientador responsável pelo acompanhamento socioeducativo

“supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula”.

O Sinase (2012, artigo 82, grifo nosso), por sua vez, esclarece que “[...] os órgãos responsáveis pelo sistema de educação pública e as entidades de atendimento, deverão [...] garantir a inserção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução”.

Com base nos textos legais citados, compreende-se que todos os adolescentes brasileiros têm direito ao ensino público e gratuito, abrangendo também o adolescente em cumprimento de qualquer medida socioeducativa, sendo assegurado seu acesso em qualquer idade, a qualquer tempo e no nível escolar ao qual o jovem se encontra, determinando, como garantia para o cumprimento da norma, que o socioeducador realize a matrícula e o acompanhamento escolar do socioeducando.

Para atender as exigências do Estatuto e do Sinase, o Distrito Federal, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação (Seedf) e da Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania (Sejus)/Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (Subsis) (à época da publicação denominada Secretaria de Estado de Políticas para Crianças e Adolescentes), e considerando que os adolescentes em cumprimento de Liberdade Assistida, Prestação de Serviço à Comunidade ou Semiliberdade, estudam em escolas da rede pública de ensino (Distrito Federal, 2014), elaboraram conjuntamente a Portaria nº 10/2018 que versa sobre a “oferta, acompanhamento e avaliação da política pública de escolarização de adolescentes em internação provisória, em cumprimento de Medidas Socioeducativas de Internação, Semiliberdade do Meio Aberto - Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) - e dos adolescentes atendidos pelo Núcleo de Atendimento Integrado - NAI”.

A Portaria nº 10/2018 define as competências exclusivas da Secretaria de Estado de Educação e as competências exclusivas da Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania. Também há a descrição de competências comuns às duas Secretarias. As competências comuns às duas Secretarias estão relacionadas ao objetivo de promover o acesso e a permanência à educação para os adolescentes assistidos pelo Sistema Socioeducativo do Distrito Federal.

Entretanto, os dados mais recentes sobre a escolarização de socioeducandos revela que 82% dos socioeducandos vinculados às medidas de meio aberto no Distrito Federal estavam matriculados em uma escola no momento em que iniciaram o cumprimento da medida; 53,6% afirmam frequentar a escola; 19,5% afirmam frequentar pouco; e aproximadamente 27% não frequentam a escola” (Distrito Federal, 2023, p. 43).

Em relação à distorção idade-série/ano, 85,2% dos adolescentes em meio aberto apresentaram idade maior, ao menos dois anos, do que o recomendado para a série que estava cursando; 49,3% estavam matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e 87% já repetiram ao menos uma série/ano ao longo de sua trajetória escolar (Distrito Federal, 2023).

Os dados evidenciam que o acesso à educação para os adolescentes em cumprimento das medidas em meio aberto está sendo garantido, entretanto, ao verificarmos a baixa frequência e o baixo desempenho escolar dos socioeducandos, observamos que o objetivo de garantir a permanência e a aprendizagem escolar destes jovens está comprometido, possibilitando inferir que a Portaria nº 10, responsável pela garantia do direito à educação do adolescente autor de ato infracional, não está alcançando seus objetivos.

É desanimador observar que 85,2% dos adolescentes vinculados às medidas de meio aberto estão em defasagem escolar, quando a eles deveriam ser asseguradas as mesmas condições de acesso e permanência que qualquer adolescente brasileiro possui. Diante desses dados a pergunta geradora desta pesquisa ressurge e neste ponto destacamos a 12ª competência definida pela Portaria nº 10 como sendo responsabilidade da Sejus: “acompanhar a evolução das aprendizagens dos(as) estudantes, em registros individuais e documentos do processo judicial, tais como relatórios informativos, avaliativos e conclusivos no que compete exclusivamente às atribuições do servidor da Secrinça” (Portaria nº 10/2018, art. 8º, XII, 2018).

No cotidiano do trabalho, observa-se um acompanhamento relativamente superficial sobre a evolução da aprendizagem escolar do socioeducando em razão, muitas vezes, da excessiva carga burocrática inerente ao trabalho socioeducativo. Ainda que cerca de 52,94% dos profissionais da socioeducação do DF afirmem realizar atividades voltadas para a aprendizagem, profissionalização, reforço e incentivo à permanência na escola (Bueno *et al.*, 2021), a meta de “acompanhar a evolução das aprendizagens” precisa ser executada com maior atenção na tentativa de reduzir o percentual de jovens que não frequentam a escola e que estão em defasagem cursando série/ano diferente do ciclo esperado pela organização escolar.

O fato de as normas destinadas à educação dos socioeducandos não serem suficientes para garantir acesso, permanência e aprendizagem escolar adequadas nos leva a considerar a importância destes instrumentos legais para a escolarização do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida do Distrito Federal, mas também a perceber a necessidade da elaboração de estratégias individuais e conjuntas entre as políticas de educação e socioeducação que de fato assegurem o direito à educação, preocupando-se não apenas com o acesso e a permanência, mas também com a aprendizagem escolar com vistas ao alcance da dimensão pedagógica da medida socioeducativa.

Em diferentes momentos ao longo das análises realizadas até aqui mencionamos acerca da dimensão pedagógica das medidas socioeducativas, e para avançar neste estudo, vamos refletir, a seguir, sobre o Plano Individual de Atendimento (PIA) como materialização da dimensão pedagógica das medidas socioeducativas e sua utilidade na garantia da aprendizagem escolar e de uma educação de qualidade.

4.4 O PIA como materialização da dimensão pedagógica das medidas socioeducativas e de garantia da aprendizagem escolar

Planejar antes de executar tarefas simples ou complexas é um processo de análise e de conhecimento da realidade que possibilita criar estratégias, definir metas e eleger os responsáveis por executar as ações que ensejam a melhoria da realidade observada (Libâneo, 2012). Na socioeducação o planejamento das metas e ações que nortearão o processo socioeducativo do adolescente ocorre por meio da elaboração e execução do Plano Individual de Atendimento (PIA).

Conforme o Sinase (2012, art. 52):

O cumprimento das medidas socioeducativas, em regime de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação, dependerá de Plano Individual de Atendimento (PIA), instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente (Brasil, 2012).

O Sinase estabelece que o cumprimento das medidas socioeducativas depende da elaboração do PIA, que é entendido como principal instrumento de planejamento, gestão e avaliação das metas e ações definidas no início do acompanhamento socioeducativo e que serão desenvolvidas junto ao adolescente durante o cumprimento de sua medida (Muller, 2019).

Segundo Carrera e Fioravanti (2023), o PIA configura-se como uma ferramenta que, por meio das anotações sobre experiências passadas e a análise do momento atual, traça os objetivos que serão realizados ao longo do processo socioeducativo, visando a construção de um novo projeto de vida.

Conforme a Resolução nº 119 do Conanda (2006):

A ação socioeducativa deve respeitar as fases de desenvolvimento integral do adolescente levando em consideração suas potencialidades, sua subjetividade, suas capacidades e suas limitações, garantindo a particularização no seu acompanhamento. Portanto, o plano individual de atendimento (PIA) é um instrumento pedagógico fundamental para garantir a equidade no processo socioeducativo (Brasil, 2006, p. 48)

[...]

A elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) constitui-se numa importante ferramenta no acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente e na conquista de metas e compromissos pactuados com esse adolescente e sua família durante o cumprimento da medida socioeducativa (Brasil, 2006, p. 52).

Compreende-se que o PIA é um instrumento pedagógico construído junto ao adolescente e sua família que busca garantir direitos por meio do planejamento de ações e intervenções que, considerando a individualidade de cada sujeito, levarão o socioeducando a ter acesso a serviços públicos equitativos e que também promoverão a reflexão sobre o seu envolvimento infracional.

Conforme Bueno *et al.* (2021, p. 96), o PIA “tem como principal finalidade fornecer suporte ao/à adolescente, de maneira a prevenir reincidências do ato infracional cometido, bem como auxiliá-lo/a no processo de cumprimento das Medidas Socioeducativas de LA e/ou PSC, resguardando condições de inserção social, manutenção dos vínculos comunitários e familiares e reflexão acerca do ato praticado”.

Nesse contexto, o PIA funciona como instrumento capaz de apresentar a história de vida do socioeducando e de sua família para a autoridade judiciária competente e traduzir em ações concretas os objetivos escolhidos pelo adolescente para cada grande área de sua vida: “•Saúde •Dimensão psicológica •Educação/Cultura, esporte e lazer •Profissionalização •Contexto socioeconômico •Relações familiares •Relações afetivas e sociais •Relações sociais” (Carrera e Fioravanti, 2023, p. 233-234), podendo ser entendido, portanto, como o instrumento responsável por materializar a dimensão pedagógica da socioeducação, uma vez que é por meio deste instrumento que será possível definir as ações socioeducativas que promoverão a ressocialização do socioeducando.

Cabe destacar que o Plano Individual de Atendimento também desempenha um papel fundamental como elemento articulador entre a execução da medida socioeducativa e a rede socioassistencial, tornando-se responsável por estabelecer uma conexão entre o programa de atendimento socioeducativo e outras políticas públicas e/ou instituições incumbidas de facilitar a inserção do adolescente à educação básica, aos programas de capacitação profissional, às iniciativas voltadas para a formação artístico-cultural ou esportiva, bem como outros recursos disponíveis na comunidade (Carrera; Fioravanti, 2023).

A elaboração do PIA é tarefa da equipe técnica e deve ocorrer com a participação ativa do adolescente e de sua família conforme determina o Sinase (2012). No DF, 78,95% dos/as coordenadores/as e 89,55% dos/as servidores das equipes técnicas relatam que o/a adolescente

tem participação no processo de construção das metas do PIA, contudo 21,05% dos/das coordenadores/as dos serviços e 14,93% dos/as integrantes das equipes técnicas informaram que as famílias não participam do processo de construção do PIA (Bueno *et al.* 2021).

Nucci (2014) promove importante reflexão sobre a exigência da participação obrigatória do jovem na construção do Plano. Para os autores, a exigência da participação restringe o gerenciamento da medida e a discricionariedade na condução do programa por parte da equipe técnica e também do juiz, havendo, na lei, um componente limitador entre o que o juiz e a equipe socioeducativa entendem como “o melhor” para o socioeducando e o que de fato é interesse do jovem e de sua família no momento da definição das metas socioeducativas.

Dessa maneira, observa-se que a legislação preocupou-se em criar um mecanismo que garantisse que o instrumento que materializa o caráter pedagógico das medidas fosse realmente construído e validado pelo socioeducando que vivenciará o Plano durante o cumprimento da medida, na tentativa de barrar a possibilidade de o juiz e ou a equipe socioeducativa transformar o PIA em mero instrumento burocrático, caso definissem metas que pouco tivessem relação com a história de vida do adolescente e seus objetivos para o futuro.

Frassetto *et al.* (2012) sinalizam ainda que a legislação também se preocupou com a necessidade de homologação do Plano Individual de Atendimento (PIA) pela autoridade judicial. Para eles, a exigência de homologação pode estar associada à busca por legitimação e garantia de um atendimento de qualidade, ou para gerar uma demanda explícita em relação à necessidade de elaboração do documento aos profissionais responsáveis pelo acompanhamento socioeducativo. Para Muller (2019), essas exigências podem se configurar como um aspecto burocrático vinculado ao PIA. A burocratização da construção do PIA é entendida, pela autora, como um dos principais desafios enfrentados durante a execução da medida socioeducativa.

A elaboração do PIA é percebida pelos profissionais como uma imposição ainda caracterizada por uma abordagem autoritária e de controle, onde suas ações frequentemente não correspondem às necessidades de intervenção. Muitas das exigências do PIA são percebidas como prescrições obrigatórias, nas quais os profissionais se veem compelidos a agir devido a determinações externas, conseqüentemente, a construção do PIA, muitas vezes é encarada como uma tarefa a ser cumprida dentro dos prazos estabelecidos. Em algumas situações, essa abordagem pode ser percebida como coercitiva, especialmente quando se trata da questão educacional, uma vez que as escolas são legalmente obrigadas a aceitar a presença do adolescente, enquanto o próprio adolescente, por vezes, não tem interesse ou motivação para frequentar a escola (Distrito Federal, 2014).

No DF, 88,06% dos/as profissionais da socioeducação afirmaram que incluem no PIA medidas específicas de inserção e permanência do/a adolescente na rede de ensino formal (Bueno *et al.*, 2021) ainda que não seja a vontade do socioeducando e sim uma exigência da medida (Distrito Federal, 2014).

Assim, diante das exigências burocráticas, o PIA pode acabar se transformando em instrumento meramente ilustrativo e não atingir a sua real função de planejar estratégias pedagógicas que promovam a ressocialização. É essencial, portanto, que os profissionais responsáveis pelo acompanhamento socioeducativo estejam atentos para que o PIA não se transforme em mero instrumento burocrático, produzido apenas para satisfazer a legislação e a autoridade judiciária. A equipe socioeducativa deve cuidar para que o documento supere as exigências burocráticas e seja capaz de demonstrar a realidade do socioeducando e de sua família e guiar o processo de ressocialização do adolescente em acompanhamento.

Do ponto de vista pedagógico, o PIA pode ser pensado em uma perspectiva histórico-crítica, que considera a ação pedagógica como parte da prática social (Freire, 1996), em busca de uma avaliação multidisciplinar considerando as dificuldades e potencialidades específicas de cada adolescente diante de suas condições de vulnerabilidade, respeitando e valorizando as diversidades pessoais, de raça, renda, gênero e especificidades do contexto sociofamiliar (Carrera; Fioravanti, 2023).

A Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma abordagem pedagógica que vai além da mera transmissão de conteúdos, ela busca uma compreensão mais ampla do processo educativo dentro de um contexto social e histórico. A teoria parte da premissa de que a educação não é um fenômeno neutro, mas sim um processo histórico e social, permeada pelas lutas sociais e pela reprodução das estruturas de poder. Esta concepção pedagógica entende a escola como um espaço de contradições, onde se manifestam tanto os interesses dominantes quanto as possibilidades de resistência e emancipação. E o ensino não se limita à mera transmissão de conteúdos por buscar desenvolver o pensamento crítico dos estudantes, capacitando-os a compreender e intervir em sua realidade social (Saviani, 2011).

Um processo educativo baseado na concepção histórico-crítica almeja a emancipação dos indivíduos envolvidos no processo. Para tanto, Demo (2023) destaca que para alcançar a emancipação é necessário analisar criticamente a realidade, compreender os sistemas de opressão existentes em nossa sociedade e também questioná-los em busca de alternativas para sua superação.

O processo de análise da realidade pressupõe o dissolvimento das ideologias e das teorizações que legitimam as desigualdades e que sustentam a dominação existente em todo

processo educacional por meio da capacidade de questionar criticamente as relações de poder existentes nesse processo (Demo, 2023).

O autor destaca que a análise da realidade não deve partir de uma ideia simplista de emancipação, uma vez que a verdadeira emancipação não pode resultar na subjugação do outro. É necessário, portanto, reconhecer a complexidade e a ambiguidade existente no processo, evitando os artifícios que possam perpetuar a opressão sob novas formas. Ele afirma que apenas por meio do conhecimento crítico e autocrítico sobre a realidade é possível alcançar a emancipação individual e coletiva (Demo, 2023):

Conhecimento crítico autocrítico pode oferecer o tipo de desconstrução necessário para a emancipação, ao contrariar a realidade e o discurso sobre a realidade. Contrariar a realidade significa que um fenômeno historicamente produzido pode ser desfeito; contrariar o discurso sobre a realidade significa desfazer as ideologias e teorizações forjadas para manter a opressão.

Para o alcance da emancipação, então, é necessário libertar-se do colonialismo (opressor), buscando o igualitarismo e a justiça social por meio do questionamento crítico da realidade (Demo, 2023), sendo a escola, e outros espaços educativos, locais favoráveis para a troca de ideias sobre a realidade desigual na qual vivemos e sobre as possibilidades para a modificação deste contexto.

Para Demo (2023), a escola pode ser entendida como uma arena de poder, onde se travam lutas pela emancipação, em que por um lado, ela pode ser excludente, reproduzindo estruturas de poder e mantendo privilégios de determinados grupos, tais como as práticas educacionais que promovem o ranqueamento, o segregacionismo e a exclusão, mas, que por outro lado, ela pode ser um espaço democrático de emancipação, oferecendo oportunidades para a resistência e a transformação social, mesmo diante de grandes obstáculos.

Uma abordagem crítica da educação, portanto, questiona as estruturas sociais que perpetuam as desigualdades e marginalizam determinados grupos e visa a emancipação dos indivíduos por meio da crítica e autocrítica da realidade complexa em que estamos inseridos. Nessa perspectiva, os espaços educativos possuem a tarefa de incentivar a discussão sobre as estruturas de poder existentes, inclusive no interior desses espaços, e propor alternativas para emancipação.

Transportando essa perspectiva crítica da educação para a socioeducação e sendo o PIA o instrumento responsável pelo alcance da dimensão pedagógica da medida socioeducativa, este documento pode não apenas atuar na proposição de estratégias para a resolução de problemas imediatos enfrentados pelos socioeducandos, mas também na promoção de uma socioeducação

que os capacite a compreender e modificar a sua realidade. O PIA reflexivo e participativo pode se transformar em um instrumento que se insere na prática socioeducativa a partir da análise das condições sociais e econômicas que contribuíram para situação de vulnerabilidade do socioeducando, visando atender as necessidades individuais dos adolescentes, o desenvolvimento integral de sua identidade e cidadania e a sua transformação social.

Assim, o PIA, entendido como instrumento de planejamento das ações sociopedagógicas, numa perspectiva crítica, deve cumprir seu papel na transformação da realidade dos socioeducandos, sendo necessário que os profissionais socioeducativos reflitam sobre as metas relacionadas à educação numa perspectiva de garantia do direito não apenas ao acesso, mas também a permanência escolar e especialmente da aprendizagem escolar. O PIA pode ser instrumento de resistência e mudança num cenário onde o direito à educação é, muitas vezes, sonhado aos indivíduos inseridos em condições de vulnerabilidade e opressão que poderiam encontrar na educação e na socioeducação alguma chance de emancipação.

Diante da discussão sobre a relação da teoria crítica da educação com a socioeducação, verificaremos a seguir, mais aprofundadamente, a relação existente entre essa e outras teorias educacionais e a socioeducação.

5 EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM ESCOLAR

“Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação.” (Freire, 2013).

5.1 A Educação Escolar e suas contradições

Inicia-se esta seção em busca de conceituar o termo educação, no entanto esta pode ser uma tarefa complexa já que o termo educação pode assumir diferentes conceitos a depender da época ou contexto observado na literatura.

Nos estudos utilizados para a construção desta reflexão, observou-se que há um consenso - com algumas exceções - de que o conceito de educação e a sua finalidade se referem ao processo de desenvolvimento humano e de transmissão de saberes, estando o conceito relacionado às condições históricas e sociais em que se baseia a organização da sociedade (Libâneo, 2024), conforme melhor explicado por Libâneo (2001, p. 7):

Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal.

Há, portanto, o entendimento de que o conceito de educação está relacionado ao crescimento individual e coletivo do sujeito. Algumas teorias, ao conceituar educação, priorizam o que a pessoa faz e as coisas que ela necessita em seu cotidiano como motivador para a busca por novos conhecimentos; enquanto outras atribuem ao contexto externo a responsabilidade pelo desenvolvimento humano. E há abordagens que entendem que o conhecimento pode vir de dentro da pessoa, enquanto outras apostam na influência externa como fator principal para o desenvolvimento humano (Libâneo, 2024).

Nessas perspectivas, o conceito de educação se relaciona com o desenvolvimento individual e coletivo, de modo que algumas teorias acreditam que este processo pode ser motivado pelas necessidades internas de cada indivíduo de explorar o mundo, enquanto outras acreditam que essa necessidade é gerada pelas interações externas que o indivíduo vivencia ao longo de sua vida. Nota-se que estas teorias partem de uma ideia individualista de sociedade em que cada sujeito seria responsável pelo seu próprio processo educativo de desenvolvimento e conhecimento.

Mas conforme Libâneo (2024, p. 173, grifo nosso), “O processo educativo [...] é um fenômeno social, enraizado nas contradições, nas lutas sociais, de modo que é nos embates da sociedade que vai se configurando a formação humana”.

Para Libâneo (2024), o desenvolvimento humano ocorre por meio de um processo educativo motivado pelas lutas sociais, sendo, portanto, um processo coletivo, afastando a possibilidade de que a educação ocorra individualmente.

Saviani (2011) afirma que é notório que a educação é um fenômeno social e, embasado pela teoria de Marx (1978), analisa o processo educativo pela perspectiva dos processos de produção (capitalista) sendo a educação compreendida, pelo autor, como pertencente à categoria “trabalho não material⁵” caracterizada pela “produção do saber”; e a escola como espaço reprodutor das contradições da sociedade capitalista, dividida em classes.

O autor diz que a educação não é apenas ensino, mas é inegável que o ensino faz parte da educação. As atividades de ensino, como a aula, requerem simultaneamente a presença do professor e do aluno em uma relação simultânea de produção e consumo, sendo a aula produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos), tornando-se esta a natureza da educação (Saviani, 2011).

Ainda na visão de Saviani (2011, p. 14, grifo nosso), a educação escolar, ou melhor, a escola,

é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] mas não se trata, pois, de qualquer tipo de saber [...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular [...] É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola.

Pela perspectiva do autor, é possível inferir que a educação é um fenômeno humano e social responsável pela transmissão dos conhecimentos geracionais. Para ele, a educação não se resume ao ensino, mas é no processo de ensino que reside a relação de análise com o sistema de produção capitalista - o ensino (a aula) enquanto ferramenta reprodutora das condições sociais impostas pelo capital em uma relação de trabalho não palpável que (re)produz o conhecimento sistematizado no espaço escolar.

Compreende-se a reprodução social como reflexo do capitalismo que possibilita a perpetuação da desigualdade social entre as gerações. Conforme explica Harvey (2016, p. 194),

⁵ Tipo de trabalho que não gera, necessariamente, um resultado palpável, um objeto (Santos, 2012, p. 136).

a reprodução social reitera “práticas que mantêm e reforçam classes e outras categorias de diferença” e também revela “um conjunto de formas e práticas culturais cuja função é reforçar e naturalizar as relações sociais dominantes de produção e reprodução”.

Consoante com a ideia de que o processo educativo atua como reprodutor das condições sociais, Bourdieu (1998, p. 53) afirma:

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Tratando formalmente de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegiária, dissimuladamente, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado.

Para o teórico, o ensino escolar escolhe privilegiar aqueles que já nasceram privilegiados ao selecionar conteúdos e estratégias educacionais que ignoram as diferenças sociais, atuando em favor da manutenção e perpetuação das desigualdades.

Demo (2011), fortalece o entendimento dos autores citados ao afirmar que reduzir o conceito de educação ao ensino transparece a natureza reprodutora da educação, esse fenômeno se reflete em práticas comuns, como aulas repetitivas, provas baseadas em cópias e avaliações que priorizam a memorização, dedicando grande parte do tempo escolar a aulas e testes, perpetuando uma visão limitada da educação como simples transmissão de conteúdo.

Todavia, a educação deve abranger muito mais do que apenas o ensino (aula). Uma escola focada apenas no “reproduzir aulas” não contribui em nada com a formação e o desenvolvimento humano. Obviamente a aula pertence ao cotidiano da educação como instrumento utilizado pela escola para a transmissão e construção do conhecimento, mas o que Demo (2011) e Saviani (2011) questionam é a ideia de que educar é dar as mesmas aulas dia após dia, ano após ano, sem estimular o pensamento crítico dos envolvidos no processo educativo.

Demo (2011, grifo nosso) promove importante reflexão acerca dos conceitos de educação e educação escolar. O autor afirma que:

A educação busca a consciência crítica, marca essencial de quem se sabe e sabe da realidade, a educação exige ultrapassar o mero ensino, instrução, treinamento, domesticação. A pesquisa persegue o conhecimento novo, privilegiando com seu método o questionamento sistemático crítico e criativo, a educação reage contra o mero ensino copiado para copiar, privilegiando o saber pensar e aprender a aprender. [...] O que melhor distingue a educação escolar de outros tipos e espaços educativos é o fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa.

Com base na reflexão de Demo (2011), compreende-se que a educação tem como objetivo principal o desenvolvimento de uma consciência crítica naqueles que a experienciam, consciência fundamental para compreendermos a nós mesmos e o mundo ao nosso redor. O processo educativo vai além do simples ensino ou instrução, pois requer uma abordagem mais profunda, que nos desafie a questionar e a pensar de forma crítica e criativa. Enquanto o ensino pode se limitar a uma mera reprodução de conhecimento, a educação escolar por meio da pesquisa busca estimular o pensamento autônomo e a capacidade de aprender por si mesmo.

Demo (2011) defende que a educação escolar motivada pela pesquisa promove a busca por novos conhecimentos e o questionamento sistemático e criativo da realidade. A pesquisa nos ajuda a explorar, investigar e desenvolver uma compreensão mais profunda e crítica do mundo ao nosso redor.

Assim, o que diferencia a educação escolar de outros ambientes educativos é a possibilidade do estímulo à pesquisa como mecanismo facilitador para a aprendizagem, nos permitindo construir e reconstruir nosso próprio conhecimento continuamente.

Observa-se que os autores citados realizam uma distinção entre a educação reprodutora de saberes (ensino tradicional) e a educação geradora de novos saberes (ensino pela pesquisa). Acredita-se que a educação que aguça a curiosidade e promove o interesse do aprendiz por conhecer, compreender e gerar novos saberes seja o tipo de educação mais adequada para conhecer o mundo, refletir sobre a realidade, propor mudanças e alcançar uma condição de vida melhor.

Dessa maneira, a educação, enquanto ato especificamente humano utilizado para conhecermos e dominarmos o mundo à nossa volta, extrapola a transmissão decorada de saberes e pretende a formação crítica dos envolvidos no processo. Compreende-se que a educação se constitui como processo de transmissão dos saberes acumulados e promove a construção de novos saberes quando estimulados, por meio da pesquisa, a fazer novas descobertas, ou seja, aprender aprendendo (Demo, 2011; Saviani, 2011).

A educação escolar formal, por sua vez, constitui-se como importante ferramenta para a propagação dos saberes produzidos ao longo dos anos e também para a construção de novos saberes estimulados pela compreensão do mundo ao nosso redor. Uma educação escolar que opta por ensinar por meio da pesquisa promove o debate sobre temas complexos e essenciais para uma maior compreensão do mundo (Demo, 2011; Freire, 1997; Saviani, 2011).

Considerando que, segundo Freire (1997), educação “é ato político que liberta os sujeitos por meio da construção de uma consciência crítica e transformadora de suas próprias realidades”, mas que também é um fenômeno atravessado pelas contradições do modo de

produção capitalista podendo ser utilizada tanto para a manutenção e reprodução de paradigmas socioculturais, quanto para a sua transformação; e compreendendo que a educação escolar pretende a formação do pensamento crítico dos aprendizes, prosseguimos nesta análise aprofundando sobre o papel da educação escolar para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia, ou como preferem os educadores, em busca de sua emancipação.

5.2 Educação emancipadora

Uma educação emancipadora visa a construção do pensamento crítico e autônomo e pretende instigar comportamentos geradores da transformação social de modo a conduzir o aprendiz em direção a uma vida mais equânime e invulnerável às condições impostas pela sociedade.

Freire (1997) acredita que por meio da educação, é possível construir uma identidade pautada na liberdade para homens e mulheres oprimidos na medida em que compreendem o mundo a sua volta e agem sobre este, em um processo dialético de conscientização. Para ele, a educação está baseada na liberdade e na conscientização, partindo da realidade refletida e questionada por meio do diálogo – instrumento capaz de criar vínculos de libertação e de possibilitar o acesso a uma consciência clara e objetiva sobre a realidade.

Ao atribuir à educação, por meio do diálogo, a potencialidade de ser uma ferramenta para a construção de sujeitos livres, capazes de gerar transformações sociais e de se libertarem da opressão imposta pelo sistema econômico e social em que estão inseridos, Freire (1997) se refere à educação emancipadora.

Freire (2013) trata da educação emancipadora a partir da análise de uma educação originalmente opressora. Para o autor, estamos inseridos em uma sociedade de classes onde os oprimidos⁶ são subjugados pelos opressores⁷ e a possibilidade de libertação desse contexto de opressão ocorre por meio de uma educação que promova a reflexão e a emancipação.

Demo (2023) ensina que o processo de emancipação é complexo e não é possível que seu alcance ocorra pela ação de políticas públicas isoladas, ou seja, a educação não é capaz de alcançar esse objetivo atuando sozinha, embora seja essencial no processo. Assim, a expressão "educação emancipatória" é uma promessa em geral vazia. Ele afirma que os educadores utilizam da ideia de educação emancipatória como mecanismo de autopromoção, especialmente

⁶ Indivíduos que sofrem violências ideológicas ou físicas por parte de outros grupos sociais e que são impedidos de exercerem seus direitos e sua cidadania (Freire, 2013).

⁷ Indivíduos com poder maior que os oprimidos (Freire, 2013).

no contexto da escola pública “pobre para o pobre”, onde a escola perpetua a subordinação ao tratar como incapazes os alunos vulneráveis, assumindo, assim, um papel contrário à emancipação.

Na tentativa de propor uma estratégia de luta contra a opressão da sociedade capitalista, Freire (2013) elaborou uma pedagogia cujo objetivo é impulsionar a reflexão dos oprimidos e propor transformações sobre as causas, consequências e possibilidades contrárias a opressão a fim de que os oprimidos passem a ser indivíduos livres (Pimentel, 2009).

Freire (2013) define opressão como um comportamento que restringe a liberdade das pessoas, ou seja, um ato impetuoso realizado por aqueles que têm autoridade e a usam contra os oprimidos para conseguir o que desejam (Pimentel, 2009).

Freire (2013) relaciona o ensino tradicional a um tipo de ensino “bancário”, em que “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. Nesse modelo de educação há, o que o autor denomina “depósito de conhecimentos”, onde o professor (detentor do saber) deposita seu conhecimento sobre o aluno (que nada sabe). Nesse modelo de educação o ensino atua como prática da dominação, mantendo a inocência dos educandos e doutrinando-os para permanecerem no mundo da opressão.

Diante da preocupação com a necessidade de transformação do mundo para um mundo mais justo, Freire (1996) afirma que a educação precisa superar a ideia de transmissão/depósito de conhecimentos e buscar uma atuação libertadora, capaz de construir a autonomia do educando, de modo que “os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação” (Freire, 2013).

A pedagogia proposta por Freire (1996) trata de um processo de ensino e aprendizagem que questiona a realidade e instiga os estudantes a pensarem livremente e criticamente sobre o mundo ao seu redor. Essa abordagem educativa demanda a compreensão de que a liberdade só é alcançada quando está aliada à luta individual e coletiva pela libertação a partir da “leitura da realidade” e da adoção de uma postura crítica sobre a realidade e as suas possibilidades de transformação (Pimentel, 2009).

Conforme Demo (2023), Freire entendia “ler a realidade” como uma “contraleitura”, questionadora, desconstrutiva e reconstrutiva acerca da realidade. Para ele contraler significa entender e ser capaz de interferir na realidade. O autor afirma que “é preciso aprender a lutar pelos direitos, confrontar-se com os opressores, pleitear oportunidades. Neste sentido, educação precisa “armar” os estudantes para ocuparem seu protagonismo histórico”.

Uma escola dedicada ao ensino está fora do tempo, porque mantém o aluno como objeto de instrução, procedimento que solapa completamente a chance

emancipatória. Embora o acolhimento tenha entrado no radar hoje e muitos tenham evoluído nesta direção, o desafio do conhecimento ainda está muito distante. O mundo da pedagogia ainda está perdido em promessas emancipatórias inviáveis, porquanto impetra uma relação direta entre docência reprodutiva e aprendizagem autoral, dois mundos muito incompatíveis. Leve-se em conta que o desafio emancipatório para os mais pobres é extremamente mais complexo, arriscado, sensível, não sendo o caso buscar atalhos ou encurtamentos. A escola precisa ser mudada completamente, para poder ser o palco da autonomia discente, se atividades de aprendizagem ocuparem a cena (Demo, 2023).

O autor percebe a escola, nos moldes tradicionais, como um espaço ultrapassado, que trata os alunos como meros receptores de informações e, para ele, a pedagogia atual continua presa à ideia de que ensinar é transmitir conhecimento sendo impossível a aprendizagem autoral pelo aluno. Para o autor, a educação deveria ser capaz de transformar os estudantes em agentes capazes de produzir seu próprio conhecimento, tornando-se ativos na luta por seus direitos e oportunidades, na luta por sua emancipação.

Para Demo (2023, grifo nosso):

A ligação incestuosa entre ensino e aprendizagem precisa ser questionada. Seres vivos aprendem como autores, não como marionetes. Também aprendem a obedecer, pois é preciso em sociedade, mas a aprendizagem emancipatória aposta na rebeldia da vida. “Ensinar a ser livre” é um projeto neoliberal autoritário, porque carrega a truculência da liberdade definida por outrem, não pelo candidato à emancipação. “Ler a realidade” abriga a pretensão de ter leitura própria, não a do outro (opressor), e por isso é, a rigor, uma “contraleitura”. [...] Uma das razões para buscar outra escola é superar o esnobismo do ensino na escola, uma entidade feita para “ensinar”, não para “aprender”. Até hoje, a escola não é do aluno – no sentido de ele ser a razão da escola.

Dessa maneira, é fundamental repensar o papel da escola, transformando-a em um espaço onde os alunos possam assumir o protagonismo do seu processo educativo. Isso implica em abandonar modelos de ensino tradicionais e adotar abordagens mais participativas. Somente dessa forma a escola pode verdadeiramente promover a autonomia dos estudantes e prepará-los para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante mudança. Assim, ao invés de simplesmente instruir, a educação se torna uma ferramenta poderosa para capacitar para a luta por direitos, por liberdade e por emancipação.

Como abordado anteriormente, com base nos ensinamentos de Demo (2024), a escola, sozinha, não é capaz de alterar a realidade de ninguém, mas ela possui uma grande relevância para a emancipação dos sujeitos quando ensina os estudantes a aprender aprendendo, produzindo seu próprio conhecimento por meio da pesquisa autoral que se inicia com o diálogo

crítico sobre a realidade, os interesses, curiosidades e o desejo pela mudança daqueles que se encontram no processo de educação escolar.

Assim, a missão da escola deve transcender a mera transmissão de conhecimento e a preparação para o mercado de trabalho, visando primordialmente a preparação integral para a vida, pois uma formação escolar adequada poderá proporcionar acesso a um mercado laboral promissor (Demo, 2023).

Para Saviani (2011, p. 15), a missão da escola é “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Segundo o autor, a nossa cultura é letrada o que pressupõe o domínio da “leitura, escrita, linguagem numérica (contar e calcular), linguagem da natureza (ciências naturais) e linguagem da sociedade (história e geografia)”. Saviani (2001) diz que conduzir o alcance dessas aprendizagens é tarefa óbvia da escola, mas, como tudo que é óbvio, acaba sendo esquecido ou ocultado, atrapalhando os resultados da escola no processo de democratização.

A afirmação de Saviani (2011) de que a escola deixou de dar atenção para o domínio das aprendizagens básicas pode ser constatada por meio dos dados referentes ao analfabetismo no Brasil. Nos dados divulgados pelo IBGE referentes à escolarização no Brasil, verificou-se que 5,6% das indivíduos com 15 anos ou mais de idade, correspondendo a 9,6 milhões de indivíduos, estavam em situação de analfabetismo no Brasil. Examinado por um recorte étnico-racial, a pesquisa constatou que 3,4% das pessoas com 15 anos ou mais de idade identificadas como brancas eram analfabetas, enquanto que entre aquelas da mesma faixa etária autodeclaradas pretas ou pardas o índice atingiu 7,4%. Em uma perspectiva de gênero, a taxa de analfabetismo para as mulheres e homens com 15 anos ou mais de idade era de 5,4% e 5,9%, respectivamente (IBGE Educa, 2024).

Dessa maneira, dentro do público de adolescentes com 15 anos de idade ou mais, o analfabetismo é verificado, em sua maioria, entre homens pretos e pardos, perfil com maior representatividade entre os jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto (Distrito Federal, 2021; 2023; OVES, 2023).

O analfabetismo ainda é presente em nosso país porque “A escola não é uma instituição dedicada à aprendizagem do aluno [...] Atividades de aprendizagem nunca foram seu foco; só atividades de ensino. Repassar o currículo é o que conta, completando sua missão. Se os alunos aprendem não é exigido, apenas se supõe, uma vez dado o ensino” (Demo, 2023, grifo nosso).

Desse modo, o objetivo da escola de promover a aprendizagem e por conseguinte a emancipação dos envolvidos no processo ensino/aprendizagem parece estar longe de ser alcançado, uma vez que a escola tem apenas reproduzido a estrutura social e hierárquica do

capitalismo, destinando uma educação/escola a cada classe social de modo a manter cada um no lugar que lhe foi destinado.

As escolas privadas são destinadas à elite, visando à preparação para os postos de liderança. As escolas técnicas são destinadas à classe média. Já a escola pública precária se destina à grande maioria da sociedade, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade pelo seu insucesso e, dessa maneira, submetendo consideráveis parcelas da população aos entraves do sistema. De modo geral, as escolas públicas precárias são as instituições frequentadas pelos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa (Ferreira, 2015, p. 54).

Conforme Demo (2023), emancipação não se ensina na escola, pois emancipar-se é tarefa individual e autoral, mas a emancipação é construída com a mediação de educadores que se atenham ao trabalho autoral do estudante, entretanto, uma escola que apenas ensina, no sentido de apenas repassar os conteúdos propostos pelos programas de ensino (currículo), é uma escola subserviente ao neoliberalismo, uma “escola pobre para o pobre”.

Assim, a escola destinada aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa é uma escola pública precária e pobre que tem atuado para a manutenção dos valores dominantes, pela opressão e pelo aprisionamento não apenas dos corpos destes estudantes, mas também de suas ideias e sonhos com uma vida melhor (Demo, 2023; Freire, 2013; Foucault, 1987; Ferreira, 2015).

Seguindo nesta ideia, certamente concordamos com o pensamento de Ferreira (2015, p. 54):

O sonho de igualdade que o proletariado vislumbrou na educação não passou de uma ilusão. Os problemas sociais que perpassam a escola, reflexo da sociedade, são vistos com diferentes enfoques, a grande maioria deles culpando o aluno, seu meio de origem, a desnutrição, a pobreza, e focalizando a sintomática do problema e raramente sua causa, que é a desigualdade do capitalismo [...] Diferentemente da escola que está posta na atualidade - permeada por relações de classe e poder -, a escola deveria ter como princípio ser uma importante instância de formação humana e transmissão da cultura e do conhecimento.

Portanto, percebe-se que o sonho de Freire (1996) com uma educação libertadora e emancipadora se apresenta como uma utopia, uma vez que a educação não atua pela transformação social. Nossa sociedade está dominada pela cultura capitalista, a escola acostumou-se com o cotidiano de “dar aula”. Não parece haver vontade para repensar o sistema de ensino de modo a incluir os excluídos, respeitar as singularidades de cada sujeito e ofertá-los alguma chance de mudança por meio de uma educação que valoriza a autoria do estudante escutando seus medos e desejos.

A educação/escola vem submetendo os socioeducandos estudantes a um ensino que incentiva o contentamento com o insucesso e as desigualdades sociais, atuando pela manutenção das estruturas opressoras da sociedade. Os estudantes não são livres para pensar, e os socioeducandos são ainda mais oprimidos pelos diversos sistemas que os cercam, por isso compreendemos o ideal de educação emancipadora e aprendizagem escolar real como utópicos e provavelmente inalcançáveis neste contexto social, econômico e político que vivemos.

Realizaremos a seguir reflexão sobre a aprendizagem escolar em busca de compreender de que forma os seres humanos aprendem cotidianamente e especificamente como se dá o processo de aprendizagem escolar da criança e do adolescente, de modo a dialogar sobre as possibilidades de uma aprendizagem escolar significativa, crítica e autoral.

Aprender é um desafio complexo e sempre sob tensão na pesquisa acadêmica, porque pode ser visualizado de muitos modos, como tem sido na história da educação. Em parte, não surpreende, pois, sendo aprender uma das manifestações mais superlativas do processo evolucionário e societário, um fenômeno tão imenso, multifacetado, complexo, não vai, jamais, admitir unanimidade. Acrescentando-se a isso sua politicidade estrutural, aprender implica um jogo também de poder, em especial na sua dimensão exuberante da autoria (Demo, 2021, p. 5).

“Não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.” (Freire, 1996).

5.3 Aprendizagens e Aprendizagem Escolar

Para iniciar esta seção é importante distinguir o conceito de aprendizagem (cotidiana) do conceito de aprendizagem escolar. A aprendizagem é um processo complexo pelo qual todo ser humano adquire, modifica ou reforça conhecimentos, habilidades, atitudes e valores por meio da troca de experiências com outros seres humanos e com o meio que os cercam (Nogueira, 2015).

Segundo Demo (2018, p. 63, 64, 69, grifo nosso), “Aprender é processo de autodesenvolvimento dos seres vivos em geral – *autopoiético*, [...] por meio do qual nos reconstruímos pela vida afora movidos por fatores internos e externos”. Segundo o autor, “aprendemos a vida toda, porque aprendizagem e vida se confundem”, uma vez que a “aprendizagem humana começa antes do nascimento e continua até a morte como consequência de interações persistentes entre a pessoa e o meio”. [...] “Aprendizagem é o modo que temos de nos atualizar constantemente em face à realidade, suas mudanças e novos desafios”.

Demo (2018, p. 56) sintetiza o conceito de aprendizagem:

Aprendizagem é, ao final, processo infundável de desconstrução e reconstrução provisória de estruturas mentais abertas que permitem lidar com a realidade de modo flexível e sempre reinventado. Entender o significado das nossas experiências está na definição humana, não bastando recepcionar o que outros pensam; cumpre ter interpretação própria e autocrítica ou pensamento autônomo.

Assim, de maneira geral, a aprendizagem é um processo complexo pelo qual os seres humanos adquirem, modificam ou reforçam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores através da interação com outros e com o ambiente ao seu redor (Demo, 2018; Nogueira, 2015).

Já a aprendizagem escolar é um subgrupo específico da aprendizagem cotidiana, que se propõe ao compartilhamento de conhecimentos sistemáticos, ocorrendo especificamente em ambientes formais de educação, como escolas e universidades, com a utilização de conteúdos específicos, métodos e avaliações que visam a certificação da aprendizagem dos conhecimentos ensinados na escola (Nogueira, 2015).

Desta maneira, a aprendizagem escolar é uma forma de aquisição de conhecimentos estruturados e formalizados, focada em objetivos educacionais específicos dentro dos ambientes escolares.

Esta pesquisa está voltada para a aprendizagem formal praticada no ambiente escolar. A forma como a aprendizagem é conduzida no ambiente escolar pode variar a depender das ideologias, filosofias e crenças adotadas tanto pelo sistema de ensino brasileiro, quanto pelo professor no interior da sala de aula. Vejamos a seguir a respeito da aprendizagem escolar na perspectiva das diferentes ideologias educacionais.

5.3.1 A Aprendizagem na perspectiva das tendências pedagógicas brasileiras

Nesta seção realizaremos reflexão sobre a maneira como o processo de aprendizagem escolar é compreendido pelas diferentes ideologias, concepções ou tendências pedagógicas. As tendências pedagógicas são um conjunto de ideias filosóficas, pressupostos teóricos/metodológicos e valores sociais/políticos que, agrupados por estudiosos da educação, são utilizados para nortear o trabalho educativo dentro da escola, oferecendo estratégias para que o professor possa aplicar essas ideias em sala de aula.

O modelo de educação tradicional, que vigorou no país entre as décadas de 1920 e 1930, inspirado na doutrina liberal capitalista, é caracterizada pelo ensino humanístico que propõe que o estudante atinja seu objetivo por meio do seu próprio esforço, utilizando conteúdos e

métodos totalmente desconectados da realidade do aluno, havendo a predominância da autoridade do professor e das regras impostas pela sociedade (Libâneo, 2005).

Neste modelo de educação, o ensino é voltado para a transmissão de conteúdos por meio da repetição de atividades de cópia e resolução de exercícios, e por consequência a aprendizagem é mecânica, sem qualquer permissão para o pensamento próprio do aluno (Libâneo, 2005).

A concepção escolanovista ou tendência da educação renovada surgiu em 1930 e compreendeu a aprendizagem como um processo interno e individual de cada sujeito, processo este que é motivado pela necessidade do sujeito se adaptar ao meio (Libâneo, 2005).

Na pedagogia renovada há a predominância do “aprender-fazendo”. A aprendizagem ocorre por meio da autoaprendizagem focada nos interesses individuais de cada aluno. Os conteúdos escolares não são importantes, já que o importante é abordar as temáticas que interessam e motivam o estudante (Libâneo, 2005).

A educação tecnicista que emergiu na década de 1970 e se inspirou no trabalho das fábricas compreende o ensino e a aprendizagem como preparação de "recursos humanos" para o mercado de trabalho. Nessa concepção a realidade do estudante nunca será objeto de estudo, uma vez que se acredita que o importante é o domínio da técnica mais eficaz para o mercado de trabalho. A aprendizagem ocorre pelo condicionamento (controle) do comportamento dos estudantes para obtenção dos resultados esperados (Libâneo, 2005).

A tendência educacional libertadora, mais comum no ensino “não formal”, é um modelo de educação crítica, focada em questionar concretamente as relações existentes entre homens e natureza. O ensino e a aprendizagem são motivados por “temas-geradores” propostos pelos próprios estudantes e que serão utilizados na argumentação sobre a realidade e possíveis mudanças necessárias. O principal representante desta tendência é Paulo Freire, o qual já citamos em razão da sua importância para o conceito de educação emancipadora (Libâneo, 2005).

Para a educação libertadora:

Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. O que o educando transfere, em termos de conhecimento, é o que foi incorporado como resposta às situações de opressão - ou seja, seu engajamento na militância política (Libâneo, 2005, p. 24).

A educação libertária atua como forma de resistência à sociedade opressora. Neste modelo de ensino não há cobrança de conteúdos, pois o importante é a participação crítica de cada sujeito, inserido no grupo, e os conhecimentos adquiridos a partir do debate coletivo, conhecimentos esses que devem contribuir para a convivência em sociedade. Aqui o processo de ensino e aprendizagem é livre e conduzido pelo aluno (pelo grupo de alunos), havendo a menor interferência possível do professor (Libâneo, 2005).

Para a tendência progressista “crítico social dos conteúdos”, a escola serve aos interesses populares e se propõe a garantir a todos um bom ensino por meio da apropriação dos conteúdos escolares que devem ser ligados à realidade dos estudantes. A aprendizagem deve ser significativa partindo da verificação do que o aluno já sabe e propondo atividades que levarão o aluno a adquirir novos conhecimentos. Este modelo propõe um equilíbrio entre o papel da escola, do professor e do aluno, admitindo a autoridade do professor para ensinar, mas também reconhecendo as aprendizagens que o aluno já carrega consigo (Libâneo, 2005).

A concepção educacional proposta pela pedagogia histórico-crítica é pautada pelo materialismo histórico e dialético, ou seja, compreende a educação a partir da história da humanidade construída nas contradições encontradas no sistema econômico e social do país. Essa concepção propõe a transformação da sociedade por meio da educação crítica, afastando qualquer possibilidade de um ensino reprodutivista e acredita que a aprendizagem é alcançada por meio do processo dialético de reflexão dos conteúdos baseados na história e na realidade dos estudantes (Saviani, 2011).

Essas são as principais tendências ou concepções pedagógicas encontradas na história do ensino brasileiro. É possível notar que cada tendência foi concebida em um momento histórico e político do país, mas a aplicação de qualquer delas pode ser facilmente encontrada nas escolas brasileiras nos dias atuais, inclusive com a possibilidade de que uma mesma escola tenha professores que utilizem tendências distintas.

Na prática do trabalho socioeducativo é comum a realização de intervenções nas escolas (matrículas, diálogos com professores e equipe pedagógica), na realização dessas intervenções sempre há um ou outro discurso que enfatiza a necessidade de controlar o comportamento, punir ou responsabilizar os estudantes pelas diferentes situações ocorridas no interior da escola que são compreendidas como fracasso escolar. Observa-se que as tendências pedagógicas evoluem, mas as tendências tradicionais permanecem no discurso daqueles que preferem culpabilizar este grupo específico de alunos pela sua exclusão, mascarada como abandono escolar.

Nota-se que cada uma das tendências percebe o processo de aprendizagem de maneira distinta, algumas apostam na memorização e repetição de conteúdos insignificantes; outras

acreditam em uma aprendizagem totalmente livre de regras ou direcionamentos; enquanto outras acreditam que a aprendizagem escolar ocorre quando há a instrução formal com a inclusão de conteúdos que possibilitem a reflexão crítica da realidade do estudante e possam ser utilizados para a transformação social.

Não há na literatura nenhum direcionamento acerca da tendência mais correta ou daquela que deva ser utilizada nas escolas. O que há é uma preocupação com a divulgação sobre as diferenças existentes entre elas e principalmente sobre as consequências sociais e políticas ao ensinar utilizando qualquer das tendências. Acreditamos que realmente não haja um único modelo de educação correto a ser seguido, mas compreendemos que um ensino tradicional ou um ensino totalmente livre não contribui para a formação humana e talvez o equilíbrio encontrado pela tendência “crítico social dos conteúdos” em conjunto com as ideias da pedagogia histórico-cultural seja a estratégia mais adequada para o alcance de uma aprendizagem escolar real, autoral e emancipatória.

A seguir verificaremos acerca da teoria da psicologia histórico-cultural de Vigotski (2004) como importante teoria para a compreensão da aprendizagem na adolescência.

5.3.2 A Psicologia ou Pedagogia histórico-cultural e a aprendizagem de adolescentes

A teoria de Vigotski (1896-1934), conhecida como teoria sócio-histórica, sociocultural, sociointeracionista ou pedagogia histórico-cultural (Prestes, 2010), possui grande relevância para a compreensão dos processos de aprendizagem, especialmente nos estudos direcionados à aprendizagem na fase da adolescência.

Esta teoria é pautada em concepções da psicologia e da filosofia e propõe o estudo do desenvolvimento humano baseado no materialismo histórico-dialético de Marx (1818-1883) cujo objeto é estudar o ser humano e a sua consciência observada pela perspectiva de suas vivências históricas e sociais. A teoria compreende que a formação das características humanas e as escolhas de cada indivíduo são reflexos da condição social, econômica e cultural em que vivem os homens (Bock, 2007, p. 22), constituindo-se, portanto, como uma teoria crítica a outras teorias que pensam o ser humano de maneira descolada da realidade social e cultural e que contribuem para responsabilizar os sujeitos por seus sucessos e fracassos ao defenderem que sucessos ou fracassos são resultados das características e escolhas próprias de cada indivíduo (Bock, 2007; Ferreira, 2015).

A compreensão da Psicologia ou Pedagogia histórico-cultural de que o desenvolvimento humano é socialmente construído se contrapõe às concepções tradicionais de educação que

entendiam a aprendizagem como um processo interno e natural a todos os indivíduos (Bock, 2007). Para a teoria sócio-histórica não há características humanas naturais ou iguais para todos os seres humanos, até mesmo o corpo ereto e a comunicação por meio da linguagem são características humanas aprendidas pelo convívio social (Bock, 2007). A teoria acredita que:

O diferente não é anormal. O diferente é menos provável, é menos comum. Por quê? Há várias possibilidades: • não se deu acesso às condições necessárias para o desenvolvimento daquela característica; • deu-se acesso a elas, mas o aproveitamento da criança não pôde ser total, talvez por limitações da “aparelhagem básica” do corpo — uma miopia, por exemplo; • deu-se acesso àquelas condições, mas, embora não houvesse limitações, as relações estabelecidas para o aprendizado foram carregadas de conflitos e emoções que dificultaram o desenvolvimento comum [...] as diferenças existem, a questão está em que tais diferenças, em uma sociedade que naturaliza a normalidade, se tornaram fontes de desigualdade e justificativas para desigualdades que são sociais (Bock, 2007, p. 29, grifo nosso).

Em vista disso, a teoria compreende que cada indivíduo se desenvolve a partir de suas vivências e aprendizagens ocasionadas pelo reflexo de sua história, pelo convívio com outros sujeitos e também na sua interação com o meio em que está inserido. Fatores sociais, econômicos e culturais são de extrema relevância na formação humana, sendo responsáveis pela construção de sujeitos diferentes e únicos. Assim, a teoria sócio-histórica compreende que o processo de desenvolvimento e de aprendizagem são reflexo da história e das interações de cada sujeito com a sociedade e com o ambiente.

A teoria utiliza alguns conceitos que nos auxiliam na compreensão de como ocorre a aprendizagem e que também auxiliam a escola ou o educador no processo de mediação da aprendizagem escolar.

O conceito de *perejivanie* (vivência) está relacionado ao modo como o ambiente e suas especificidades influenciam o desenvolvimento da criança (Prestes, 2010).

Este termo refere-se ao modo como a pessoa experimenta, sente e interpreta uma situação específica em um determinado contexto. Não é apenas sobre o evento em si, é sobre a maneira como o indivíduo, subjetivamente, vivencia e reage à determinada situação emocionalmente (Prestes, 2010). Assim, pessoas diferentes podem vivenciar a mesma situação, mas reagir de maneiras distintas dependendo de suas características pessoais, históricas e sociais.

As vivências ou experiências emocionais podem influenciar significativamente a afetividade e o desenvolvimento cognitivo (aprendizagem) de uma criança e adolescente. Conhecer e compreender a história e o contexto de cada indivíduo, com olhar sensível para as

emoções extravasadas em determinados momentos, é fundamental para o processo de aprendizagem escolar (Duarte, 1996).

A apropriação deste conceito no ambiente escolar favorece a compreensão de que as experiências emocionais impactam o aprendizado, e que cada aluno vivencia e interpreta situações de maneira única, por isso, as “atividades de aprendizagem” (Demo, 2018) devem ser ajustadas para cada necessidade individual considerando os aspectos emocionais, intelectuais e sociais do contexto de cada estudante (Anjos, 2017).

O conceito denominado de *Michlenie i retcvyh* (pensamento e fala) é entendido como a capacidade humana de transmitir o pensamento por meio da linguagem falada. Para Vigotski, a capacidade de pensar e falar é o que nos diferencia dos primatas, e é por estas capacidades que nos tornamos seres histórico-sociais (Prestes, 2010; Vigotski, 2018).

Vigotski (2018) ensina que pensamento e fala são inicialmente aprendidos de forma independente, mas se tornam interdependentes à medida que a criança cresce e desenvolve a capacidade de pensar internamente e também de verbalizar o pensamento. Durante o desenvolvimento do pensamento e da fala, a aprendizagem formal (escolar) se torna essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente, pois as interações sociais e a comunicação presentes no contexto escolar estimulam o desenvolvimento do pensamento abstrato e crítico dos estudantes (Duarte, 1996).

No contexto de aprendizagem, Vigotski utiliza o conceito de *Zona Blijaichego Razvitia* (Zona de Desenvolvimento Proximal ou Imediata) para explicar a diferença entre o momento do desenvolvimento em que a criança ou adolescente é capaz de realizar tarefas sozinha e o momento em que, com o auxílio do outro, poderá realizar novas tarefas até alcançar a autonomia para a sua execução (Prestes, 2010).

Assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é entendida como o momento, durante a execução de determinada tarefa, em que a criança ou adolescente não consegue realizar sozinha alguma tarefa, mas poderá realizá-la com a orientação ou a mediação de um adulto ou de um colega mais experiente. É o espaço entre o nível de desenvolvimento atual, determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade de resolver problemas com a ajuda de outros (Prestes, 2010).

Compreender o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal permite que os educadores identifiquem o que o estudante está pronto para aprender e forneçam o suporte adequado para que novas habilidades e conceitos sejam aprendidos passando a se tornar competências autônomas (Duarte, 1996).

Dessa maneira, a utilização da ZDP não só acelera o desenvolvimento intelectual, mas também enriquece a capacidade comunicativa (pensamento e fala) permitindo que crianças e adolescentes adquiram processos mentais mais sofisticados, fomentando um aprendizado mais profundo e duradouro (Duarte, 1996). A ZDP representa o momento mais importante durante o processo de aprendizagem (escolar) já que o conceito demonstra que a aprendizagem ocorre por meio da mediação do professor durante a execução de uma tarefa que o estudante ainda não domina.

Outro conceito importante para a compreensão do processo de aprendizagem se refere à maneira como ocorrem a formação de conceitos cotidianos/espontâneos e os conceitos científicos (Vigotski, 2005). Os conceitos cotidianos/espontâneos são formados pela interação cotidiana com outras pessoas. Esses conceitos são formados antes mesmo da criança frequentar a escola e a utilização deles é inconsciente, não requerendo um processo elaborado de pensamento. Já os conceitos científicos são adquiridos por meio do ensino escolar, mediados pelo professor, e a sua utilização depende de um certo nível de maturidade dos conceitos espontâneos. Para a utilização dos conceitos científicos, a criança necessita refletir tanto sobre o objeto quanto sobre o próprio conceito, ou seja, ela pensa sobre o objeto de maneira consciente (Anjos, 2017).

Neste processo de aquisição e utilização de conceitos é essencial a atuação da educação escolar que desempenha um papel fundamental na transformação dos conceitos espontâneos em científicos e que, portanto, não deve se limitar ao ensinamento de conhecimentos cotidianos que os alunos trazem de casa, como sugerem algumas pedagogias contemporâneas baseadas na ideia da aprendizagem espontânea, sem a participação ou a mediação do professor (Anjos, 2017; Vigotski, 2005).

Tratando-se do desenvolvimento na fase da adolescência, conforme já explanado anteriormente, Vigotski (1996) afirma que esta fase representa uma transição entre a infância e a idade adulta. Para o autor, em cada idade surgem novos interesses, novos hábitos e novas funções psicológicas se desenvolvem (atenção, memória, pensamento, etc), e essas mudanças são responsáveis por orientar o comportamento do indivíduo.

Também conforme já elencado, a adolescência costumava ser sinônimo de rebeldia e mal comportamento, mas a literatura vem tentando desmistificar essa ideia esclarecendo que na realidade o comportamento inconstante do adolescente se deve, em grande parte, à cultura do consumo vigente em nossa sociedade. Ao deixar a infância e ingressar na adolescência, o sujeito vivencia diferentes crises ocasionadas principalmente pela perda do interesse em atividades que

anteriormente eram de grande estima para a criança, e, por vezes, os novos interesses podem ser inalcançáveis em razão das condições econômicas do adolescente e de sua família.

Referente às crises citadas como recorrentes ou inevitáveis na adolescência, Leontiev (1978, p. 96, *apud*, Anjos, 2017, p. 103) afirma que:

“O que é inevitável não são as crises, mas as rupturas, os saltos qualitativos no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é o sinal de uma ruptura, de um salto que não foi efetuado no devido tempo. Pode perfeitamente não haver crise se o desenvolvimento psíquico da criança não se efetuar espontaneamente, mas como um processo racionalmente conduzido, de educação dirigida”.

Para o autor, as crises da adolescência ocasionadas pela ruptura de um salto de desenvolvimento em momento indevido podem ser minimizadas pela educação escolar. A educação escolar intencional e racional se torna de grande relevância para o desenvolvimento do adolescente se for conduzida de maneira a considerar as novas estruturas mentais que se formam durante a transição entre os estágios de desenvolvimento (Anjos, 2017).

Vigotski (1996) ensina que o ponto central do desenvolvimento na adolescência é a formação das funções psicológicas superiores (memória lógica, abstração, atenção voluntária, percepção, pensamento, raciocínio, vontade, entre outras). A formação das funções psicológicas superiores são responsáveis pela formação da personalidade do indivíduo, ou seja, é na fase da adolescência que a personalidade é formada.

Dessa maneira, o processo de desenvolvimento e aprendizagem juvenil, além de ser compreendido como resultado do processo histórico e das interações sociais, também é entendido como processo favorável à mediação educacional. Ainda que o início da adolescência coincida com grandes mudanças na rotina escolar como: a aprendizagem de conceitos abstratos, mudança tanto no conteúdo dos conhecimentos quanto na forma de ensino, introdução de várias disciplinas e diferentes professores - cada um com exigências distintas, demandando novos mecanismos mentais para compreender o novo contexto; a escola continua sendo um importante espaço de aprendizagem não apenas dos conteúdos escolares, mas também de aspectos relacionados a valores sociais, convívio em sociedade e preparação para a vida adulta (Anjos, 2017; Ferreira, 2015).

Mesmo com todas essas mudanças impostas pela escola ao adolescente e que podem justificar algumas das “crises” da idade, Elkonin (1990, *apud*, Anjos, 2017) acredita que a educação escolar deve promover o aumento da independência do adolescente, de modo a orientar a preparação de suas tarefas sem a ajuda dos adultos, ensinando o gerenciamento de seu tempo e de maneiras para resolver suas atividades. Para o autor, as mudanças na rotina

escolar do adolescente contribuem para o aumento da independência e desenvolvem positivamente a personalidade do adolescente. O autor afirma que quando não há estímulos para a formação da independência e da responsabilidade pode ocorrer a formação de aspectos negativos da personalidade como “a inconstância, a desorganização, a falta de responsabilidade, a falta de disciplina etc.”.

Entretanto, Demo (2018) diz que não há preocupação da escola com a formação da personalidade, da aprendizagem, da autonomia, da autoria ou do protagonismo do jovem estudante, uma vez que a escola se preocupa apenas com o simples movimento de dar aula e transmitir conteúdos.

Para Ferreira (2015), a educação escolar destinada aos adolescentes deve preocupar-se muito mais do que com a simples transmissão de conhecimentos. A autora acredita que, para o adolescente aprender, a educação destinada a ele deve considerar as características dessa fase do desenvolvimento, bem como o contexto sociopolítico, a cultura de consumo e o imediatismo tecnológico da sociedade atual que favorecem o entendimento de que o conhecimento é descartável, entendimento este que acaba por ampliar as desigualdades sociais.

Anjos (2017, p. 115, grifo nosso) afirma que:

a educação escolar deve diferenciar-se do cotidiano. A escola deve “afastar” o aluno da vida cotidiana e formar um espaço diferenciado para o estudo do conhecimento sistematizado, possibilitando a ampliação das necessidades do indivíduo para além daquelas limitadas à esfera da vida cotidiana. [...] A partir deste ponto, pode-se dizer que a educação escolar deve ir além do senso comum e do cotidiano. Cotidiano este tão difundido pelas pedagogias contemporâneas. O trabalho educativo, portanto, deve realizar uma mediação, na formação do indivíduo, entre o cotidiano e o não cotidiano.

Percebe-se que Demo (2018) compreende que a escola se concentra apenas na transmissão de conteúdos. Ferreira (2015) corrobora essa visão, argumentando que a educação escolar para adolescentes deve superar a transmissão de conhecimento e passar a considerar o contexto social. Anjos (2017), por sua vez, complementa essa perspectiva ao afirmar que a educação deve ir além do senso comum e realizar uma mediação entre os conhecimentos cotidianos e científicos durante a formação do indivíduo. Assim, todos os autores parecem concordar que a educação escolar/aprendizagem escolar para adolescentes deve transcender a simples transmissão de conteúdos, promovendo um desenvolvimento mais integral e crítico dos estudantes considerando as transformações emocionais e cognitivas ocorridas nesta fase do desenvolvimento humano (Vigotski, 1996).

Vejamos a seguir a proposta do autor Pedro Demo (2018) sobre a aprendizagem autoral, proposta esta que parece adequada às características da adolescência, à compreensão do mundo real e à formação da autonomia e cidadania dos estudantes.

5.3.3 A aprendizagem autoral

Como visto a respeito das tendências pedagógicas, a compreensão da aprendizagem escolar está relacionada à ideologia educacional utilizada no processo de ensino. Há tendências que acreditam na repetição enquanto outras tratam de uma aprendizagem mais fluida, baseada apenas em temas do interesse e da curiosidade dos estudantes. Apesar de considerarem os interesses dos estudantes, este modelo de ensino não representa o conceito de aprendizagem significativa⁸ defendida por David Ausubel (1918-2008).

O conceito de aprendizagem significativa implica em um modelo de ensino baseado em conteúdos de interesse dos alunos, mas considerando a função da escola de transmissão dos conhecimentos científicos. Dessa maneira, uma aprendizagem significativa utiliza os interesses, as vivências e as narrativas trazidas pelos estudantes como tema motivador para o ensino dos conhecimentos científicos. Acreditamos que a aprendizagem conduzida com o auxílio de temas significativos para os estudantes seja muito mais valorosa e duradoura e promove a cidadania e a emancipação.

Demo (2018, p. 39) acredita na aprendizagem significativa construída por meio da pesquisa autoral. Para o autor,

Aprendizagem com base em pesquisa é forma de aprendizagem ativa que inicia manuseando questões, problemas ou cenários – ao invés de apenas apresentar fatos estabelecidos ou retratar rota suave para o conhecimento. O processo é muitas vezes assistido por um facilitador. Os pesquisadores irão identificar e inquirir questões e assuntos para desenvolver seu conhecimento ou soluções. Inclui aprendizagem com base em problematização e é geralmente usado em investigações e projetos de escala pequena, igualmente como pesquisa.

Compreende-se que a aprendizagem baseada em pesquisa é ativa por se concentrar no aluno, não no professor, mas este é um processo, preferencialmente, guiado por um facilitador

⁸ A aprendizagem significativa é um processo em que novas informações são relacionadas de maneira substancial e intencional aos conhecimentos pré-existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Para a aprendizagem ser significativa, o conteúdo novo deve ter uma relação lógica e clara com o conhecimento já existente, permitindo a conexão dos novos conceitos com os antigos. Essa abordagem contrasta com a aprendizagem mecânica, onde a informação é memorizada sem uma verdadeira compreensão ou conexão com o conhecimento prévio (Moreira, 1982).

(professor). A aprendizagem construída por meio da pesquisa ocorre pela formulação de questões e resolução de problemas, em vez de simplesmente apresentar fatos já estabelecidos ou fornecer um caminho direto para o conhecimento. Na utilização desta metodologia, a aprendizagem é mais elaborada que em outras formas de aprendizado já que “interessa aprender como autor” (Demo, 2018, p. 50).

As diferenças entre a aprendizagem pelos métodos tradicionais de ensino e a aprendizagem pelas pedagogias ativas (pela pesquisa) são marcantes e refletem abordagens distintas para a educação. Como verificado, a educação tradicional é centrada no professor e ocorre por meio da transmissão de conhecimento de forma direta e linear, com os alunos assumindo um papel passivo, frequentemente limitados a ouvir e memorizar informações. Em contraste, as pedagogias ativas conduzem o processo de aprendizagem a partir do aluno, promovendo a sua participação, a reflexão e a aplicação prática dos conhecimentos. Enquanto o ensino tradicional foca na retenção de fatos e conceitos, a aprendizagem pela pesquisa busca a construção de conhecimentos significativos e do pensamento crítico sobre a realidade.

Demo (2018, p. 65) salienta que existe grande diferença entre ensinar e mediar a aprendizagem. A mediação da aprendizagem é mais interessante para o processo pela contribuição para a formação da autonomia do estudante, mas para o autor, “ensinar pode ser útil à aprendizagem, desde que esta seja a razão de ser, não subproduto eventual. Quase todo o ensino escolar não resulta em aprendizagem – é inútil”. De acordo com o autor, o ensino atual não promove aprendizagem por se manter inalterado há tempos, é sempre “a mesma escola, a mesma aula, não muda nada” (Demo, 2021, p. 5).

Isto posto, pautado pela perspectiva da neurociência, Demo (2018) destaca que o cérebro humano aprende de maneira autoral, e a aprendizagem autoral possibilita a memorização mais duradoura dos conteúdos por serem construídos de forma pessoal e fazerem parte de uma experiência subjetiva profunda, diferentemente da simples memorização mecânica, não desmerecendo a importância da memorização como facilitadora de tarefas do dia a dia. O autor aborda ainda que a razão e a emoção se interconectam no cérebro e acabam por atribuir à aprendizagem aspectos formais (analíticos e científicos) e impressões emocionais, que são características de qualquer experiência subjetiva.

Isso significa que no processo de aprendizagem, a lógica e as emoções estão interligadas no cérebro, por isso, aprender algo não envolve apenas entender e analisar informações de maneira racional (como em ciências e matemática), mas também envolve nossas emoções e experiências pessoais. Portanto, quando aprendemos algo, estamos usando tanto nossa

capacidade de raciocínio quanto nossas respostas emocionais, o que torna a experiência de aprendizagem bastante complexa.

Por isso, conforme Demo (2018), o processo de aprendizagem recebe estímulos e interferências internas (nossas emoções) e externas (condições socioeconômicas). O autor lista alguns desses fatores que vale aqui o destaque:

Fatores que afetam a aprendizagem: Fatores Externos: 1. Hereditariedade: professor não muda ou aumenta a hereditariedade, mas o estudante pode usar e desenvolver; alguns vêm com boa dotação, outros não; cada estudante é único, com habilidades diferenciadas. A inteligência nativa é diferente nos indivíduos; hereditariedade governa ou condiciona nossa habilidade de aprender e o ritmo de aprender. 2. Status do estudante: condições físicas e domiciliares importam: certos problemas, como má nutrição, fadiga, fraqueza corporal e saúde precária obstaculizam a aprendizagem, assim como condições precárias de habitação (má ventilação, falta de higiene, luz insuficiente etc.); 3. Ambiente físico: design, qualidade e cenário do espaço de aprendizagem, como escola e sala de aula, podem ser decisivos para o sucesso do ambiente de aprendizagem; tamanho, configuração, conforto – ar fresco, temperatura, luz, acústica, mobília – tudo pode afetar o estudante. As ferramentas usadas por professores e alunos afetam diretamente a maneira como a informação é trabalhada, desde exibição e superfícies para escrever (quadros negros, quadro de marcadores, superfície para adesivos) até tecnologias digitais. Se uma sala está cheia demais, o estresse se eleva, a atenção se reduz e o arranjo mobiliário fica restrito. Se a mobília está disposta incorretamente, pode-se prejudicar a visão dos alunos e o bom acesso a materiais. Estética também conta, pois se a moral do estudante se prejudica, assim também a motivação para frequentar a escola. Esses três fatores externos são pertinentes, mas o mais citado em geral não aparece: status socioeconômico familiar (renda domiciliar ou algo parecido), muito embora não seja adequado reduzir todos os fatores externos a apenas este. Com efeito, a pobreza socioeconômica impacta muito negativamente o desempenho escolar, em grande parte porque alunos mais ricos chegam à escola com grandes vantagens (vocabulário muito maior, informação geral, manuseio de equipamentos digitais, comunicação mais escorreita etc.).

Fatores Internos: 1. Objetivos ou propósitos: o objetivo foca no resultado desejado. Há dois tipos de objetivos: imediatos e distantes – cada aluno tem os seus, que funcionam como metas a serem alcançadas. 2. Comportamento motivacional: a motivação que mais importa é a intrínseca, regulando as energias internas. 3. Interesse: anima o estudante a fazer suas tarefas sempre, indicando que não precisa ser empurrado para agir. 4. Atenção: significa consideração. É concentração ou foco da consciência num objeto ou ideia essencial. 5. Decoreba ou prática: repetir tarefas “n” vezes – isso torna aprendizagem mais efetiva. 6. Fadiga: três tipos gerais – muscular, sensorial e mental, duas corporais, outra no sistema nervoso central. Ajuda a mudar métodos de ensino, p. ex., apelar para audiovisuais etc.; 7. Aptidão: habilidade natural; é condição da habilidade dos indivíduos de adquirir certas habilidades, conhecimento via treinamento; 8. Atitude (modo de pensar): deve ser testada para descobrir quanta inclinação tem o estudante para aprender conteúdo ou tópico; 9. Condições emocionais: emoções são estados fisiológicos do ser. Estudantes que respondem certo e dão bons resultados devem ser elogiados; esse encorajamento aumenta a habilidade e ajuda a

produzir resultados melhores. Certas atitudes, como sempre botar defeito na resposta estudantil ou provocar/embaraçar o estudante na frente de todos, é contraprodutivo; 10. Velocidade, acuidade e retenção: dependem de atitude, aptidão, interesse, atenção e motivação; 11. Atividades de aprendizagem: aprender depende das atividades e experiências propostas pelo professor, seu conceito de disciplina, métodos de ensino e acima de tudo sua personalidade geral; 12. Teste: medir diferenças individuais dos aprendizes, procedimento crucial do ensino efetivo – testar ajuda a eliminar elementos subjetivos em medir diferenças e performances dos alunos; 13. Orientação: todos precisam; alguns mais, outros menos; crianças menores, mais; orientação é conselho para resolver um problema; arte de ajudar, melhorando aspectos vocacionais, como escolher carreiras e aspectos recreacionais como escolher hobbies. (Demo, 2018, p. 69-70-71, grifo nosso).

Diante do exposto, é possível inferir que a aprendizagem é um processo complexo moldado por uma interação dinâmica entre diversos fatores externos e internos. Fatores externos representam as capacidades inatas dos indivíduos; as condições de vida, que abrangem aspectos como nutrição, saúde e ambiente domiciliar; e o ambiente físico de aprendizagem, que engloba a qualidade das instalações escolares, a organização das salas de aula e a disponibilidade de recursos educativos. Os fatores internos envolvem os objetivos pessoais dos alunos, seus esforços, seu engajamento e sua dedicação ao aprendizado, aquilo que mantém os estudantes envolvidos e ativos no processo educacional; e as condições emocionais, que influenciam diretamente a capacidade de concentração e retenção de informações.

Assim, nota-se que para a fluidez do processo de aprendizagem a compreensão desses fatores é fundamental, pois a identificação e a otimização da influência dos fatores proporciona a preparação de suporte emocional, recursos adequados e de um ambiente físico favorável que facilite a absorção dos conhecimentos, promova o desenvolvimento integral e prepare o estudante para enfrentar os desafios futuros com competência e confiança. Uma vez que:

Aprendizagem e conhecimento não se “adquirem” (nem estão à venda), mas se elaboram mentalmente de maneira autoral, por condição evolucionária. E retenção, por mais importante que seja para a vida de todos nós, não é estocagem de itens empilhados, mas dinâmica de construção, desconstrução e reconstrução, bem diversa da memória de computador (pelo menos por enquanto), porque esta não lida com experiência subjetiva. Enquanto o estudante trabalha conteúdos curriculares dentro do contexto de sua experiência subjetiva, em grande parte ou também de modo inconsciente (em especial na memória de longo prazo), misturando aprender e desaprender, esquecer e relembrar, numa dinâmica esparramada e pouco manejável diretamente, o ensino postula uma relação linear de absorção passiva que nunca existiu (Demo, 2018, p. 64-65).

Portanto, aprendizagem não é simplesmente adquirida ou comprada; em vez disso, é desenvolvida de forma única e pessoal por cada indivíduo, envolvendo suas experiências

subjetivas em um processo dinâmico de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento. A aprendizagem dos conteúdos curriculares parte do contexto das próprias experiências dos estudantes, por isso envolve aprender e desaprender, esquecer e lembrar, de uma maneira desordenada e difícil de controlar diretamente, necessitando olhar atento e cuidadoso para o contexto (interno e externo) que exerce grande influência durante este processo.

Compreendendo que a escola tem o poder, dentro de um ambiente humanizado e democrático, de garantir o direito à educação - um direito universal garantido em lei - e, também, promover novas aprendizagens; é essencial pensar numa educação escolar que seja capaz de unir teoria e prática e aproximar conhecimentos cotidianos de conhecimentos científicos. Além disso, é essencial diferenciar a cultura erudita da cultura dominante, questionando os modelos de ensino e aprendizagem atuais. Devemos explorar novas formas de aprender, bem como novas maneiras de organização e transmissão do conhecimento, que sejam mais horizontais, transversais e diversificadas, de modo a valorizar e integrar todas as perspectivas.

Assim, em busca de garantir uma aprendizagem real e significativa para estudantes autores de atos infracionais, questionamos: qual seria, na percepção dos socioeducandos, a proposta de ensino mais adequada para a promoção efetiva da aprendizagem escolar dos adolescentes em cumprimento de medida de liberdade assistida vinculados à Gerência de Atendimento em Meio Aberto (Geama) de Ceilândia Norte? A hipótese da oferta de uma educação voltada para a emancipação dos estudantes como principal estratégia para a conquista da aprendizagem dos conhecimentos escolares será confirmada com base na percepção dos participantes da pesquisa?

Com base nesses questionamentos e na discussão teórica até agora desenvolvida, procederemos à análise dos dados obtidos através das entrevistas individuais e do grupo focal com o objetivo de conhecer a trajetória escolar dos adolescentes participantes e as suas percepções sobre o tema.

Lembrando que “aprendizagem pode ser transformadora, caso o estudante tenha a chance de se reinventar, reinventando a realidade (“ler a realidade”)” (Demo, 2018, p. 54).

6 A PERCEPÇÃO DOS SOCIOEDUCANDOS SOBRE A APRENDIZAGEM ESCOLAR

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (Freire, 2013).

6.1 Escolhas Metodológicas

A execução da pesquisa foi dividida em três etapas. Etapa 1: revisão bibliográfica e análise documental das legislações e principais literaturas referentes à temática da pesquisa. Etapa 2: coleta de dados, subdivida em duas fases: entrevistas individuais e grupo focal. Etapa 3: análises dos dados obtidos.

A primeira etapa da pesquisa composta pela revisão bibliográfica e análise documental, realizadas com o intuito de subsidiar o primeiro objetivo específico proposto para a dissertação: (a) Examinar as legislações nacionais e distritais, bem como a literatura referente à política socioeducativa e a aprendizagem escolar. O levantamento também serviu como base teórica para as análises dos dados obtidos nas entrevistas individuais e grupo focal.

Registra-se que as principais fontes utilizadas na etapa de revisão bibliográfica e análise documental foram as produções teóricas mais relevantes, optando-se pelos autores clássicos e pela pesquisa no portal de Catálogos de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)⁹.

Na base de dados da Capes foram realizadas pesquisas com os descritores *socioeducação + aprendizagem escolar*, obtendo a resposta de apenas duas dissertações de mestrado. Em seguida, utilizamos os descritores *aprendizagem + conflito com a lei*, obtendo a resposta de 20 dissertações de mestrado e seis teses de doutorado, tendo sido possível selecionar sete estudos que trataram especificamente da educação no contexto da liberdade assistida.

Observa-se que apesar do termo “conflito com a lei” estar gradativamente em desuso, desde a promulgação do ECA/1990, ele ainda é utilizado inclusive no meio acadêmico. Outro fator importante observado durante a realização do levantamento das publicações acadêmicas sobre o tema se refere à facilidade de encontrar estudos que tratam da escolarização do

⁹ Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>

socioeducando buscando compreender a trajetória escolar; a relação entre a unidade escolar e o adolescente e o papel da escola na ressocialização, mas pouco se pesquisa sobre o processo de aprendizagem escolar do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto.

Na segunda etapa, para a coleta de dados, optou-se pela realização de pesquisa participante com abordagem qualitativa que possibilita a análise crítica da realidade social (Demo, 1995). A coleta de dados foi subdividida em duas fases. Fase 1: Realização de entrevistas focalizadas (Lakatos, 2017), com a participação de dez adolescentes em acompanhamento na Geama Ceilândia I – Norte e Fase 2: Realização de grupo focal (Barbour, 2009) com a participação de seis adolescentes selecionados após análise prévia dos dados coletados na fase de entrevistas.

Na fase de entrevistas individuais os participantes foram indagados quanto à identificação (idade, raça, gênero) e quanto ao perfil escolar. As questões relacionadas ao perfil escolar tinham o objetivo de conhecer a situação escolar dos entrevistados questionando-os quanto à matrícula escolar, à série/ano que estavam matriculados e ou à série/ano que parou de estudar, à frequência escolar e/ou aos motivos para não frequentar, bem como o histórico de reprovações e justificativas. As entrevistas individuais também objetivaram conhecer a percepção dos participantes quanto à existência ou não de dificuldades de aprendizagem, a relação com os trabalhadores da escola, a importância da escola e sugestões de melhoria para uma escola mais adequada para a aprendizagem escolar.

Após a realização das entrevistas, realizou-se análise flutuante dos dados relacionados ao perfil escolar dos participantes, especificamente quanto à série/ano, conforme orientado pelo método de Bardin (1977). A partir dessa análise prévia, observou-se as diferentes séries/ano dos entrevistados, e com o objetivo de obter um grupo focal diverso, foram convidados a participar do grupo adolescentes representantes de séries/anos distintos. Obtendo a participação de adolescentes estudantes do 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental, 1º e 2º ano do ensino médio e ensino superior.

Na fase do grupo focal os participantes foram indagados quanto à percepção deles sobre como seria a escola dos sonhos (em uma analogia à música utilizada durante o grupo), o que teria e o que não teria nesta escola, o que seria ensinado, de que forma os conteúdos seriam ensinados e qual a melhor forma/estratégia para aprender o que é ensinado na escola.

O grupo focal foi planejado a partir de uma música e um texto motivadores que foram utilizados como texto motivador para a discussão. As questões foram feitas ao grupo sem

pretensão de respostas exatas, mas com a intenção de estimular o pensamento e o debate sobre cada pergunta.

Durante todas as fases da coleta de dados, foi realizada a gravação dos áudios para registro das informações e a transcrição foi realizada com o auxílio do software transkriptor que foi utilizado apenas para otimizar o processo de degavação (Gil, 2017; Lakatos, 2017).

Durante a transcrição dos áudios capitados na coleta de dados, as falas dos entrevistados foram levemente corrigidas quanto a vícios de linguagem, seguindo orientações de Bardin (1977, p. 174), “a transcrição, tendo por fim uma análise da enunciação, deve conservar o máximo de informação tanto linguística (registro da totalidade dos significantes) como paralinguística (anotação dos silêncios, onomatopeias, perturbações de palavra e de aspectos emocionais, tais como o riso, o tom irônico etc.)”.

Na terceira etapa, para a análise de dados, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo, que emprega procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, visando obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (Bardin, 1977).

A utilização do método de análise de conteúdo “favorece uma interpretação dinâmica da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc” (Gil, 1999 p. 34).

A análise dos dados foi realizada sem auxílio de softwares. Optou-se por realizar a codificação a partir da transcrição de maneira manual. Os dados obtidos foram categorizados da seguinte maneira: 1. Perfil e trajetória escolar de todos os participantes, 2. Aspectos relacionados às percepções individuais dos participantes e 3. Aspectos relacionados às percepções do grupo focal.

A análise dos aspectos relacionados às percepções individuais dos participantes abrange quatro temáticas, sendo elas: perfil e trajetória escolar, relações escolares, motivos para frequentar a escola e sugestões de melhorias para a escola que pudessem impactar na melhoria da aprendizagem.

A análise dos aspectos pertinentes às percepções do grupo focal resultou em três categorias: condições básicas e socioeconômicas, relação aluno-professor e possibilidades para a aprendizagem escolar de adolescentes em liberdade assistida.

Os resultados e discussões gerados após a análise dos dados serão apresentados em seção seguinte.

As estratégias metodológicas escolhidas foram adotadas em busca de compreender a percepção dos socioeducandos sobre a temática pesquisada. É importante explicar que, segundo Chauí (2000, p. 154), percepção:

é sempre uma experiência dotada de significação, isto é, o percebido é dotado de sentido e tem sentido em nossa história de vida, fazendo parte de nosso mundo e de nossas vivências; [...] ? a percepção é assim uma relação do sujeito com o mundo exterior e não uma reação físico-fisiológica de um sujeito físico-fisiológico a um conjunto de estímulos externos (como suporia o empirista), nem uma idéia formulada pelo sujeito (como suporia o intelectualista). A relação dá sentido ao percebido e ao percebedor, e um não existe sem o outro; O mundo percebido é qualitativo, significativo, estruturado e estamos nele como sujeitos ativos, isto é, damos às coisas percebidas novos sentidos e novos valores, pois as coisas fazem parte de nossas vidas e interagimos com o mundo.

Ao aplicar o conceito de percepção no contexto da pesquisa, podemos investigar como os adolescentes em cumprimento de liberdade assistida acreditam que deveria ser a escola e o que deveria conter nela para garantir uma aprendizagem escolar significativa.

Utilizando a explicação de Chauí (2000), compreende-se que a percepção individual influencia a maneira como os adolescentes se relacionam com o ambiente escolar e assimilam os conhecimentos. Isso envolve suas experiências sensoriais e emocionais, bem como os desafios específicos que enfrentam no contexto educacional. Dessa maneira, a análise da percepção compartilhada pelos socioeducandos foi realizada considerando aspectos emocionais correlacionados ao contexto social e econômico que estão inseridos.

6.2 Cuidados éticos

Os procedimentos prévios à realização da etapa de coleta de dados incluíram:

I- a permissão para realização de pesquisa pela Vara de Execuções de Medidas Socioeducativas do Tribunal de Justiça do Distrito Federal por meio da Decisão nº 2662848.

II- Autorização da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo por meio do processo Sei nº 00400-00010929/2023-66.

III- Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/CHS), via Plataforma Brasil, por meio do parecer nº : 6.408.835 e CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) nº 72862323.7.0000.5540, atendendo às diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos e às exigências das Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e complementares, conforme Anexo.

Também foi solicitada autorização prévia dos responsáveis pelos participantes menores de idade via Termo de Consentimento dos Pais ou Responsáveis (Apêndice) e aos participantes foram disponibilizados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice). Além de ter sido assegurado o sigilo dos/as adolescentes participantes, bem como o direito a interromper a participação durante a entrevista e ou grupo focal a qualquer tempo.

A autorização dos responsáveis (Apêndice) para a participação dos adolescentes na pesquisa (para a etapa de entrevista e grupo focal) foi realizada via ligação telefônica e assinatura do termo de autorização digital. Na ligação telefônica a pesquisadora explicou sobre o objetivo, os procedimentos, atenção à preservação do sigilo das informações e do direito de não autorizar a participação do socioeducando na pesquisa. As ligações para autorização foram realizadas para todos os responsáveis que se mostraram solícitos e concordaram com a participação, com a exceção de um responsável que durante a ligação deixou claro que não autorizava o adolescente sob sua responsabilidade participar da pesquisa. Alguns responsáveis apresentaram dificuldade em realizar a assinatura digital do termo de autorização, por isso, algumas assinaturas foram coletadas de forma presencial antes da realização da pesquisa no espaço da Geama.

A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Adolescentes participantes foi realizada minutos antes do início da pesquisa no espaço da Geama, precedida da explicação detalhada no Termo que continha informações sobre o objetivo, os procedimentos, atenção à preservação do sigilo das informações e do direito de não participar da pesquisa, caso assim desejassem, além do esclarecimento sobre o procedimento de gravação de som da voz durante a pesquisa. Nenhum adolescente desistiu de participar da pesquisa ou se recusou a responder alguma pergunta.

Os riscos possíveis para a realização da pesquisa foram de origem psicológica, tais como: sensação de cansaço, constrangimento, desconforto, medo e ou vergonha ao se sentir julgado pela opinião de outras pessoas; além do receio de estigmatização e ou divulgação das informações trocadas nesse espaço coletivo. Na tentativa de diminuir os riscos foram adotadas as seguintes estratégias: esclarecimento aos participantes de que as informações coletadas dentro do espaço seguro da Geama de Ceilândia I - Norte seriam manuseadas apenas pela pesquisadora e, no momento do grupo focal, foi estabelecido um pacto de respeito e zelo com as informações compartilhadas no coletivo, promovendo uma reflexão quanto ao cuidado com todos os participantes envolvidos. No entanto, não foi observado nenhum desconforto ou risco durante as entrevistas nem durante o grupo focal, apesar de alguns participantes terem se

mostrado tímidos e cautelosos nos primeiros instantes, mas mudando a postura para descontraída e tranquila durante a realização das atividades.

Os benefícios para os adolescentes participantes estão relacionados à reflexão e proposição de melhorias para o processo ensino-aprendizagem, bem como para o espaço escolar, tendo sido possível observar um benefício direto ao ouvir de dois participantes que gostaram de participar por terem tido suas histórias escolares ouvidas com atenção, evidenciando a importância, para os participantes, de terem participado da pesquisa.

Os benefícios para a instituição socioeducativa estão relacionados ao convite à reflexão sobre a prática pedagógica utilizada atualmente para a condução do acompanhamento à aprendizagem escolar de adolescentes autores de ato infracional, ressaltando que este benefício se estende às instituições educacionais. Para a sociedade, a pesquisa contribui para a tomada de decisões que garantam o direito pleno à educação.

6.3 Campo e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Gerência de Atendimento em Meio Aberto de Ceilândia I - Norte, Distrito Federal. A escolha do campo está relacionada ao fato de Ceilândia ser a maior Região Administrativa do Distrito Federal em quantidade populacional¹⁰ e pela referida Geama ser uma das maiores gerências em quantidade de adolescentes vinculados¹¹ do Distrito Federal e também por conhecer de perto o trabalho executado pela instituição.

O trabalho socioeducativo de acompanhamento das medidas de Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida no Distrito Federal é realizado pelas Gerências de Atendimento em Meio Aberto¹², diferentemente dos demais Estados brasileiros onde a execução/ acompanhamento das medidas socioeducativas em meio aberto compete, via de regra, ao CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social.

¹⁰ A Região Administrativa de Ceilândia possui um território de 189,3 km² e 287.023 habitantes (Brasil, Censo 2023).

¹¹ A vinculação trata-se do procedimento realizado pela Central de Vagas de acautelar o adolescente ou jovem, em virtude de solicitação judicial, em uma unidade de atendimento do sistema socioeducativo que possua vaga para dar início à execução do cumprimento da medida socioeducativa aplicada (Distrito Federal, 2022, p. 44).

¹² No Distrito Federal há 15 (quinze) gerências de Atendimento em Meio Aberto localizadas nas Regiões Administrativas de: Brazlândia; Ceilândia (há duas gerências nesta Região) - Ceilândia I – Norte e Ceilândia II – Sul; Gama; Guará; Núcleo Bandeirante; Paranoá; Planaltina; Plano Piloto; Recanto das Emas; Samambaia; Santa Maria; São Sebastião; Sobradinho e Taguatinga (Distrito Federal, 2024).

Conforme analisado no Capítulo 4 e em observância à prática do trabalho, é possível afirmar que o trabalho das gerências consiste no acompanhamento regular ao socioeducando realizado pela equipe socioeducativa¹³.

O atendimento socioeducativo na Geama inclui: 1- vinculação do socioeducando mediante recebimento da Guia de Execução Definitiva de Medida Socioeducativa, documento expedido pelo Poder Judiciário contendo os dados pessoais do adolescente, 2- agendamento do acolhimento com a presença do responsável, 3- elaboração do Plano Individual de Atendimento com a definição de metas para os eixos de saúde, educação, profissionalização, esporte, cultura, lazer e convivência familiar, 4- atendimentos semanais ou quinzenais ao adolescente e família (quando necessário), 5- visitas domiciliares à família, à escola e a outros espaços frequentados pelo adolescente, 6- orientação e encaminhamento para a rede psicossocial, 7- elaboração de relatórios técnicos sobre o andamento e avaliação do cumprimento da medida, 8- realização de atividades em grupo, 9- responder às demandas burocráticas necessárias ao funcionamento do serviço, 10- entre outros.

Tratando-se do eixo educação, foco deste estudo, os atendimentos neste eixo são realizados por toda a equipe socioeducativa, mas em razão da formação, os pedagogos concentram grande parte da demanda relacionada à escola. Salienta-se que não foi o foco desta pesquisa compreender as ações voltadas ao acompanhamento da equipe em relação à aprendizagem escolar, mas parece ser tema interessante para pesquisas futuras.

A Geama de Ceilândia I - Norte está localizada no espaço da Praça dos Diretos na QNN 13. A gerência ocupa uma das salas comerciais do espaço, mas utiliza todo o espaço da praça para a realização de suas atividades. Além da sala da Geama, o espaço da praça conta com quadra coberta, quadra de grama sintética, quadra de areia, rampa de skate e espaço de convivência. A Praça também está situada ao lado da Biblioteca Pública de Ceilândia e a poucos metros da estação de metrô “Terminal Ceilândia”. Todos esses elementos de esporte, cultura, lazer e mobilidade contribuem para que a Geama de Ceilândia I - Norte possa ser compreendida como um espaço potente na ressocialização dos adolescentes acompanhados.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, participaram do estudo dez adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida vinculados à Gerência de Atendimento em Meio Aberto de Ceilândia I - Norte.

¹³ A equipe da GEAMA de Ceilândia I - Norte é formada por gerente, assessor, técnicos administrativos (profissionais formados em qualquer curso superior), agentes socioeducativos (profissionais formados em qualquer curso superior) e especialistas em socioeducação - profissionais formados em psicologia, pedagogia, assistência social, educação física, artes e música (Distrito Federal, 2024).

Em um recorte dos meses de setembro, outubro e novembro de 2023, período em que foi realizada a coleta de dados da pesquisa, a Geama de Ceilândia I - Norte apresentava em seu cadastro uma média de 80 adolescentes vinculados aos programas de Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida, conforme Tabela 1.

Tabela 1. Quantidade de Adolescentes Vinculados na Geama de Ceilândia I – Norte (ano 2023)

Setembro	Outubro	Novembro
76	79	86

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Extrato Estatístico (SEJUS, 2023).

Todos os adolescentes vinculados à medida de liberdade assistida durante este período foram convidados para participar da fase de entrevistas individuais, no entanto, apesar da autorização dos responsáveis, apenas dez adolescentes efetivamente participaram. O convite para participar foi feito por telefone e também pessoalmente, quando os adolescentes compareceram ao atendimento agendado com a equipe de acompanhamento.

Dadas as características da medida de liberdade assistida, não ter sido possível realizar a entrevista com todos os socioeducandos pode ser justificado conforme observado por Codeplan (2013): “as ausências podem se justificar pelo fato de os adolescentes estarem vinculados a atividades diversas, como trabalho e estudo”, ou ainda pela ausência de interesse na participação.

Não houve qualquer restrição para a participação na fase de entrevistas, exceto a exigência de serem adolescentes vinculados ao programa de liberdade assistida da citada Geama, que tivessem sua participação autorizada pelos respectivos responsáveis e que também concordassem com os termos listados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As entrevistas individuais foram realizadas no espaço da Geama, na sala de atendimentos individuais, em horário similar ao horário de atendimento socioeducativo dos adolescentes, com duração média de sete a dez minutos.

Para a participação no grupo focal foram convidados seis adolescentes matriculados em séries/anos distintos (7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental, 1º e 2º ano do ensino médio e ensino superior) que foram selecionados a partir de análise prévia dos dados obtidos na fase de

entrevistas. O Convite para participação no grupo foi feito por telefone em contato direto com os adolescentes.

O grupo focal foi realizado em sala anexa à sala principal da Geama com espaço adequado à comodidade de todos os participantes e teve a duração de uma hora e vinte minutos, contando com boa participação dos adolescentes.

6.4 Análise dos dados

As análises ocorreram com base na metodologia de análise temática de conteúdo proposta por Bardin (1977), técnica que se destina a examinar a comunicação. Para analisar os discursos obtidos nas entrevistas individuais e no grupo focal, foram realizados procedimentos sistemáticos e objetivos de transcrição e descrição do conteúdo das mensagens, buscando obter indicadores que permitam a inferência de significados.

A análise temática “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 1977, p. 105).

A análise temática de conteúdo deve ocorrer em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 1977, p. 96).

A pré-análise envolve a transcrição das entrevistas individuais e dos grupos focais garantindo que expressões e outros detalhes sejam capturados com precisão. Em seguida, é feita a leitura flutuante do material e a seleção das falas relevantes com base nos objetivos da pesquisa. Esta fase tem como objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias, conduzindo a um esquema de operações para um plano de análise (Bardin, 1977).

Na etapa de exploração, as falas selecionadas são quantificadas e codificadas, e subcategorias são identificadas em um processo exaustivo de identificação, separação e decisão acerca do material analisado (Bardin, 1977).

Na etapa de tratamento dos resultados é o momento em que as categorias temáticas são criadas e os resultados brutos são então tratados para se tornarem significativos e válidos (Bardin, 1977).

A análise dos dados ocorreu seguindo as etapas descritas, de modo que para a análise das entrevistas individuais optou-se por uma abordagem mais objetiva que possibilitou o delineamento do perfil e da trajetória escolar dos participantes, permitindo uma análise mais abrangente dos dados. Nesta etapa também foi possível analisar os discursos individuais acerca

das temáticas: relações escolares, motivos para frequentar a escola e sugestões de melhorias para a escola.

Para a análise dos dados coletados no grupo focal optou-se por uma abordagem qualitativa, intuitiva e mais adaptável. O conteúdo do grupo focal foi analisado inicialmente em busca de similaridades nos discursos dos participantes que subsidiaram a organização dos conteúdos em três categorias temáticas (condições básicas e socioeconômicas, relação aluno-professor e possibilidades para a aprendizagem escolar de adolescentes em liberdade assistida) proporcionando uma análise detalhada e uma compreensão aprofundada acerca das percepções e experiências dos participantes do estudo.

Para a transcrição de trechos das entrevistas e do grupo focal, as falas da pesquisadora serão representadas pela letra P e as falas dos adolescentes serão representadas pela letra A, seguidas de um número de 1 a 10.

6.4.1 Resultados e discussão – análise das entrevistas individuais

6.4.1.1 Perfil e trajetória escolar

As entrevistas individuais foram realizadas com o objetivo específico de conhecer o perfil autodeclaratório e a trajetória escolar dos participantes. Os entrevistados se identificaram da seguinte forma:

Tabela 2. Perfil e trajetória escolar dos participantes

Participante	Idade	Raça	Matrícula	Frequência Escolar	Ano Escolar	Modalidade	Histórico de Reprovações	Dificuldade de Aprendizagem
A1	17	Pardo	Sim	Não	8º EF	EJA	1x 7º, 8º EF	Sim
A2	15	Pardo	Sim	Não	9º EF	EJA	1x 9º EF	Não
A3	16	Pardo	Sim	Sim	1º EM	Regular	-	Não
A4	15	Branco	Sim	Não	8º EF	-	3x 8º EF	Apenas mat.
A5	15	Negro	Sim	Sim	1º EM	Regular	-	Sim
A6	17	Pardo	Sim	Sim	1º EM	EJA	2x 3º EF	Apenas mat.
A7	17	Preto	Sim	Sim	1º EM	EJA	2x 1º EM	Não
A8	18	Pardo	Sim	Não	2º EM	Regular	2x 2º EM	Não
A9	14	Pardo	Sim	Não	7º EF	Regular	1x 3º EF	Não
A10	18	Pardo	Sim	Sim	Ensino Superior	-	-	Não

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos na pesquisa (2023).

Observa-se que os participantes da pesquisa têm entre 14 e 18 anos de idade, refletindo a faixa etária determinada pela legislação para a aplicação de medidas socioeducativas, conforme explicado no capítulo três. Todos os participantes do estudo se identificam com o seu

gênero biológico de nascimento (homens cis), e em relação à raça, sete participantes se identificam como pardo, dois como negro ou preto e um como branco.

Cabe destacar a variável raça pela diferença entre a quantidade de participantes que se declaram negros, pretos ou pardos em relação ao que se declara branco. Unindo as variáveis negros, pretos e pardos, obtém-se um total de 90% dos participantes que se identificam desta maneira. Este dado permite questionar se seria esse um reflexo do racismo estrutural¹⁴ existente em nossa sociedade, sendo, portanto, aspecto importante a se considerar na análise da trajetória escolar dos integrantes da pesquisa.

Para fins de comparação, o perfil dos participantes encontrado na pesquisa se assemelha ao perfil de outros adolescentes que cumprem medidas de meio aberto no Distrito Federal, conforme estudos de IPEDF (2023)¹⁵ e OVES (2023)¹⁶.

Para analisar os aspectos relacionados à trajetória escolar, foi elaborada tabela para facilitar a visualização da situação relatada pelos participantes e subsidiar as reflexões.

Em relação à matrícula escolar, observou-se que todos os participantes afirmaram estar matriculados na escola no ano de 2023, mas cinco disseram frequentar a escola cotidianamente e cinco afirmaram não frequentar a escola há pelo menos seis meses.

A matrícula e a frequência escolar dos socioeducandos são entendidas como obrigatórias em todas as legislações analisadas neste estudo. Conforme discutido, a realização da matrícula escolar é prática comum na socioeducação do Distrito Federal e esta prática se reflete no resultado de 100% dos participantes estarem matriculados, mas infelizmente isto não se repete no quesito frequência escolar.

Verifica-se que a matrícula escolar não é garantia de frequência escolar. A infrequência escolar pode ser atribuída a fatores sociais, econômicos, familiares e individuais. Questionados acerca dos motivos para não frequentar a escola os participantes citaram as seguintes justificativas: (Adolescentes 1 e 2): “*trabalho*”; (Adolescente 4): “*cuidar de familiares*”; (Adolescente 5): “*falta de transporte*” e (Adolescente 6): “*escola chata*”.

A justificativa “*trabalho*”, indicada por dois participantes, pode ter relação com as condições econômicas das famílias, visto que o fenômeno da pobreza está presente no perfil das famílias acompanhadas pela socioeducação. O motivo “*trabalho*” também pode demonstrar

¹⁴ O racismo estrutural representa um processo histórico de reprodução de condições de desvantagens nos âmbitos políticos, econômicos, culturais e nas relações cotidianas em relação a determinados grupos étnico-raciais, estando presente na nossa própria estrutura social (Almeida, 2019).

¹⁵ Disponível em: https://www.ipe.df.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/Relatorio_Trajectoria-socioeducandos-meio-aberto-semiliberdade-2Edicao.pdf Acesso em: 01/08/2024.

¹⁶ Disponível em: <https://www.violes.com.br/oves-df> e https://drive.google.com/file/d/16OAxk1A8V5wsprPoMciTspOTxiS_i2H7/view Acesso em: 01/08/2024.

falta de suporte financeiro do estado ao jovem estudante que, devida às condições de vulnerabilidade, pode necessitar de custeio para alimentação, transporte gratuito, bolsas de estudo ou outros auxílios que venham a facilitar a frequência e a permanência escolar.

Essa justificativa também pode demonstrar certa valorização ou priorização do mundo do trabalho em relação à escola, visto os ganhos financeiros recebidos nas relações de trabalho. Pode haver uma valorização maior do trabalho como meio de sustento imediato em comparação com a educação que pode ser vista como um investimento de longo prazo. Alguns tipos de trabalho são totalmente inadequados ao perfil de um adolescente, a exemplo dos serviços de entrega de comida e ou eventual atuação no tráfico de drogas, mas ainda assim a possibilidade de ganhos financeiros é real e imediata, o que poderia justificar a escolha pelo trabalho em vez de educação.

Outro fator que também pode estar relacionado ao motivo “*trabalho*” para justificar a infrequência escolar pode ser a incompatibilidade de horários entre as jornadas de trabalho e o horário escolar. Muitos adolescentes podem ter vínculos precários de trabalho que exigem turnos longos ou noturnos, o que compromete a sua possibilidade de frequentar as aulas.

A justificativa “*cuidar de familiares*” foi verbalizada por um participante como motivo para a infrequência escolar e há a possibilidade de estar relacionada com a necessidade dos filhos mais velhos assumirem os cuidados pelos irmãos mais novos, especialmente em famílias vulneráveis e monoparentais em que as genitoras necessitam se ausentar dos lares para trabalhar, realidade de muitas famílias assistidas pela política de socioeducação, conforme verificado no estudo do perfil sociodemográfico dos socioeducandos realizado por IPEDF (2023).

Este motivo também pode estar relacionado com a falta ou a ausência de serviços de apoio adequados, como creches, serviços de assistência para idosos ou programas de apoio para famílias com necessidades especiais. Cabe aqui destacar a importância da articulação da rede socioassistencial para a garantia da frequência escolar, visto que a falta ou a ausência de serviços de apoio adequados pode forçar os jovens a abandonar os estudos para cuidar dos familiares, conforme reflexão realizada no capítulo três sobre o SGD.

A justificativa “*falta de transporte*” relatada por um participante como motivo para a infrequência escolar pode estar ligada à distância entre os espaços escolares e as residências, sendo necessária a utilização de transporte público para deslocamento até a escola, já que realizar percursos longos a pé para chegar até a escola pode repercutir diretamente na aprendizagem, pois se torna um desafio aprender quando se sente cansado. A utilização de transporte público requer o custeio, todavia, as famílias assistidas não possuem recursos

suficientes para arcar com essa despesa, sendo de responsabilidade do poder público¹⁷ ofertar transporte gratuito aos estudantes.

Já a justificativa “*escola chata*” pode estar relacionado com possíveis conflitos entre os pares, já que conflitos relacionais na fase da adolescência são comuns, e também pode ter relação com conflitos com os trabalhadores da escola, fator que foi objeto de análise neste estudo e que pode corroborar para a infrequência escolar.

A percepção de “*escola chata*” também pode estar ligada à sensação de que a escola é um ambiente cansativo, repetitivo ou ainda exaustivo. Um ambiente que reproduz aulas similares e não se propõe a inovações, criatividade ou uso de novas tecnologias pode acabar afastando ou, de certo modo, expulsando estudantes que estão conectados às modernidades possibilitadas pela tecnologia. Essa justificativa corrobora com as reflexões realizadas no capítulo quatro a respeito da escola tradicional e reprodutora de aulas que utiliza metodologias ultrapassadas que pouco atraem os estudantes a permanecer neste espaço. É possível que esta resposta reflita a insatisfação do aluno com a escola/aula ofertada e contribuindo para a infrequência escolar.

As justificativas apontadas pelos participantes para explicar o motivo de não estarem frequentando a escola possibilita levantar uma série de questionamentos que precisariam ser melhor explorados junto aos participantes, como investigar melhor como são as relações de trabalho que eles estão vivenciando, a função exercida por eles no espaço familiar, as possibilidades de acesso a transporte público, a compreensão mais aprofundada da expressão “*chata*” utilizada e também a investigação de outros fatores que possam ser utilizados para justificar a infrequência escolar. Esses questionamentos não foram possíveis de serem levantados no momento da realização das entrevistas individuais, mas podem ser objetos de reflexões futuras.

Em relação à modalidade de ensino a qual estão vinculados quatro participantes, relataram estar vinculado à modalidade de ensino regular, quatro à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, um está no ensino superior e um não soube informar a qual modalidade sua matrícula está vinculada. Tal aspecto demonstra equivalência na quantidade de participantes matriculados nas modalidades citadas. O participante que não soube informar a modalidade a qual está vinculado é o mesmo que está infrequente há mais de seis meses, assim, verifica-se

¹⁷ Atualmente no Distrito Federal conta com transporte público para estudantes, realizado por meio do Cartão Estudantil. Nota-se, no entanto, que para sua obtenção é necessário a realização de cadastro digital online, o que por vezes se torna complicado para algumas famílias que não detém de acesso à internet ou facilidade no uso de tecnologias. Tais burocracias podem se tornar empecilhos para a acesso gratuito ao transporte público.

que a inconstância pode ocasionar pouca ou nenhuma memorização quanto às suas informações escolares.

Em relação ao aspecto ano escolar que estão cursando ou cursaram por último, observou-se que quatro participantes estão no ensino fundamental (EF), cinco no ensino médio (EM) e um no ensino superior (ES), o que possibilita a compreensão de que a maioria dos participantes tem avançado para as séries finais, inclusive alcançando o ensino superior.

Em uma análise comparativa envolvendo frequência escolar e ano escolar, quatro participantes estão cursando o 1º ano do EM e um está cursando o ensino superior. Entre os que não frequentam a escola, dois integrantes estão no 8º ano do EF, um no 7º do EF, um no 9º ano do EF e um no 2º ano do EM, possibilitando a compreensão de que, entre os participantes que não frequentam a escola, a maioria (quatro participantes) parou de estudar durante o ensino fundamental.

Diante deste cenário, questiona-se acerca dos possíveis motivos que justifiquem a desistência da escola no ensino fundamental. Aspectos relacionados às questões sociais, familiares, pessoais e institucionais podem estar envolvidos, e as justificativas utilizadas pelos participantes para explicar a infrequência escolar também podem responder a esse questionamento, mas aprofundar a investigação sobre os motivos para ocorrência deste fenômeno especificamente durante o ensino fundamental seria necessário.

Levantou-se a hipótese de que a desistência da escola pudesse ter relação com a reprovação escolar, e em relação ao aspecto reprovação escolar, observou-se que três participantes afirmam nunca terem sido reprovados e sete participantes afirmam que já foram reprovados, sendo que cinco relatam histórico de reprovações durante o ensino fundamental e dois relatam que foram reprovados durante o ensino médio. Entre os participantes que relatam histórico de reprovação, dois possuem apenas uma reprovação em um ano escolar e cinco possuem uma ou mais de uma reprovação no mesmo ano escolar ou em anos escolares diferentes.

Utilizando o conceito de defasagem escolar explicado no capítulo 5, e realizando um comparativo entre a idade, a série atual e o histórico de reprovações dos participantes, conclui-se que o adolescente 1 tem quatro anos de defasagem escolar, o A2 tem um ano de defasagem, o A4 tem dois anos de defasagem, o A6 tem dois anos de defasagem, o A7 tem dois anos de defasagem, o A8 tem dois anos de defasagem e o A9 tem dois anos de defasagem.

Observa-se que a defasagem escolar faz parte do histórico escolar de sete participantes do estudo, e este aspecto pode ter relação com múltiplos fatores tais como condições socioeconômicas, infrequência escolar, reprovação, dificuldades de aprendizagem, entre outros.

Nota-se que a defasagem é aspecto preocupante no histórico dos participantes, pois pode ser aspecto que contribui para a desmotivação com a escola, para o surgimento de um sentimento de fracasso que pode contribuir para o abandono escolar. Estratégias para resolver a defasagem precisam ser elaboradas a fim de resgatar esses estudantes para o interior da escola.

Observando a análise referente à infrequência escolar, que constatou que a maioria dos participantes deixou de frequentar a escola no ensino fundamental e o histórico de reprovações dos participantes (disponível na Tabela 1), é possível concluir que o fenômeno do fracasso escolar caracterizado pela reprovação e pela defasagem escolar, entre outros, ocorre com maior incidência no ensino fundamental.

Questionados acerca dos motivos que na percepção dos participantes justificaria as reprovações, eles responderam: (A1) “EJA e má-influência de amigos”; (A2) “expulsão”, (A6) “implicância dos professores”; (A7) “trabalho”, (A4, A8) “faltas” e (A9) “não aprendi a ler”.

A justificativa “EJA e má-influência de amigos” requer um detalhamento do diálogo entre pesquisadora e participante, que relatou:

(Pesquisadora) Você já reprovou alguma série?

(Adolescente 1) Já

(P) Qual série?

(A1) Foi o sétimo ano.

(P) Você reprovou, quantas vezes, uma vez só, mais de uma?

(A1) Foi 2 vezes eu reprovei e no EJA eu reprovei também.

(P) Foi 2 vezes o sétimo ano ou foi outro?

(A1) Uma vez o sétimo e uma quando eu fui para o EJA. No sétimo, uma vez. E quando eu fui para o EJA foi o oitavo, me botaram no EJA, aí que desandou tudo.

(P) Porque você acha que você reprovou?

(A1) Por causa de muita má-influência dos amigos e da EJA também.

(P) Você acha que quando você foi pra EJA, foi quando as coisas na escola complicaram?

(A1) Completamente. Se eu tivesse ficado de tarde estaria estudando até hoje.

(P) O que você acha que aconteceu lá na EJA para complicar?

(A1) Muita má-influência e muita falta de ensino, e é difícil de prestar muita atenção. Isso já colaborou muito para eu não ir. Na EJA, eu ficava dentro das salas, mas só que o professor também não ajuda o aluno. Aí também já vem uma amizade, sabe como é, né? Aí lascou com tudo. Daí, preferi logo nem ir para a escola para não se envolver com má-amizade.

Porque também não estava aprendendo nada lá. Eu optei por ir trabalhar, do que ficar lá só perdendo tempo.

A partir do relato do adolescente 1, verifica-se uma percepção complexa acerca dos motivos para o seu histórico de reprovações. Primeiramente, o participante atribui a reprovação à influência negativa de outros estudantes e à modalidade de ensino (EJA) a qual está vinculado e que também parece ter sido a responsável pela sua perda de interesse na escola. No entanto, em seguida o participante também verbaliza sobre dificuldades de concentração, falta de colaboração dos professores trabalhadores da EJA e desaprendizagem. Parece haver no relato no participante a combinação de diferentes fatores que poderiam ser utilizados como justificativa para a reprovação escolar. Nota-se ainda no discurso do participante elementos que demonstram sua frustração com a escola e a preferência pelo mundo do trabalho em vez da escola.

O motivo “*expulsão*”, citado para explicar a reprovação escolar, pode ter relação com a infrequência nas aulas gerada pela proibição de comparecer à escola. No entanto, o fenômeno da expulsão escolar é bastante preocupante e quando acompanhado da reprovação torna-se ainda mais complexo.

A expulsão escolar pode ter relação com diversos fatores, mas observa-se na prática que geralmente a expulsão está relacionada a questões de comportamento e indisciplina do aluno. Observa-se também na prática que a maioria das escolas segue um certo procedimento antes de expulsar o aluno por meio da aplicação de advertências, suspensões e geralmente a expulsão é utilizada como última estratégia para punir o mal comportamento do aluno. No entanto, quando há aplicação da punição de expulsão, a escola garante a transferência do estudante para outra unidade escolar (ressalta-se que a escola deve garantir o direito à educação de qualquer adolescente, conforme verificado no capítulo 5).

O participante ter atribuído a reprovação escolar à expulsão da escola gerou o questionamento quanto à garantia de nova matrícula em nova escola, e o participante afirmou que foi matriculado em nova escola. A garantia de nova matrícula permitiu inferir então que a reprovação não ocorreu unicamente por infrequência escolar como poderia ser presumido, mas o participante não forneceu outros elementos que pudessem subsidiar novas inferências sobre outros motivos para a sua reprovação.

Ressalta-se que este foi o único participante que relatou episódio de expulsão escolar, verbalizando sobre a expulsão como justificativa para a reprovação. Questionado quanto ao motivo da expulsão, relatou ter ocorrido em razão de briga com outro colega e que a situação já havia sido resolvida.

Já a justificativa para a reprovação “*implicância dos professores*” pode ser em virtude de uma relação conflituosa entre aluno e professores. Essa justificativa parece partir de uma percepção relacionada a atitudes injustas, desrespeitosas ou preconceituosas dos professores para com os alunos. O relato reflete uma sensação de que a reprovação não partiu de critérios objetivos como a atribuição de notas baixas, por exemplo, mas sim de motivos subjetivos ou sem fundamento.

A reprovação por motivo de “*implicância dos professores*” permite o questionamento quanto aos critérios de avaliação utilizados pelos professores, e o necessário esclarecimento de tais critérios para os estudantes, visto que a sensação de ser reprovado por “*implicância*” pode gerar sentimento de injustiça, desinteresse, abandono escolar, entre outros.

A justificativa “*trabalho*” pode ter significados semelhantes aos levantados no aspecto infrequência escolar, a saber: condições econômicas das famílias, falta de suporte financeiro do Estado ao jovem estudante, imposição/ valorização do mundo do trabalho ou ainda incompatibilidade de horário.

A possibilidade de a reprovação escolar ocorrer por incompatibilidade de horário entre trabalho e escola promove a reflexão quanto ao direito à educação do jovem trabalhador que, conforme discutido no capítulo 4, é assegurado por meio da oferta da EJA. Observa-se que não há sugestão de garantia de educação ao jovem trabalhador, uma vez que a escola parece estar retendo o estudante que necessita se dedicar não apenas à escola, mas também ao trabalho.

O motivo “*faltas*” ser utilizado para justificar a reprovação é um dos motivos citados pelos participantes como justificativa passível de análise objetiva, visto a determinação legal do cumprimento da carga horária mínima de 75% de aulas para a promoção. Desta maneira, trata-se de critério compreensível e provavelmente pouco questionável. No entanto, faltas ocasionadas por questões de saúde ou gravidez na adolescência (condição bastante comum na realidade da socioeducação) necessitam ser melhor analisadas para que não ocorra penalização de estudantes que por esses motivos faltam as aulas.

No entanto, faltar as aulas pode ter relação com uma percepção de insatisfação com a escola enquanto espaço pouco atraente para a juventude por não promover um ensino baseado em atividades inovadoras e criativas que motivem os estudantes a frequentar as aulas.

A justificativa “*não aprendi a ler*” utilizada para explicar a reprovação tem relação direta com a não aprendizagem. Ao relatar ter sido reprovado por não ter aprendido a ler, o participante parecia estar envolto em um sentimento de frustração em relação à escola. Ora, vamos à escola para aprender os conhecimentos elementares (Saviani, 2011), logo como seria

possível frequentar por tanto tempo este espaço e não dominar uma habilidade essencial para a vida em sociedade e ainda ser penalizado com a reprovação?

Aprender a ler é habilidade adquirida durante o período de alfabetização, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, podendo ocorrer até o 5º ano do ensino fundamental, ocorrendo como processo contínuo durante toda a vida escolar. O participante que utilizou desta justificativa parou de estudar no 7º ano do ensino fundamental, possibilitando o questionamento quanto aos critérios de promoção e reprovação escolar. A não aprendizagem da leitura foi motivo para a reprovação no 7º ano do EF, mas nos anos escolares anteriores o participante foi promovido sem intercorrência, propiciando o questionamento quanto aos critérios de avaliação da aprendizagem utilizados pelos professores e pela escola e também quanto as possíveis situações de constrangimento que o adolescente vivenciou, ano após ano, inserido em ambiente escolar, sem conseguir realizar atividade básica da leitura.

Nenhum participante citou como justificativas “notas baixas”, que seria em tese um critério razoável para a reprovação, já que no sistema de ensino brasileiro a avaliação da aprendizagem é feita pela atribuição de notas. Sendo a reprovação compreendida como um dos resultados negativos para a não aprendizagem, fazendo-se pertinente, mais uma vez, o questionamento quanto aos critérios de avaliação escolar.

Quanto ao aspecto dificuldades de aprendizagem, seis participantes responderam não ter dificuldades, dois responderam ter dificuldades e dois responderam ter dificuldade apenas em matemática.

Solicitados a descrever acerca das dificuldades de aprendizagem os dois participantes que afirmaram ter dificuldades relataram:

Adolescente 1 (A1) *É só um pouquinho de prestar atenção e absorver as informações, mas eu aprendo, eu aprendo.*

Adolescente 5 (A5) *É mais dificuldade com atenção e cognição mesmo.*

O uso do diminutivo “*pouquinho*” e da expressão “*mesmo*” empregada no discurso dos participantes indica uma visão superficial em relação à dificuldade relatada, aparentando ter pouca relevância ou ser aspecto que não mereça atenção, possibilitando a percepção de que os participantes pretendiam a compreensão de que esta dificuldade não prejudica ou prejudica pouco a sua performance escolar.

Questionados sobre a percepção e a atuação da escola em relação à dificuldade apresentada. O participante (A1) informou que a escola nunca percebeu sua dificuldade e que por isso nunca realizou nenhum tipo de intervenção.

A inobservância da escola em relação à dificuldade relatada pelo participante promove a reflexão quanto à individualização do ensino ofertada aos estudantes. Em razão da realidade de superlotação das escolas, esta prática se torna um desafio, no entanto dificuldades como as relatadas pelo adolescente necessitam de intervenções individuais para garantir a aprendizagem.

Já o participante (A5) relatou: *“A escola nunca prestou atenção nessa situação para tentar tomar alguma atitude. A única vez que eles prestaram atenção, passaram uma rotina que, no final das contas, não ajudou em nada e às vezes me dava 1 hora de descanso, pra usar o celular, mas acabava que furava a rotina completamente”*.

No relato do adolescente, verifica-se que a escola conhecia a dificuldade de aprendizagem do estudante e que realizou uma estratégia para tentar resolver a questão. No entanto, a percepção do participante é de frustração e reclamação em relação à estratégia adotada pela escola, já que para o participante a intervenção não contribuiu para a resolução do problema.

A estratégia adotada pela escola de estabelecer uma rotina parece ter pouca relação com a dificuldade de atenção e cognição relatada aparentando ser uma tentativa de resolver possíveis problemas de organização interna (do adolescente) em um movimento de aparente culpabilização do adolescente por sua dificuldade. E observa-se que a estratégia sugerida não recebeu acompanhamento de modo a mensurar sua eficácia, optando-se por permitir o uso do celular como momento de descanso, quase como uma estratégia para silenciar o adolescente e invisibilizar sua dificuldade.

Em relação aos dois participantes que relataram ter dificuldade apenas em matemática, observou-se os seguintes discursos:

(A4) *“Só em matemática, porque o professor não ensinava direito, aí criava a dúvida.”*

(A6) *“Tenho mais dificuldade só nas exatas.”*

O relato dos participantes tem relação com a ocorrência do “efeito desaprendizagem” da matemática, visto que no Distrito Federal o índice de aprendizagem adequado de matemática é de apenas 61,3% nos anos iniciais do EF; 28,1% nos anos finais do EF e 17% no ensino médio (Demo, 2021).

Na prática profissional, observa-se a ocorrência de relatos semelhantes a estes com certa frequência, demonstrando que a aprendizagem da matemática é um desafio na trajetória escolar não apenas dos participantes do estudo, mas também na trajetória de outros adolescentes estudantes.

Os relatos de dificuldade de aprendizagem possibilitam a reflexão quanto à necessidade de acompanhamento individualizado da aprendizagem de adolescentes, conforme discutido no

capítulo 4 e 5. Não se trata de ofertar um ensino individual, no sentido de que não haja interação entre alunos, professores e demais profissionais da escola, uma vez que somos seres sociais. Trata-se, porém, de ofertar estratégias específicas para cada estudante, de acordo com cada especificidade apresentada durante o percurso escolar. Neste sentido, conhecer as necessidades individuais de cada estudante pode ser estratégia para elaboração de intervenções mais assertivas em relação às necessidades apresentadas.

Cabe referenciar a discussão acerca da patologização e da medicalização das dificuldades de aprendizagem ao considerá-las como distúrbios de aprendizagem (Leonardo, Leal e Rossato, 2012) em uma provável tentativa de mascarar a incapacidade da escola em lidar com a situação por meio do acompanhamento individualizado.

Algumas dificuldades de aprendizagem podem, sim, ter relação com a saúde física e mental e necessitar de acompanhamento médico e medicamentoso, no entanto, nota-se na prática profissional um exagero de diagnósticos, especialmente relacionados ao (mal) comportamento dos estudantes, quando na realidade o comportamento ruim não necessariamente surge em razão de uma questão de saúde, podendo ser motivado por um descontentamento com o ambiente escolar.

Prosseguindo nas análises dos discursos gerados a partir das entrevistas individuais, será realizada análise das temáticas relações escolares, motivos para frequentar a escola e sugestões de melhorias subdividindo-as em tópicos para favorecer a compreensão.

6.4.1.2 Relações escolares

A relação professor-aluno se modifica a depender da tendência pedagógica ao qual o processo ensino-aprendizagem está fundamentado, conforme verificado na seção 5.3.1. Essa compreensão também pode ser estendida para a relação com os demais trabalhadores da escola.

Ao solicitar que os participantes relatassem sobre sua relação com os trabalhadores da escola - pessoas da gestão escolar (direção e coordenação), professores e profissionais da merenda e limpeza -, observou-se repostas semelhantes se referindo a uma relação geralmente “tranquila” com as pessoas do convívio escolar, apesar de alguns conflitos ocasionais relacionados à disciplina e comportamento em sala de aula.

Uma resposta unânime, relacionada à tranquilidade na relação entre alunos e trabalhadores da escola, permite questionar se esta seria uma resposta verdadeira ou se os participantes estavam tentando se resguardar de alguma possível punição judicial imaginada por eles.

Questionados novamente, com um pouco mais ênfase, sobre as relações escolares, um participante relatou que os professores “*ficavam me marcando*”, conforme trecho em destaque:

(A6) “*Hoje em dia a relação é “de boa”, mas antigamente tinha essa questão das marcações. Do sexto ao nono ano os professores que ficavam me marcando.*”

A expressão “*ficavam me marcando*” parece estar relacionada a um sentimento de perseguição, aparentando que os professores atribuíam ao adolescente responsabilidade pelos fatos ocorridos cotidianamente na escola.

Outro adolescente relatou acerca de uma relação conflituosa com a direção, especialmente devido ao seu histórico escolar. A percepção é de que a direção “*pega no pé*” devido a fatos ocorridos em outras escolas, mas acessados pela escola atual por meio do histórico escolar, conforme observa-se no relato a seguir:

(P) *Como é a sua relação com as pessoas que trabalham na escola? Você com os professores, como é?* (A1) *Ah, tranquilo! Tranquilo, sempre foi “de boa”.*

(P) *Alguma vez que aconteceu algum problema? Que tipo de problema?* (A1) *Só de bagunça mesmo, mas os professores sempre gostaram de mim, porque eu tipo, interajo com o professor. Faço as atividades. Mas também a gente faz uma baguncinha, ali, outra baguncinha ali, e eles também já ficam indignados.*

(P) *E com o pessoal da direção da escola, como é a sua relação?* (A1) *Tranquilo! Eles que têm problema comigo, eu não tenho problema com eles, não.*

(P) *Qual é o problema deles com você?* (A1) *Não, é por causa que, como eu já tenho muito antecedente, tem vez que eu chego na escola já “pisado”, aí já fica pegando no pé. Quando você fala de que a escola te persegue por causa dos seus antecedentes, você acha que a escola viu as coisas que você fez em outras escolas ou a sua ficha de ato infracional? Não, eu tive o ato infracional foi esse ano, eu já estava fora da escola.*

(P) *Então você está falando sobre fatos que ocorreram nas escolas passadas? Você acha isso certo, as escolas pegarem a ficha dos alunos e verem o que eles fizeram nas outras escolas?* (A1) *Eu vejo assim, não como ruim, está ligado? Eles olham isso aí para ver o aluno, observar já qual é o comportamento dele. Só que tinha que tratar um pouquinho melhor. Porque se for tratar um aluno que já tem um antecedente mal tu vai deixar a cabeça dele mais louca, e ele vai querer fazer o quê? Ficar bom? Não vai! Vai querer o quê? Já infernizar tua vida, igual está deixando a dele ali. Ao invés de deixar o aluno quieto, fica cutucando. Aí o aluno também acaba perdendo a paciência. Aí ele pensa: também já não gosto dessa escola, também vou bagunçar aqui.*

Interessante observar no relato as diferenças entre a percepção do adolescente quanto à relação com os professores e quanto à relação com os trabalhadores da gestão escolar. O adolescente compreende a relação com os professores como tranquila pela crença em uma relação positiva motivada por sua postura proativa na realização das atividades propostas pelos professores. A interação positiva e a participação nas atividades são reconhecidas, embora episódios de "bagunça" causem algumas tensões. Isso sugere que, apesar dos "problemas comportamentais", os professores valorizam a participação e o engajamento dos alunos.

Já a relação com os gestores da escola aparenta ser conflituosa em razão de um provável preconceito relacionado ao histórico escolar do participante. A direção parece perseguir ("*ai já fica pegando no pé*") o adolescente em razão de uma crença de "mau comportamento" motivada pelo acesso ao histórico escolar produzido por escolas anteriores. A reação da direção perante a situação parece gerar desconforto, levando o participante a verbalizar acerca da necessidade de mais respeito nessa relação, fato verificado pela expressão "*Só que tinha que tratar um pouquinho melhor*".

O participante não compreende o acesso da escola ao seu histórico escolar como algo negativo, mas a abordagem da escola diante dos fatos narrados nesse histórico indica um sentimento de injustiça e uma reação negativa no participante, que tende a se comportar de maneira rebelde, refletida no "*fazer bagunça*", em resposta ao que considera perseguição ou falta de compreensão.

A abordagem da escola perante as situações relatadas pode ser percebida como uma abordagem de controle disciplinar (Foucault, 1987) e que desconsidera o desenvolvimento humano (Bock, 2007) ao considerar que fatos relacionados a algum tipo de "malcomportamento" seja suficiente para julgar os estudantes como "bagunceiros" e cercá-los de vigilância, controle e punição, de modo que esta relação é cercada por preconceitos, pré-julgamentos e descrença quanto às possibilidades de alteração da trajetória dos estudantes.

A relação entre trabalhadores da escola e alunos é complexa, ao considerar o perfil e o histórico dos participantes esta relação atinge níveis maiores de complexidade, visto que se trata de estudantes com histórico de infrequência, defasagem, reprovação, abandono escolar e vulnerabilidades sociais, permitindo o questionamento quanto a possíveis estratégias para melhoria desta relação e desta convivência.

Diante dos trechos narrados, verifica-se que estratégias relacionadas ao favorecimento do diálogo (Freire, 1996), por meio do emprego de uma escuta ativa, empática e mais compreensiva, bem como a condução do processo de ensino-aprendizagem permeado por uma relação de respeito que considere a condição de desenvolvimento da adolescência, as questões

socioeconômicas, a trajetória de vida e a trajetória escolar dos estudantes, podem favorecer a melhoria desta relação.

A formação de professores também pode ser uma estratégia viável para a melhoria desta relação, por se tratar de possibilidade capaz de melhor preparar os professores para o convívio com estudantes deste perfil. Cabe destacar que ações voltadas à formação de professores também precisam ser estendidas aos demais trabalhadores da escola, especialmente aos gestores, visto que a relação com esses profissionais é citada como mais conflituosa.

Questionados acerca da relação com os pares, obtivemos respostas se referindo a uma relação “normal”, sem conflitos e com boa convivência. A prática profissional de atendimento aos jovens com perfil semelhante ao dos participantes demonstra que, em geral, a relação dos adolescentes com os demais alunos da escola é de fato tranquila, sendo observado poucas exceções geralmente relacionadas a conflitos de natureza afetiva.

6.4.1.3 Motivos para frequentar a escola

Ao longo da história a escola ganhou notoriedade por sua importância para a formação humana, conforme verificado nos primeiros capítulos da dissertação. Entretanto, buscou-se compreender qual o significado da frequência escolar para os participantes do estudo.

Questionados acerca da percepção da importância de frequentar a escola, todos os participantes afirmaram ser importante frequentar esse espaço. Interessante notar que mesmo com tantas contradições a escola ainda é vista como um espaço importante na vida dos integrantes do estudo.

Solicitados a explicar a motivação para frequentar a escola, os participantes citaram diferentes motivos que foram divididos em três subtemas. Houve a exposição de mais de um motivo por participante, mas para evitar a repetição, será destacado apenas respostas com expressões distintas.

Sete participantes se referiram à importância de frequentar a escola para **aprender os conteúdos escolares**, conforme observa-se nos relatos:

(A3) *É sim. Para aprender as matérias.*

(A5) *Sim. É bom para o ensino e aprendizado básico. Matemática básica e português em geral.*

(A7) *Sim. Para que possamos aprender a ler e escrever.*

(A9) *Sim, porque as pessoas têm que aprender as coisas.*

Observa-se nos discursos dos participantes a referência à aprendizagem acadêmica de conhecimentos básicos como leitura, escrita e conhecimentos matemáticos. A compreensão de ser importante frequentar a escola para aprender os conhecimentos elementares pode estar relacionada à noção de que a aquisição destes conhecimentos pode contribuir para o desenvolvimento pessoal, para avançar nos degraus da escolarização ou ainda para obter melhores oportunidades no mercado de trabalho, enfatizando a necessidade de habilidades fundamentais para o progresso da formação individual.

A frequência escolar motivada pela “aprendizagem dos conteúdos escolares” também pode ter sido citada por uma percepção de que a educação formal, ao longo da trajetória de vida escolar dos participantes, contribuiu para a aquisição destes conhecimentos, parecendo não haver outras aprendizagens tão significativas quanto estas no decorrer do processo de escolarização.

A menção frequente sobre aprender habilidades básicas, como matemática e português, também pode destacar a preocupação dos adolescentes com a aquisição de competências fundamentais, demonstrando a necessidade de maior investimento nas séries/anos que se iniciam a alfabetização, entretanto, tais investimentos devem ser estendidos às demais séries/anos, visto que há participantes que ainda não dominam a habilidade de leitura no segundo ciclo do ensino fundamental.

Observando a citação específica da justificativa da frequência escolar, para aprender leitura e escrita pode haver uma percepção dos participantes relacionada à necessidade do domínio destas habilidades para a comunicação oral e escrita, habilidades essenciais para expressar ideias, emoções e necessidades da vida pessoal e social. Tal necessidade pode surgir de um anseio pelo domínio da habilidade de escrever com clareza em uma perspectiva de organização do pensamento, estruturação das ideias e argumentos de forma compreensível.

Quanto à citação da frequência escolar ser importante para aprendizagem da matemática, observa-se o anseio dos participantes pelo domínio da habilidade de cálculo essencial para a vida cotidiana na realização de tarefas simples como o gerenciamento das finanças pessoais, fazer compras, cozinhar, entre outros, além de desenvolver o pensamento lógico e a capacidade de resolver problemas, numa compreensão de que a assiduidade e a continuidade de exposição ao conteúdo são essenciais para a aprendizagem de tal matéria.

A percepção dos participantes referente à importância da frequência escolar para a aprendizagem de conhecimentos elementares confirma a teoria apresentada no capítulo quatro desta dissertação que aborda a necessidade de a escola dar maior atenção à aprendizagem da

leitura, escrita e conhecimentos matemáticos e reduzir o tempo gasto na discussão de outras temáticas que pouco agregam novos conhecimentos aos estudantes.

A percepção de que frequentar a escola é importante para o desenvolvimento pessoal indica uma visão positiva e abrangente dos participantes em relação à escola como espaço essencial para o desenvolvimento individual.

A percepção da importância da aprendizagem de habilidades básicas como leitura, escrita e matemática indica anseio por autonomia, visto que o domínio dessas disciplinas possibilita o desenvolvimento do raciocínio crítico, da capacidade de análise independente e da tomada de decisões na vida cotidiana, sem depender de outros para interpretar informações ou realizar cálculos simples.

Frequentar a escola para aprender matérias básicas como português e matemática é crucial para o desenvolvimento pessoal e social. Essas disciplinas fornecem as ferramentas essenciais para a comunicação, o pensamento lógico e a resolução de problemas. Além disso, constituem a base para o aprendizado contínuo e a capacidade de participar plenamente na sociedade.

Em continuidade ao questionamento referente à importância da frequência escolar, cinco participantes se referiram à importância de frequentar a escola para **obter melhores possibilidades no futuro**, conforme observa-se nos relatos:

(A2) Sim, porque tem que estudar, senão não vai ser nada lá na frente. Tem que fazer uma faculdade, se formar.

(A4) Sim, porque é bom pra aprender, pra ter um futuro melhor, fazer faculdade.

(A6) É sim! Porque mais para frente a gente pode mudar de ideia e querer fazer uma faculdade.

(A9) As pessoas têm que aprender as coisas. Têm que fazer a faculdade.

(A10) Sim, porque se tu não estuda, tu não consegue um bom emprego.

Nos trechos destacados observa-se a menção repetida dos participantes sobre a importância de frequentar a escola em uma perspectiva de futuro. Os participantes parecem associar a frequência escolar à possibilidade de conquistar “um bom emprego” e “fazer faculdade”. Conquistar “um bom emprego” e “fazer faculdade” parecem ser compreendidos como formas de constatar o alcance de um futuro melhor.

Essa percepção possibilita a compreensão de que para os participantes a frequência escolar está associada à possibilidade de um futuro melhor e que a escolarização pode contribuir para que sejam reconhecidos como indivíduos importantes na vida adulta, conforme verificado no discurso (A2) “*Sim, porque tem que estudar, senão não vai ser nada lá na frente*”,

permitindo o questionamento quanto ao sentido da educação na vida presente dos adolescentes. A percepção parece ser de que todo esforço e dedicação atual com a escola só será reconhecido no futuro por meio do “fazer faculdade”, alcançando um bom emprego e se tornando indivíduos reconhecidos pela sociedade.

O discurso dos participantes aduz uma conexão entre a formação educacional voltada para o mundo do trabalho e a compreensão social de maior reconhecimento aos indivíduos que cursam o nível superior e tem bons empregos.

Na análise do discurso dos participantes há uma concordância com a compreensão social de que quanto maior a formação escolar, maiores as chances de “ser alguém na vida”. Esta ideia pode contribuir para que a escola se transforme em um espaço de formação voltado para o mercado de trabalho, desconsiderando a formação de outras habilidades necessárias para a vida em sociedade.

Apesar desta justificativa ser empregada em uma perspectiva de vantagens para a vida futura, também há uma perspectiva de continuidade na vida escolar que leve os participantes a alcançar melhorias relacionadas com as incertezas da adolescência e o receio de que escolhas atuais possam ser alteradas no futuro, conforme relato específico do participante (A6) “*Porque mais para frente a gente pode mudar de ideia e querer fazer uma faculdade*”. Essa percepção está alinhada com as legislações e com as teorias de desenvolvimento da adolescência que consideram o adolescente como ser em formação. Pode não haver a compreensão de melhorias concretas na vida atual dos participantes, mas eles parecem perceber que a permanência escolar pode ajudá-los a alcançar melhorias em suas vidas a longo prazo.

Para três participantes a frequência escolar é considerada como importante para a **socialização e a interação** entre os pares e demais membros da comunidade escolar, conforme observa-se nos discursos:

(A1) *Sim, pra questão da socialização, questão da educação.*

(A3) *Para socializar, né?*

(A5) *É importante para o aprendizado básico e interagir com outras pessoas. Não é na escola onde a gente aprende a interagir?*

Observa-se nos trechos a ênfase na importância da frequência escolar para o desenvolvimento social. Os participantes compreendem a escola como espaço de interação, convivência e relacionamento social.

Interessante observar que os participantes (A1) e (A3) percebem a escola como espaço de socialização e visualizam que a socialização no espaço escolar é algo natural, enquanto o

participante (A5) parece compreender que a interação ocorrida na escola precisa ser ensinada e aprendida.

Conforme discutido na seção 5.3.2, somos seres sociais, e a interação social faz parte do nosso convívio em sociedade, o que permite a conclusão de que a interação entre os pares e demais pessoas da comunidade escolar é comportamento natural dos seres humanos.

No entanto, o processo de aprendizagem ocorrido por meio da interação pode requerer a aprendizagem de estratégias para a convivência e interação entre indivíduos diferentes, talvez esta seja a razão do (A5) visualizar a escola como local para aprender a interagir com outras pessoas.

No discurso do (A5) identifica-se a memória de alguma ação executada pela escola em relação à convivência, interação e socialização, o que pode ter levado o participante a compreender que este seja o papel da escola.

Também há a possibilidade do participante se referir à importância da frequência escolar para socialização e interação motivado por um desejo de que a escola ensine estratégias de comunicação, resolução de conflitos ou ainda habilidades de convivência social que tratem da diversidade e da cidadania.

No questionamento referente à relação dos participantes com a comunidade escolar, a interação com os pares foi identificada como positiva e sem conflitos, no entanto a não identificação de conflitos não significa a existência de interações positivas na formação dos indivíduos. Tratando-se de adolescentes em processo de ressocialização, seria interessante o estímulo a interações sociais positivas que favoreçam a proteção social.

6.4.1.4 Sugestões de melhorias

As últimas perguntas do questionário individual tiveram como objetivo coletar as sugestões de melhoria dos participantes para a escola, sugestões que na percepção deles pudessem estimular a frequência escolar e contribuir para a aprendizagem escolar. Dois participantes afirmaram não saber informar o que poderia melhorar, afirmando que (A9) *Do jeito que está já está bom* e (A10) *Não tenho ideia*.

A percepção dos participantes (A9) parece demonstrar um sentimento de contentamento com a escola ofertada. Tal percepção pode significar satisfação com a escola sem percepção de necessidade de mudanças significativas, assim como também pode significar resistência à mudança e uma preferência (talvez inconsciente) por estabilidade e manutenção das estruturas

sociais. Essa percepção pode significar que a escola atende as expectativas do participante ou pode significar que o participante não possui ou não consegue visualizar possibilidades de melhoria para este espaço.

Já a percepção do participante (A10) parece indicar ausência de opinião sobre a questão ou falta de interesse em questões relacionadas à escola por não conseguir visualizar mudanças diante das condições da escola que frequenta, mas também pode significar indisponibilidade em contribuir com a questão, visto que esta foi a última questão do questionário individual.

Os demais participantes citaram possibilidades diversificadas de melhorias para a escola e para a aprendizagem. Para evitar a repetição e facilitar a compreensão, as sugestões dos participantes foram agrupadas em três subtemas. Alguns participantes verbalizaram mais de uma sugestão.

As sugestões de cinco participantes se referiram à necessidade de **investimentos em infraestrutura escolar**, citando a necessidade de investimentos em alimentação, melhorias estruturais e organização escolar, aspectos que impactam diretamente o conforto, a saúde e a qualidade de vida dos estudantes no ambiente escolar, conforme observamos nos trechos:

(A2) Eu falo mesmo, tinha que ter ar-condicionado em todas as salas.

(A4) Tem que melhorar a questão do lanche, da limpeza, deixa eu ver... das cadeiras, uniforme.

(A6) Lembrei das cadeiras, são ruins, podia melhorar.

(A7) Eu acho que podia ter mais ventilador. Está muito quente! Tinha que ter mais ventilação.

(A8) A organização e cuidado com a escola podia ser tudo limpo igual escola particular.

As sugestões dos participantes (A2) e (A7) relacionadas à necessidade de ar-condicionado e ventilador nas salas de aula podem indicar uma preocupação com o conforto térmico dos alunos. Em regiões com clima quente, as salas de aula podem se tornar desconfortáveis, afetando a concentração e o desempenho acadêmico dos estudantes. Em que pese as estruturas das escolas do Distrito Federal serem predominantemente de alvenaria, merece ser feito o paralelo com as “escolas de lata” existente em São Paulo e outras unidades da Federação, onde foram instaladas salas construídas com folhas de metal o contêineres e que ficaram conhecidas pela insalubridade decorrentes do calor e do frio.

A sugestão do participante (A4) relacionada a melhorias no lanche pode indicar uma atenção à qualidade da alimentação oferecida, uma vez que alimentos saudáveis e nutritivos são essenciais para o bem-estar dos estudantes e para manter a energia e a concentração durante a

aula. Conjectura-se, ainda, a possibilidade de carência nutricional no âmbito da vida privada, que é suprida pelo lanche fornecido pela unidade escolar, questão não aprofundada neste estudo.

As sugestões dos participantes (A4) e (A6) relacionadas à necessidade de melhoria do mobiliário das escolas pode indicar uma queixa relacionada ao desconforto físico gerado por mobiliário inadequado. A oferta de mobiliário inadequado nas salas de aula pode afetar a capacidade dos alunos de se concentrar durante as aulas. Cadeiras e mesas adequadas são importantes para prevenir desconforto e problemas posturais, além de favorecer um ambiente de aprendizagem mais confortável e mais estimulante.

As sugestões dos participantes (A4) e (A8) relacionadas à organização e limpeza da escola podem indicar preocupação com estes aspectos e pode refletir uma expectativa de que a escola mantenha um ambiente limpo e ordenado, similar ao padrão imaginado em escolas particulares. Um ambiente limpo e bem cuidado pode melhorar a moral dos alunos e da comunidade escolar, além de criar um ambiente mais saudável e seguro.

A sugestão do participante (A4) relacionada à melhoria no uniforme pode indicar insatisfação quanto à qualidade, conforto, acessibilidade para todos os alunos ou ainda a reclamação da obrigatoriedade de uso. A utilização de uniforme pode contribuir para a padronização dos estudantes e pode favorecer a criação de um senso de identidade escolar, mas a adesão ao uniforme pode estar relacionada à qualidade e o conforto das peças.

As sugestões dos participantes confirmam as reflexões realizadas no capítulo quatro da dissertação referentes aos fatores que impactam na qualidade da educação e no processo de aprendizagem e possibilitam o questionamento quanto à participação dos estudantes nas tomadas de decisão relacionadas às condições da escola e qualidade do ensino. Parece não haver espaço para ouvir as sugestões dos estudantes, visto que todas as sugestões são possíveis de serem executadas no cotidiano escolar com a destinação adequada de recursos financeiros. A escuta das ideias, opiniões e sugestões dos estudantes, bem como o envolvimento da comunidade escolar, incluindo pais e funcionários no processo de tomada de decisão para melhorias estruturais e para o processo de aprendizagem são prementes e de possível execução.

Em continuidade às análises referentes às sugestões para melhoria da escola, as sugestões de dois participantes se referiram à **aprendizagem de conteúdos mais significativos**, como observado nas falas dos adolescentes:

(A3) *“Aulas mais flexíveis, para sair um pouco mais da sala.”*

(A5) *“Aprender o que vai realmente impactar na nossa vida. Como sei lá, uma educação financeira? Aprender a cuidar das finanças, né? E até mesmo a educação sexual que é algo*

bem importante para nós, porque, “aquela coisa”, a maioria dos casos estão acontecendo dentro das nossas casas. Seria importante as crianças saberem disso.”

As sugestões dos participantes parecem refletir uma percepção de que a educação tradicional falha em conectar o aprendizado com a vida prática e as necessidades cotidianas dos alunos. A busca por aulas mais flexíveis e a introdução de conteúdos mais significativos, como educação financeira e educação sexual, parecem ser vistas como formas de tornar a educação mais relevante e significativa.

A sugestão do adolescente (A3) relacionada a aulas mais flexíveis e oportunidades para estudar fora da sala de aula sugere um desejo por métodos de ensino mais variados e experiências de aprendizado que vão além do ambiente tradicional da sala de aula. Essa percepção também sugere uma preferência por atividades práticas e novas experiências, que podem incluir visitas de campo, projetos práticos, ou outras formas de aprendizagem ativa.

A sugestão do adolescente (A5) relacionada à inclusão da educação financeira no currículo escolar pode refletir uma preocupação com a preparação dos alunos para a gestão de suas finanças pessoais. Já a sugestão da inclusão de educação sexual pode ser vista como essencial para fornecer aos estudantes informações precisas e seguras sobre questões relacionadas à sexualidade, saúde reprodutiva e relacionamentos. Além disso, a menção de que *"a maioria dos casos estão acontecendo dentro das nossas casas"* sugere uma preocupação com a conscientização e a prevenção de abusos e violência sexual. A ênfase do participante na inclusão de educação financeira e sexual como conteúdos escolares sugere ainda uma preocupação com a preparação dos alunos para desafios e responsabilidades da vida adulta.

As sugestões dos dois participantes destacam a relevância de estudar conteúdos que tenham uma aplicação prática e direta em suas vidas com a inclusão de aulas mais flexíveis e atividades fora da sala de aula que possam enriquecer a experiência educacional, tornando o aprendizado mais envolvente e relevante. A inclusão de uma abordagem mais prática em sala de aula pode ajudar os alunos a conectar os conteúdos acadêmicos com o mundo real.

Pelo relato dos participantes, observa-se que o currículo atual pode ser muito teórico e desconectado das realidades e necessidades diárias dos estudantes, cabendo o questionamento quanto à necessidade de reformulação do currículo atual de modo a incluir novos conteúdos no currículo existente e que possam agregar conhecimentos aos estudantes, mas sem abandonar conteúdos tradicionais necessários para a vida cotidiana.

Observa-se que nas escolas há a predominância pelo ensino de conteúdos moralizantes, desconectados da realidade social. Conforme visto no capítulo 5.3.1 e 5.3.2, há a necessidade da implantação de um currículo adaptável e relevante, que permita maior participação dos

alunos com vistas à formação da personalidade, da autonomia, da autoria e do protagonismo do adolescente.

Um participante citou como sugestão para melhoria da escola a importância do **diálogo** (Freire, 1996) durante o processo de ensino/aprendizagem, especialmente relacionado ao diálogo com os professores, conforme rico trecho em destaque:

(A1) Precisa melhorar a paciência. É por causa que tem professor que “quer montar” em cima do aluno, e isso não é certo. Tem professor que é gente boa, explica. Os alunos deixam dar aula. Na escola, eu percebi isso, que tem professor que não consegue dar aula e tem professor que o aluno deixa dar aula. Tem professor que trata os alunos bem, sabe explicar. Tem paciência. Se fossem todos de todas as matérias assim, um professor que soubesse explicar, soubesse conversar com os alunos, seria melhor. E os alunos também compreender algumas coisas. Cada um tem uma parte de cada lado aí para melhorar.

(P) Você acha, então, que os professores poderiam conversar e ouvir mais?

(A1) Sim, e os professores também precisam entender a faixa etária deles (os alunos) porque acham que você tem que aprender isso aí, tem que aprender de todo jeito, entendeu? Mas não, né, não é assim! Tem gente que não consegue aprender, precisa ter um pouquinho mais de calma, paciência. Não estou falando para ele resumir um negócio e te dar de mão beijada, não. Mas ele sabe explicar aquilo? Aquilo que ele passa no quadro, ele tem que saber explicar.

Você copia, mas copiar é uma coisa. Mas você entendeu, você leu o que você está escrevendo? Não, né? Mas o professor tem que ir lá explicar certo, chegar na calma para os alunos, entendeu? Não adianta chegar um professor com a turma quieta e o professor chegar já afobado. Chegar já “bora” fazer isso, “bora”, quero vocês separado, já enche o quadro, aí já encheu a cabeça do cara. Aí já não vou querer fazer nada. E aí pronto, o professor fala que vai ganhar teu salário, e eu vou ganhar minha presença, final do ano eu passei.

(P) E aí se aprendeu ou não...?

(A1) Se aprendeu, aprendeu, porque essa é a questão. Porque, tipo, eu também já passei de ano fazendo nada. A única coisa que eu tinha que fazer é ir para a escola e mostrar atividade. Passar na prova passando uma cola ali é fácil, só cola, mas não aprende.

(P) Nesse ano que você passou só indo para escola, você acha que aprendeu alguma coisa?

(A1) Assim, foi um ano que eu ganhei assim, só no currículo, mas foi um ano que eu perdi. E hoje eu estou vendo que eu precisava. Se eu tivesse prestado atenção e estudado, não ia estar passando por muita coisa que eu passei hoje.

(P) Se você também tivesse tido um auxílio maior da escola as coisas teriam sido diferentes?

(A1) Sim, eu tinha até conseguido ficar na escola. Porque professor de noite só dá atenção para alguns alunos e para outros não.

(P) Você consegue ver essa diferenciação?

(A1) Consigo, diferença, diferença enorme! Mano, enorme! O professor da noite chega, senta, passa um monte de “bagulho” no quadro e senta de novo. Explica nada não, dá nada, só fala. Só escreve, aí você copia, na próxima aula você entrega e pronto.

(P) E aí, se você está com dúvidas?

(A1) Não tem, não tem. Ou tu faz, ou tu faz, se vira. Ele acha que o negócio é só pegar, pesquisar no celular e passar mais. Ele não vê que o aluno está precisando tirar dúvida, não, sabe? Só fica só nessa, copiando.

Observa-se no relato que o participante parece valorizar os professores que demonstram paciência, empatia e se importam com o bem-estar, o aprendizado e favorecem um ambiente de confiança e respeito com os alunos e não concordar com professores que assumem uma postura de desrespeito, distanciamento e até mesmo segregação dos alunos.

No relato do participante é possível notar um contraste na percepção entre bons professores que conseguem engajar e “explicar bem” os conteúdos em relação aos professores aparentemente ruins que “não conseguem dar aula” e enfrentam dificuldades para manter a atenção e a disciplina da turma. A partir da fala do participante é possível notar que para ele a definição de professor bom ou ruim está relacionada tanto na maneira como os professores tratam os alunos como na habilidade de transmitir conteúdo.

O professor que trata bem os alunos é um bom professor, enquanto que um professor que trata mal (definição extraída da expressão “*quer montar” em cima do aluno*) seria um professor ruim.

O contraste na percepção do adolescente parece estar relacionado ao comportamento dos alunos em relação ao bom e ao professor ruim, de modo que ao “bom professor” parece haver uma “autorização” para que ele dê as aulas, enquanto que ao “professor ruim” essa “permissão” não ocorre.

Pela expressão (*o professor chegar já afobado. Chegar já, “bora” fazer isso, “bora”, quero vocês separado, já enche o quadro*) utilizada pelo participante também é possível perceber certa reclamação quanto a professores que utilizam de uma postura arrogante ao conduzir a aula com rispidez. Na percepção do adolescente os professores que adotam essa postura contribuem para que os alunos se recusem a realizar as atividades propostas.

Diante da percepção do participante relacionada à constatação da existência de professores bons e ruins (arrogantes e ríspidos), relacionada à forma de tratamento dada pelos professores aos alunos, é possível questionar de que maneira a relação professor e aluno de fato tem ocorrido, possibilitando a verificação de uma contradição entre a percepção de relação tranquila com os professores, verbalizada inicialmente por quase todos os participantes, e o relato analisado.

Interessante observar que a opinião do participante destaca não apenas a responsabilidade do professor nesta relação ao verbalizar que os alunos também precisam "compreender algumas coisas". Isso sugere que, embora os professores tenham um papel crucial, os alunos também têm responsabilidade em seu próprio processo de aprendizado e devem se engajar ativamente.

O relato sugere ainda que os professores devem estar cientes da condição de desenvolvimento dos alunos (*“os professores também precisam entender a faixa etária deles”*) e que apresentam dificuldade para aprender. O participante parece demonstrar maior sensibilidade aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem do que a própria escola que não percebeu algumas dificuldades relatadas por outros participantes deste estudo. Perante a teoria que embasa esta dissertação, a ciência quanto à condição de desenvolvimento dos alunos é postura essencial para o processo de aprendizagem, pois diferentes idades apresentam diferentes habilidades cognitivas, emocionais e níveis de maturidade, que influenciam a forma como os alunos aprendem e interagem com o conteúdo.

Essa percepção destaca a importância de os professores reconhecerem que nem todos os alunos aprendem no mesmo ritmo ou da mesma maneira e que a aprendizagem requer paciência e calma. A ansiedade e a pressa dos professores podem ser contraproducentes, levando à frustração e desengajamento dos alunos.

O participante também parece realizar uma crítica aos professores que utilizam de equivocados métodos e técnicas tradicionais de ensino por meio da cópia de informações. Para o participante essa prática não tem contribuído para a aprendizagem, visto que na percepção dele, copiar informações é diferente de compreender o conteúdo copiado, é diferente de aprender. Ele questiona ainda acerca da postura dos professores quanto à mediação da aprendizagem. Pelo relato é possível inferir que alguns professores têm solicitado que os alunos façam cópias de conteúdos que não são explicados e que também não é dada a oportunidade para o aluno solicitar uma explicação melhor.

A utilização de métodos de ensino que envolvem explicações claras, interações e oportunidades para os alunos fazerem perguntas contribuem para um aprendizado mais eficaz,

enquanto que métodos de ensino passivos e a falta de clareza podem resultar em confusão, desinteresse, frustração e desmotivação dos alunos.

A percepção do participante apresenta similaridade com a teoria apresentada no capítulo quatro acerca das tendências pedagógicas e estilos de professor em uma comparação entre professor tradicional e professor mediador. Se faz pertinente o questionamento quanto à relevância da cópia de conteúdos para a aprendizagem dos alunos. Caberia questionar os métodos de ensino utilizados pelos professores e também a percepção de professores e alunos quanto à utilização da cópia em sala de aula.

Os estudos realizados nessa dissertação explicam acerca do professor que se preocupa apenas com o “dar aulas” (Demo, 2023). Considerando que a ação de “dar aula” implica em um movimento do professor, no sentido de falar e explicar sobre o conteúdo, e que o relato do participante se refere apenas à cópia de conteúdo, é possível compreender que os professores aos quais o participante se refere não estão sequer “dando aula”, eles estão apenas gastando o precioso tempo dos alunos que deveria ser preenchido com aprendizagens significativas.

Assevera-se que a construção da autonomia na aprendizagem demanda o fornecimento de ferramentas cognitivas construídas ao longo da vida escolar que, se não desenvolvidas, resultará em dificuldade de aprendizagem e em certa impossibilidade de produção autônoma do conhecimento, como relatado no trecho em que (A1) queixa-se da ação conteudista e da indisponibilidade de espaço para suprimento de dúvidas.

O participante também relata sobre a relação entre a cópia de conteúdo, realização das tarefas, aprovação nas provas com uso de “cola” e a aprendizagem. O adolescente verbaliza que ele costuma realizar as cópias solicitadas pelo professor, mas na sua avaliação precisa de “cola” para responder, pois a cópia realizada não garante a aprendizagem necessária para responder a prova. No relato, é possível perceber que o participante tem avançado nos anos escolares por realizar as avaliações com “auxílio da cola”, mas que em sua percepção não há aprendizagem.

Por meio do relato, o participante dirige uma crítica ao sistema educacional que tende a valorizar a progressão escolar em detrimento da aprendizagem, sendo possível questionar quanto aos métodos de avaliação utilizados atualmente. O sistema que permite que os alunos progridam de ano sem aprender pode perpetuar ciclos de fracasso escolar, baixa qualificação e oportunidades limitadas, tanto acadêmicas quanto profissionais.

O relato possibilita ainda a aplicação do conceito “efeito desaprendizagem” (Demo, 2021) na prática, visto que, apesar de estar avançando nos anos escolares, o participante percebe que não está aprendendo o que é ensinado na escola. Tal efeito também pode explicar a

existência de participantes que avançaram nos anos escolares sem o domínio das habilidades elementares de leitura, escrita e cálculo.

Por fim, o participante relata acerca da diferença entre professores do dia e da noite. Parece que a forma como os professores do dia (professores do ensino regular) tratam os alunos difere da forma como os professores da noite (professores da EJA) tratam os alunos. O participante relata que os professores da EJA adotam uma postura de tratamento diferente entre os alunos, sugerindo que eles só dão atenção para alguns alunos. Não foi questionado de que maneira ocorre essa diferenciação, mas seria importante buscar compreender, em momento futuro, se o professor oferta mais atenção aos alunos por um critério (subjetivo) de comportamento, aprendizagem ou por outro motivo.

O adolescente sugere que o professor da EJA utiliza mais do mecanismo da cópia do que os professores do ensino regular, cabendo o questionamento quanto aos métodos de ensino utilizados na EJA e ainda sobre a formação ofertada para estes professores. Sendo possível sugerir a realização de formação voltada para o ensino/aprendizagem de socioeducandos com a inclusão de temáticas que abordem diálogo, respeito, desenvolvimento humano e metodologias ativas e significativas de ensino/aprendizagem.

Desta maneira, compreende-se que as sugestões do participante para a melhoria da escola se referem à melhoria do diálogo e da adoção de uma postura mais respeitosa e compreensiva na relação entre alunos e professores. Ele também sugere a observação da condição de desenvolvimento dos participantes e questiona o uso da cópia em sala de aula como recurso que não promove a aprendizagem, bem como solicita tratamento igualitário para todos os alunos e mudanças nas estratégias de ensino e avaliação utilizadas atualmente.

Por fim, um participante verbalizou não ter sugestões de melhoria para a escola por acreditar que (A9) “*está tudo bem*” e outro participante informou (A10) “*não saber*” dizer o que poderia melhorar na escola.

A percepção dos participantes pode indicar falta de perspectiva de mudança, desinteresse pela temática ou ainda cansaço ao fim da pesquisa, optando por não verbalizar possibilidades de melhoria para que a entrevista fosse encerrada. Cabe destacar que mesmo em uma situação considerada "boa", é importante adotar uma postura de melhoria contínua. Isso pode incluir a busca por feedback detalhado, revisões periódicas da política educacional e a exploração de novas metodologias ou tecnologias educacionais, observando a participação dos estudantes neste processo.

6.4.2 Análise do Grupo Focal - Categorias de Análise Coletiva

A realização do grupo focal foi precedida da etapa de realização das entrevistas individuais e seleção dos participantes. Conforme verificado no perfil dos participantes das entrevistas individuais, entre os dez adolescentes entrevistados, surgiu a realidade de indivíduos matriculados em seis níveis escolares distintos, e por ser uma característica que diferenciou os participantes, optou-se por convidar um participante representante de cada ano escolar para compor um grupo diverso. Desta maneira, participaram do grupo focal seis adolescentes matriculados em anos escolares diferentes, a saber: 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental; 1º e 2º ano do ensino médio e nível superior.

Os participantes do grupo focal foram convidados a refletir sobre aspectos relacionados à percepção de como seria a escola adequada para estimular a permanência escolar e principalmente para assegurar a aprendizagem escolar. Para subsidiar a discussão, foram apresentados uma música e um texto de apoio, e os participantes responderam a cinco questões motivadoras: Questão 1: como seria a escola dos seus sonhos? Questão 2: o que teria e o que não teria nela? Questão 3: o que seria ensinado nesta escola? Por quê? Questão 4: de que forma os conteúdos seriam ensinados? Quais seriam as estratégias que a escola poderia usar? Questão 5: qual a melhor forma para vocês aprenderem o que é ensinado na escola?

As percepções dos participantes acerca das questões foram agrupadas em três categorias temáticas criadas a partir dos discursos dos participantes. O agrupamento temático utilizou como critério a repetição quantitativa da aparição do tema nos discursos, conforme orientações de Bardin (1987). A partir da quantificação e da análise dos discursos, surgiram as categorias: condições básicas e socioeconômicas, relação aluno-professor e possibilidades para a aprendizagem escolar. A seguir, serão apresentadas as categorias de análise geradas a partir dos resultados encontrados no grupo focal.

6.4.2.1 Condições básicas e socioeconômicas

Convidados a pensar sobre as escolas que frequentam ou frequentaram ao longo da vida e também sobre aspectos que precisam melhorar no cotidiano escolar, o grupo focal iniciou com o questionamento de como seria e o que teria na “escola dos sonhos”¹⁸ dos participantes. Os participantes verbalizaram acerca da dificuldade de imaginar possibilidades de melhoria para a escola considerando a realidade do nosso país e relataram acerca das condições sociais e

¹⁸ Utilizou-se a expressão “escola dos sonhos” em referência à música “Escola dos Sonhos” (MC Favelinha) utilizada como texto motivador para a discussão do grupo.

econômicas enfrentadas por eles e suas famílias para permanecerem na escola, conforme trecho em destaque.

Adolescente 2 (A2): *Para pensar em sonho tem que ver a realidade que é o Brasil. Eu conheço muita gente que tem uma renda ótima, tem uma vida boa e estão recebendo os auxílios tudinho, e a gente que precisa realmente não consegue. Eu mesmo estou tentando correr atrás dos auxílios do governo porque não tem uma renda fixa e não consigo.*

O discurso do (A2) pode ser compreendido como uma crítica ao sistema de distribuição de renda do país. Parece haver uma sensação de impossibilidade de pensar e verbalizar sobre melhorias para a educação motivado por um sentimento de injustiça diante do acesso por pessoas com "uma renda ótima" aos benefícios que poderiam beneficiar aqueles em maior necessidade.

Diante desse discurso, percebeu-se, logo no início do grupo, uma compreensão diferenciada desse participante acerca da realidade socioeconômica e estrutural enfrentada por muitos estudantes e suas famílias no Brasil. Solicitados a verbalizar um pouco mais acerca das dificuldades enfrentadas para estudar, os participantes relataram sobre condições socioeconômicas e a necessidade de priorização da alimentação escolar.

O participante (A3) relatou: *Minha mãe não tem dinheiro para comprar um saco de arroz para casa, como vai comprar o caderno, comprar caneta, lápis, borracha? Computador? Impossível!*

A percepção do (A3) corrobora com a percepção do (A2) ao verbalizar sobre a dificuldade de acesso a recursos básicos (alimentação) devido às condições financeiras familiares, questionando quanto à impossibilidade de adquirir material escolar quando o acesso à alimentação é prioritário. O participante parece preocupar-se com a falta de recursos materiais básicos para a utilização na escola, sendo possível perceber a necessidade e sugerir o incentivo a programas que fornecem materiais escolares gratuitos e de qualidade para famílias em situação de pobreza.

A menção à impossibilidade de possuir um computador pode significar uma valorização deste recurso para o seu processo de aprendizagem, e diante dos avanços tecnológicos da sociedade, é possível sugerir que o acesso a computadores também seja uma estratégia positiva a ser realizada por programas de incentivo à educação.

O participante (A4) também mencionou a alimentação, percebendo-a como uma questão a ser considerada no cotidiano escolar: *A comida, principalmente a comida, porque há vários alunos que vão só pra comer.* O participante (A6) complementou o raciocínio anterior: *A*

maioria começa a aula mole, fraco, mas aí depois, quando chegava perto da hora de comer, ele dava mais uma animada.

A percepção de (A4) identifica a relação entre a frequência escolar e a alimentação. O participante parece sensível aos estudantes que frequentam a escola para se alimentar, sugerindo que em alguns casos a frequência escolar dos alunos é motivada pela necessidade de alimentação, estando a aprendizagem em segundo plano.

Diante dos relatos, percebe-se os impactos da condição de pobreza no acesso à alimentação e o reflexo da privação de alimentos no processo de aprendizagem. A percepção do participante (A6) relacionada aos alunos mostrarem maior energia e engajamento nas aulas após se alimentarem na escola possibilita a inferência de que não há condições de aprendizagem quando se convive com a insegurança alimentar¹⁹.

Conforme as legislações que embasaram este estudo, é dever do Estado assegurar condições de subsistências e garantir condições para acesso e permanência escolar dos adolescentes. Os participantes não verbalizaram acerca da qualidade da alimentação ofertada pela escola, mas diante da ênfase na temática é possível questionar se o direito à alimentação de qualidade está sendo assegurado pela política educacional, uma vez que os participantes citaram a alimentação e as condições socioeconômicas (e distribuição de renda) de suas famílias como fatores que dificultam o processo de ensino/aprendizagem escolar.

O relato dos participantes acerca das condições enfrentadas no cotidiano escolar permitiu a identificação da categoria Condições Básicas e Infraestrutura Escolar como categoria que surgiu não como uma sugestão dos participantes de como deveria ser a “escola dos sonhos”, mas como um alerta dos participantes às questões sociais que impactam significativamente o processo de aprendizagem e a permanência escolar.

6.4.2.2 Relação aluno-professor e apoio emocional

Consideradas as condições socioeconômicas dos participantes, em continuidade ao grupo focal, os participantes foram convidados, mais uma vez, a pensar sobre aspectos que precisam melhorar no cotidiano escolar, repetindo o questionamento de como seria e o que teria

¹⁹ A Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) consiste na realização do direito de todos ao acesso regular, permanente e irrestrito a alimentos de qualidade, quer diretamente ou por meio de aquisições financeiras, a alimentos seguros em quantidade e qualidade adequadas e suficientes, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, correspondentes às tradições culturais do seu povo e que garantam uma vida livre do medo, digna e plena nas dimensões física e mental, individual e coletiva. A Insegurança Alimentar e Nutricional ocorre quando a SAN não é garantida integralmente (Brasil, 2022).

na “escola dos sonhos” dos participantes. No entanto, acrescentou-se ao questionamento o convite para lembrar das escolas frequentadas da infância até os dias atuais em busca de fatos positivos, negativos ou apenas diferentes que pudessem compartilhar com o grupo.

Verificou-se que o discurso dos participantes se referiu com grande ênfase à relação entre professores e alunos, relatando situações ocorridas no cotidiano escolar, que, na opinião deles, poderiam melhorar.

O participante (A1) relatou que nas séries iniciais a escola parecia mais simples e que na percepção dele não havia obrigatoriedade na aprendizagem, conforme observa-se no relato:

Adolescente (A1) Antigamente era só brincadeira, as atividades bem mais simples. Era só pintar. Sem a pressão de ter que aprender de verdade.

O relato do participante pode significar uma percepção de que não havia obrigatoriedade da aprendizagem em razão da ludicidade (brincadeiras, pintura...) utilizada como método de aprendizagem, fator que pode contribuir para a sensação de leveza durante o processo. O relato também pode sugerir uma memória afetiva dos professores das séries iniciais que, conforme observa-se na prática educacional, costumam conduzir o processo de ensino/aprendizagem com mais tranquilidade.

O participante (A1) prosseguiu em seu relato: *Às vezes a gente tinha o apoio de um professor bom, mas aí veio as dificuldades!* Sugerindo que os professores dos anos iniciais forneciam mais assistência nas questões escolares e que após ingressar no segundo ciclo do ensino fundamental, este apoio cessou e ele passou a apresentar dificuldades, cabendo o questionamento quanto aos motivos para as diferenças na condução do trabalho educativo nos anos iniciais e nos anos finais.

O participante (A3) corrobora com este entendimento: *Inclusive, no sexto ano, tudo parou. Falta de professor melhor! Falta de professores mais qualificados! Porque a pessoa que ensina ela também tem que aprender a lidar com a gente. E além de ela ensinar, ela tem que ter a psicologia de conseguir ajudar o adolescente, não só na escola, mas para fora da escola. Ensinar o certo e o errado, porque nem todo mundo tem o privilégio de aprender dentro de casa, certo? Tem que contratar psicólogo!*

O participante parece perceber uma mudança significativa entre o estilo de professor e estilo do ensino em uma comparação entre anos iniciais e anos finais do EF. O discurso indica uma insatisfação com a qualidade do corpo docente a partir do 6º ano do EF mencionando a falta de professores mais qualificados e sugerindo que, além do domínio dos conteúdos tradicionais, os professores precisam ter habilidades pedagógicas e emocionais para lidar com os alunos.

Observa-se que a alusão à necessidade de professores que saibam "*lidar com a gente*" sugere a importância de uma formação contínua que inclua aspectos relacionados às questões emocionais dos estudantes e destaque a formação ética dentro do ambiente escolar. A percepção de que os professores necessitam da "psicologia de conseguir ajudar o adolescente e ensinar o certo e o errado" sugere que os educadores são vistos não apenas como transmissores de conhecimento, mas também como mentores e apoiadores no desenvolvimento emocional e social deles. A referência à falta de "privilegio de aprender dentro de casa" sugere que para alguns alunos a escola pode ser a principal ou única fonte de educação formal, ética e social.

O participante sugere ainda que na falta de habilidades emocionais dos professores, seja providenciada a contratação de psicólogos para atender as demandas dos adolescentes em relação às questões escolares e também relacionadas à vida particular. A sugestão de contratar psicólogos para as escolas pode refletir uma compreensão da importância do apoio psicológico para o bem-estar dos alunos durante a adolescência. As sugestões apresentam concordância com a teoria de desenvolvimento da adolescência apresentada no capítulo quatro da dissertação que demonstra a necessidade de apoio emocional e social durante essa fase da vida.

Compreendendo a relevância da temática "apoio emocional" para os participantes, questionou-se sobre a oferta de apoio emocional nas escolas, buscando a compreensão da existência ou não desse serviço no ambiente escolar. Diante da questão os participantes relataram sobre o SOE (Serviço de Orientação Educacional), conforme diálogo:

(A3) Nem todas as escolas têm um professor formado em psicologia, mas tem aquele SOE, né? Eles dão um apoio e bota na cabeça do adolescente que o SOE não é uma fraqueza, porque muitos pensam isso.

(A4) Eu já passei, já passei por lá, todo mundo já passou por lá, né?!

(A5) É muito legal, foi melhor do que imaginava. Só que ninguém explica o que é, só manda: "Vai!" E não explica que é importante na parte da ajuda da psicologia. Eles deviam, tipo, é falar para todos os adolescentes: "Vocês podem procurar o SOE quando você estiver precisando". Confuso, você pode pedir ajuda, se orientar. Porque quando te manda pra lá, te manda como uma punição, só depois que a gente vê que é bom!

Neste ponto do grupo o participante (A3) foi capaz de reconhecer a limitação dos professores quanto ao atendimento psicológico almejado por eles e recordou do SOE (Serviço de Orientação Educacional)²⁰. O SOE foi mencionado como um serviço ofertado em todas as escolas frequentadas pelos participantes do grupo.

²⁰ O objeto do Serviço de Orientação Educacional é a assistência ao educando, individualmente ou em grupo, visando o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando

Os participantes abordaram a necessidade de desmistificar a ideia de que a utilização desse serviço é sinal de fraqueza ou ainda punição, sugerindo que existem estigmas associados à procura por ajuda psicológica. A percepção de que buscar o SOE pode ser visto como uma fraqueza pode impedir a busca por ajuda emocional por alguns alunos, possibilitando a perpetuação de problemas emocionais ou acadêmicos não resolvidos. Já a percepção de que o encaminhamento para o SOE serve como uma punição, pode significar uma dificuldade de comunicação que acaba desencorajando os alunos a buscar voluntariamente o serviço.

A menção do (A4) relacionada à utilização do serviço por muitos alunos pode indicar a utilização ampla deste espaço, mas parece não haver uma compreensão acerca do propósito do uso do serviço. O participante (A5) destaca a falta de comunicação clara sobre o que é o SOE e como ele pode ajudar. Os alunos parecem ser enviados ao SOE sem uma explicação adequada, o que pode criar confusão e uma percepção inicial negativa nos estudantes.

A utilização do SOE parece ser estratégia viável para o acompanhamento emocional dos participantes, no entanto, faz-se pertinente o questionamento quanto à utilização atual deste espaço e também quanto às possibilidades para ampliar o acesso dos estudantes ao SOE. Melhorar a comunicação quanto ao papel do SOE também pode ser estratégia para maior adesão dos estudantes ao serviço de apoio e orientação.

Em continuidade ao grupo, solicitou-se a explicação dos participantes quanto a possíveis motivos que, na percepção deles, explicassem a necessidade de apoio emocional na escola.

O adolescente (A6) verbalizou que o apoio emocional é necessário para: *Ajudar, conversar e tratar os alunos porque tem professor que só dá a aula e tchau, e tem professor que vão ali pra realmente trabalhar, porque ensinam certinho e realmente se interessam pelos alunos.*

Questionados acerca da diferença entre o professor que apenas “dá aula” e o professor que acolhe e escuta os estudantes, o participante (A5) informou: *É que o aluno sempre procura alguém para se basear, não é? Alguém para dar apoio! Se ele não acha nada em casa, acha na rua. Como o “negócio” (ditado) fala: procura base na escola e em casa, não acha! Aí eu venho na rua, no crime acha!*

O participante (A6) verbaliza sobre a diferença entre professores que "só dão aula" e parecem interessados apenas em cumprir o horário de trabalho e professores que se importam e se interessam pelos alunos. Parece haver a compreensão de que professores que oferecem

os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício da cidadania (Brasil, 1973).

apoio emocional e demonstram preocupação genuína com o bem-estar dos alunos, estabelecendo uma relação que supera a transmissão de conteúdo acadêmico, realizam um bom trabalho. A percepção do participante quanto à necessidade de apoio emocional na escola parece estar ligada a uma necessidade de escuta, sugerindo que professores que demonstram essa habilidade conseguem criar um ambiente de aprendizagem melhor e ainda exercer uma influência positiva nos estudantes.

O adolescente (A5) reforça a compreensão de que os estudantes buscam acolhimento, orientação e influências positivas nos professores e na escola ao destacar que a busca por modelos de comportamento e apoio tanto na escola quanto em casa é comum para ele, sugerindo se tratar de comportamento compartilhado também por outros adolescentes. O adolescente sugere ainda que a não disponibilidade de modelos positivos em casa ou na escola, ou seja, em ambientes seguros, gera a busca por modelos na rua, no crime, sugerindo se tratar de influências negativas possivelmente encontradas neste espaço.

A percepção dos participantes reflete a necessidade de apoio emocional dentro das escolas, destacando o papel do professor como suporte para escuta, acolhimento e orientação ética e social dos estudantes e sugere a promoção de um espaço escolar protetivo conforme previsto nas legislações socioeducativas e educacionais destacadas no capítulo três da dissertação.

Em continuidade ao grupo, questionou-se sobre fatos ocorridos no cotidiano escolar que impactam positivamente ou negativamente na percepção de confiança nos professores e funcionários da escola. Os participantes relataram episódios de preconceito, desrespeito e conduta profissional duvidosa como situações que geraram sentimento de injustiça e impactaram na avaliação dos professores e também repercutiram na frequência escolar, conforme trechos:

(A3) Professor tem preconceito por aparência. Eles olham para a cara da pessoa e já julgam. Você está estudando todo um ano com ele e durante o ano todo o professor não veio te ajudar por preconceito, isso também já incentiva muito os alunos a parar de estudar.

O adolescente (A3) se refere à postura de pré-julgamento de alguns professores em relação a sua aparência e provavelmente em relação à aparência de outros estudantes. O relato sugere a percepção de que os professores podem discriminar ou ignorar os alunos pela presença de estereótipos e preconceitos no ambiente escolar. O relato também sugere que em razão de uma postura preconceituosa por parte de alguns professores, os alunos não recebem auxílio escolar, fator que pode impactar na aprendizagem e na motivação para estudar.

O participante (A2) compartilhou com o grupo história vivenciada por ele que gerou revolta em seus colegas de classe, conforme relatado pelo participante, e também nos participantes do grupo, conforme relato: *Primeiramente, respeito é essencial nos professores e pessoas que ficam na direção, que querem ser mais que os outros, e isso se torna chato, um clima tenso. Hoje em dia, você vê muitas coisas que destratam os alunos. Teve uma vez que a professora jogou a mesa da garota longe. Brigou com ela só porque a menina tinha autismo. A menina perguntou, na educação, a professora já chegou foi gritando com a menina. Depois, a menina também não ficou calada, aí falou “coisa ruim”. A professora foi lá e xingou ela. Aí, eu acabei bagunçando e ameacei tacar fogo na sala para a professora esquecer a menina. Aí, eu falei pra ela: só trata teu aluno melhor! Você quer respeito? Mas você respeita? Respeito é pra quem dá e pra quem oferece, mas não é pra todos! Primeiro, você vem cá agir com respeito com a pessoa também, né?! Passa teu ensinamento pra menina que só queria tirar uma dúvida, era só agir ali como uma adulta, uma professora que está ensinando um aluno.*

O participante inicia seu relato enfatizando que respeito é fundamental na relação professor-aluno e verbaliza acerca de um incidente envolvendo provável falta de sensibilidade e compreensão por parte da uma professora em relação a uma aluna com autismo. O incidente mencionado, onde uma professora responde de forma agressiva a uma aluna, culminando em uma situação de conflito, parece ter afetado negativamente a percepção dos alunos sobre a professora em questão e podendo demonstrar falta de controle emocional e profissionalismo da professora, bem como resultar em uma maior incidência de problemas disciplinares e uma cultura escolar negativa, onde o desrespeito se torna comum.

A reação/atitude da professora perante a situação (gritar ou xingar) é um exemplo de má gestão de conflitos, o que permite questionar sobre a realização de programas de formação para professores que abordem estratégias de mediação de conflitos focado em habilidades de comunicação não violenta, gestão de sala de aula, empatia e também acerca de serviços de apoio emocional para professores.

A reação do participante perante a situação narrada (bagunçar e ameaçar colocar fogo na sala de aula) também permite questionar quanto à realização de atividades de gestão das emoções no espaço escolar focada nos alunos, fato que corrobora com a sugestão da ampliação do uso do SOE e acompanhamento de profissionais de psicologia para os alunos.

O participante (A1) também narrou situação de injustiça: *Eu pedi pra ir no banheiro e a professora não deixou. Ela deixou todo mundo, menos eu. Eu perguntei por que e ela respondeu: Não vai e pronto! Aí eu falei assim: respeito não é para quem dá, é para quem merece! Cheguei aqui todo “de boa” com a senhora, não falei nada e olha como é que eu tive*

que agir para a senhora me respeitar e deixar eu ir no banheiro, entendeu? Se você tratar bem, eu vou tratar bem a senhora. Se a senhora quiser me conhecer, eu sou de boa, mas para quem é de boa comigo! Aí ela já ficou calada. Aí, depois, no outro dia, ela falou assim: vocês vão me conhecer melhor, não quero ser “o calo” de vocês, não!

E o participante (A5) narrou situação semelhante: Isso de banheiro dá muita briga, ainda mais com as “*peças de autoridade*”. *Com o meu professor eu briguei uma vez também por causa disso, porque permitiu que toda a sala fosse menos. Eu tinha dificuldade para aprender, então o professor meio que fazia descaso comigo. Teve que ocorrer esse negócio de todo mundo ir no banheiro, menos eu, pra ele ficar “de boa”.*

O relato dos participantes (A1 e A5) menciona casos de desigualdade de tratamento no ambiente escolar que sugerem uma percepção de tratamento injusto, desrespeitoso e possivelmente preconceituoso por parte dos professores. A partir dos relatos, percebe-se falta de comunicação e uma gestão inadequada de regras básicas na escola, como o uso do banheiro. A percepção de tratamento injusto pode levar a um sentimento de exclusão e desvalorização entre os alunos, afetando negativamente sua autoestima e o engajamento escolar.

A negativa de permissão para o uso do banheiro, acompanhada de uma justificativa insuficiente ou autoritária (“não vai e pronto”) pode ser vista como uma falta de respeito. Além disso, a resposta inadequada dos professores ao expressar suas decisões sem explicações claras pode contribuir para um ambiente de desconfiança e conflito.

A reação do participante, mencionando que “respeito é para quem merece” pode refletir uma tentativa de afirmar seu direito a ser tratado com dignidade. Isso sugere que os estudantes estão cientes de suas necessidades e direitos e esperam um tratamento justo e respeitoso por parte dos professores.

A percepção é de injustiça, especialmente por se tratar de questão simples como o uso do banheiro. O sentimento de injustiça pode afetar significativamente o engajamento dos alunos, levando-os a perder a confiança nas figuras de autoridade da escola. A expressão de frustração do participante refletida na ameaça de “tacar fogo na sala” para desviar a atenção de um colega, pode indicar uma reação extrema à percepção de tratamento injusto, demonstrando como situações de desrespeito podem escalar para problemas disciplinares sérios.

Diante dos relatos, a percepção é de que situações cotidianas de simples resolução aparente podem se tornar questões problemáticas que ocasionam reações extremas e prejudicam a relação aluno-professor. Convidados a verbalizar sobre estratégias que poderiam melhorar a comunicação e conseqüentemente a relação professor-alunos, os participantes verbalizaram: (A3) “*Eles têm que aprender essa parte de estar comunicando com a gente, ensinando não só*

as matérias, mas sobre a vida também. É a parte mais legal, porque ali onde a gente aprende mais, onde a gente está mais focado com a vida.

No discurso de (A3) observa-se uma percepção de que o professor precisa melhorar a comunicação com os estudantes e de que o papel do professor não é apenas ensinar os conteúdos escolares (matérias), sugerindo a necessidade da inclusão de aprendizagens relacionadas a vida cotidiana.

O participante se refere a necessidade de os professores discutirem em sala de aula sobre questões do interesse dos estudantes, sugerindo a abordagem de conteúdos mais significativos que são considerados como “*a parte mais legal*” do ensino. A percepção do adolescente indica que os alunos se tornam mais receptivos e engajados no processo ensino/ aprendizagem quando o aprendizado inclui aspectos práticos e aplicáveis à vida.

A fala do participante demonstra coesão com a teoria abordada na seção 5.3.2 que trata da comunicação como atividade principal dos adolescentes em desenvolvimento. Diante da constatação da importância da comunicação para o desenvolvimento do adolescente, questiona-se sobre possibilidades para a melhoria da comunicação entre professores e alunos.

Contribuindo para a discussão do grupo, o participante (A5) ponderou acerca da necessidade de pensar em estratégias de melhorias para o cotidiano escolar que considerem as dificuldades individuais de professores e alunos, conforme verifica-se no trecho: *A gente tem que pensar no lado dos professores também. Tem uns alunos que são terroristas. Tem que ver os dois lados*, demonstrando uma percepção empática por parte do participante em relação aos professores e demais colegas estudantes. Percebe-se a ponderação do participante como importante aspecto a ser considerado em relação as sugestões para melhoria da relação aluno-professor.

Observa-se nos discursos apresentados a ênfase em aspectos complexos da relação professor–aluno e o impacto dessa relação na motivação ou desmotivação escolar dos participantes do estudo. Em razão da menção recorrente ao tema, considerou-se a categoria Relação Aluno-Professor e Apoio Emocional como de grande relevância para aprendizagem escolar dos adolescentes participantes do estudo.

6.4.2.3 Possibilidades para a aprendizagem escolar de adolescentes em Liberdade Assistida

Considerados os aspectos da relação professor-aluno, em continuidade ao grupo focal, os participantes foram questionados quanto as estratégias para o ensino dos conteúdos escolares

e quanto aos conteúdos ou temáticas que poderiam ser abordados pela escola para contribuir com a aprendizagem escolar.

Quanto as estratégias para o ensino dos conteúdos escolares o participante (A2) relatou sobre uma percepção de diferenciação entre os conteúdos abordados no ensino público e no ensino privado, verbalizando sobre uma sensação de não aprender tudo o que deveria aprender na escola pública, conforme trecho em destaque: Adolescente (A2): *Quando eu fiz o Enem tinha muita coisa que eu acho que se estuda em escola particular, que eles estudam mais profundamente. Eu fiquei pensando: como que o Enem vem com a questão de escola particular para pessoas que não tem a base de responder à questão? A gente acaba não conseguindo fazer e se frustrando e acaba deixando a pessoa mais triste, e fala: o que que eu vou fazer estudando se eu não estou aprendendo nada? No dia da prova eu fiquei tão nervoso, porque eu já tive uma dificuldade para aprender no ensino médio, e ainda estudei em escola pública que não ensina tudo o que se passa... Aí ir lá fazer a prova que tem coisas, conteúdos, que só escola particular tem, aí na hora baixa o nervosismo, a ansiedade puxa, eu não sei, não estudei! Quando a gente compara essas provas dá a impressão de que a gente não aprendeu nada.*

O participante relata que foi aluno de escola pública e que durante o Ensino Médio apresentou dificuldades de aprendizagem, aspectos que contribuíram pra uma experiência negativa ao realizar a prova do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). O participante relata que ao realizar o Enem sentiu que não havia aprendido nada na escola, pois não conseguiu responder algumas questões da prova. Há uma sensação de que apenas estudantes de escola particular conseguem responder a prova do Enem, pois para ele na escola particular se estuda uma quantidade e uma diversidade maior de conteúdos do que é estudado na escola pública.

O adolescente percebe que os conteúdos abordados no Enem são mais aprofundados e abrangentes do que aqueles ensinados nas escolas públicas. Isso sugere que há uma concepção de diferença curricular entre as escolas públicas e privadas. A percepção de que o Enem inclui questões que alunos de escolas públicas não são capazes de resolver pode gerar uma sensação de desigualdade de condições para o acesso aos níveis mais elevados de ensino e também pode gerar desmotivação na continuidade dos estudos, conforme expressado: *“o que que eu vou fazer estudando se eu não estou aprendendo nada?”*.

Os sentimentos de “nervosismo e ansiedade”, descritos pelo participante ao fazer o Enem, surgem a partir de uma percepção de falta de preparo acadêmico para realizar a prova. Essa sensação de inadequação pode gerar frustração e desvalorização da educação recebida na escola pública. Já a percepção de “experiência negativa” perante a realização do exame pode

contribuir para a diminuição da confiança do adolescente em suas habilidades acadêmicas e sociais.

O relato e as percepções do participante propiciam o questionamento quanto a possíveis diferenças entre o currículo utilizado por escolas públicas e privadas, bem como quanto a elaboração do Enem como prova destinada a medir a aprendizagem do ensino médio sem distinção entre estudantes de escolas públicas ou particulares. A percepção do adolescente também permite o questionamento quanto ao acompanhamento da aprendizagem e de dificuldade de aprendizagem no ensino médio, e demais anos escolares, bem como as estratégias que garantam a igualdade de acesso e permanência escolar em todos os níveis educacionais.

A percepção do adolescente de que alunos de escolas públicas aprendem menos (em quantidade e em qualidade) que alunos de escolas particulares apresenta descompasso com as legislações analisadas neste estudo que pressupõem igualdade de condições a todos os adolescentes brasileiros independente de condições (socioeconômicas, de raça, gênero, entre outras).

Em continuidade ao grupo, o participante (A5) verbalizou sobre sua percepção acerca da necessidade de descomplicar o ensino e reduzir a quantidade de conteúdos abordados durante o ano letivo, conforme observa-se no trecho: *Tem que simplificar mais os negócios! Porque em uma aula eu tenho que pensar “34 coisas” diferentes? “Tipo” em biologia: em uma aula está aprendendo sobre ecossistema e “do nada” já está explicando a diferença de biosfera e outros “bagulho” lá. Eles podiam tirar só uma aula para explicar só um “bagulho”, porque o ano fica corrido demais. E eles botam muita coisa para a gente copiar e não explica. E quando explica, explica complicado. Teve uma vez que o professor de biologia estava copiando pra caralho, e aí nós falamos: você tá fodido também! Aí nós “copiava” junto com ele e quando ele pausava, nós íamos e falávamos “bora” pro professor. Aí nisso ele acabou desistindo. Ele falou: não chega! Aí nós falamos: não! Vai copiar mais agora, tá ligado! Aí ele desistiu e falou: não, dá lá o caderno pra dar o visto, aí nós só entregamos, ele deu o visto e acabou.*

O adolescente verbaliza sobre a abordagem, em excesso, de conteúdos diferentes em uma única aula, indicando que a mudança repentina entre conceitos complexos gera confusão e dificulta a compreensão e a aprendizagem dos conteúdos.

O estudo excessivo de conteúdos ao longo do ano letivo permite questionar quanto a função e quanto a necessidade de os estudantes aprenderem tantos e diferentes conceitos ao logo da vida acadêmica. Questiona-se também se realmente ocorre aprendizagem em um

modelo de ensino baseado em uma abordagem de conteúdos em excesso e de maneira apressada.

O participante também menciona que muitas vezes são obrigados a copiar grandes quantidades de material sem aparente necessidade e sem receber explicações adequadas sobre o conteúdo. O relato sobre um professor que pareceu estar em uma “competição de copiagem” e que acaba desistindo devido à pressão dos alunos indica que essa metodologia é ineficaz e desmotivadora tanto para os alunos quanto para os professores.

A atividade de cópia parece ser utilizada como estratégia para gastar o tempo, cansar ou punir os estudantes e o ato dos estudantes de seguir a cópia ao mesmo tempo que o professor e “desafiá-lo” a prosseguir pode revelar uma dinâmica de resistência por parte dos estudantes em relação a atividade de cópia, permitindo o questionamento quanto a relevância da atividade de cópia para a aprendizagem do conteúdo abordado.

O fato narrado referente ao professor que realiza cópia de conteúdos em excesso indica uma abordagem pedagógica tradicional que propicia uma aprendizagem mecânica que pouco agrega conhecimento aos estudantes, conforme verificado na seção 5.3.1 e encontra-se em desacordo com o que é defendido pela teoria do desenvolvimento na adolescência como estratégias para a aprendizagem na fase da adolescência, conforme capítulo 5 da dissertação.

A sugestão do participante de “*simplificar*” os conteúdos abordados e dedicar uma aula inteira para explicar um único conteúdo reflete a necessidade de uma abordagem pedagógica mais sintetizada ou resumida e focada nos conceitos mais significativos. Tal abordagem pode propiciar o aumento da compreensão e do engajamento dos alunos e reduzir a sobrecarga cognitiva favorecendo a aprendizagem.

A aludida sintetização, todavia, enfrenta o conflito com a percepção de ausência de conteúdos essenciais cobrados por ocasião em testes como o Enem.

Ainda referente as sugestões de estratégias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, o adolescente (A3) verbalizou: *Eu acho que as escolas e os professores deviam ensinar nós a pensar de modo criativo, não de modo decorado. Por exemplo, numa prova eu quero perguntar, ah, qual a velocidade do som? Não! A gente não tem que saber qual a velocidade do som disso aí. Isso é só pesquisar no Google. A gente devia aprender a pensar, calcular a velocidade do som, tá ligado? Pensar o pensamento criativo e parar de pensar meio decorado. A maioria já vem com o pensamento decorado e isso dá muita ansiedade. Um dia você tem que decorar aquilo e dar a resposta certinha do jeito que tem que tá ali. Agora, a criatividade, não. Você responde com sua forma de pensar e tem mais de uma forma correta.*

O adolescente compartilhou com o grupo sua percepção sobre a diferença entre o que ele denomina “*pensamento criativo*” e “*pensamento decorado*”. O adolescente percebe que a maioria dos professores estimulam o pensamento decorado esperando que os estudantes sejam capazes de repetir respostas iguais a explicação dada por eles. O participante compartilhou ainda que esta prática gera um sentimento de ansiedade nele em razão da cobrança da memorização do conteúdo. Essa percepção é compreendida como uma crítica ao modelo tradicional de educação baseado na memorização e na reprodução de ideias que podem ser facilmente acessadas por meio de pesquisa online.

O participante sugere que o foco do ensino deve ser no desenvolvimento do pensamento criativo baseado em uma ideia de que existem múltiplas formas corretas de abordar uma mesma questão. Tal sugestão pode refletir uma necessidade de expressar suas próprias ideias e pensamentos.

Conforme analisado no capítulo quatro da dissertação, o “*pensamento decorado*” pode ser compreendido como reflexo da pedagogia tradicional, enquanto que o “*pensamento criativo*” pode ser compreendido como reflexo de uma pedagogia ativa e autoral, permitindo o questionamento quanto a qual seria a estratégia metodológica mais adequada para o alcance de uma aprendizagem mais significativa.

Quanto aos conteúdos ou temáticas que poderiam ser incluídos no currículo abordado em sala de aula o participante (A3) relatou: *Opinião minha, que é meio polêmica, mas devia ser ensinado, por exemplo, educação sexual com as crianças, né? Porque isso é um dado, né? Que a maior parte dos abusos infantil acontece dentro de casa.*

Destaca-se que o participante fez está sugestão tanto na entrevista individual, quanto no grupo focal, demonstrando a relevância da sugestão para o adolescente e também para o estudo.

A opinião do participante expressa sobre a inclusão da temática educação sexual no currículo escolar, para ele a opinião é polêmica, podendo refletir uma preocupação com a proteção e o bem-estar de crianças e adolescentes expostos a esse tipo de violência.

O participante (A2) contribui com a seguinte sugestão: *Educação financeira no ensino médio seria “top”. Ainda mais que é no ensino médio que a gente começa a trabalhar. Quando fui para o segundo ano, eu fui inventar de morar sozinho, foi aí que eu vi a dificuldade de pagar as contas.*

A sugestão do participante expressa sobre a inclusão da temática educação financeira como conteúdo a ser abordado em sala de aula. A opinião pode refletir uma necessidade de gerenciamento das próprias finanças, necessidade que surgiu a partir da experiência de residir sozinho e ingressar no mercado de trabalho.

A opinião dos participantes versa sobre a inclusão no currículo escolar de temáticas atuais e importantes para a vida em sociedade, tais sugestões indicam a necessidade da inclusão de conteúdos que agreguem conhecimentos práticos e significativos para a vida prática dos estudantes, o que permite o questionamento quanto a relevância dos conteúdos escolares atuais e quanto a necessidade de atualização do currículo atual.

Por fim, questionou-se acerca das melhores estratégias para o adolescente em cumprimento de Liberdade Assistida aprender o que é ensinado na escola. O participante (A1) respondeu ao questionamento com a seguinte indagação: *Querida saber porque tem uma sala que só tem “capeta” e tem outra que só tem moleque inteligente? Eles botam todo mundo capeta numa sala. E os inteligentes, que faz tudo, na outra. Já como se fosse para não atrapalhar aqueles que “têm um futuro”. (P) Vocês acham que eles classificam ou separam vocês? (A1) Sim, eles excluem quem tá bagunçando e os professores deixam de mão, largam, não fazem questão e às vezes ali a pessoa pode ter errado por estresse, pelo momento... Talvez seja isso que faça muita gente parar de estudar. Excluir as pessoas, tá ligado!*

A indagação do participante revela uma situação de segregação de diferentes grupos de alunos ocorrida no espaço escolar. A percepção de que os alunos são classificados e segregados de acordo com seu comportamento ou desempenho acadêmico levanta preocupações sobre o impacto dessa prática na motivação e no sucesso educacional dos estudantes, especialmente aqueles que enfrentam desafios adicionais, como os em cumprimento de Liberdade Assistida.

A percepção de que os estudantes são separados em salas de aula com base em seu comportamento, com os alunos "inteligentes" sendo agrupados em uma sala, enquanto os considerados "problemáticos" são colocados em outra, gera um sentimento de exclusão, agravado ainda mais pela percepção de que os professores deixam de acompanhar os alunos "problemáticos".

A percepção de que os professores "deixam de mão" os alunos que apresentam comportamento desafiador ou que são considerados "problemáticos" sugere uma falta de apoio e de estratégias pedagógicas personalizadas que considerem as necessidades desses estudantes.

A postura segregacionista de separar os estudantes por um critério de “bom ou mal” comportamento para “*não atrapalhar aqueles que “têm um futuro”*” contribui para a sentimento de exclusão e desmotivação e fere o direito a igualdade de condições para o ingresso e permanência escolar, conforme legislações analisadas no capítulo três. Essa constatação permite o questionamento quanto a legalidade da prática de segregar os estudantes em turmas diferentes considerando seu comportamento.

A indagação do participante parece sugerir que esta prática não contribui para a aprendizagem do adolescente em cumprimento de Liberdade Assistida, o que possibilita o questionamento das estratégias para superação dessa prática.

O participante (A6) sugeriu que “*professores mais capacitados e uma boa estrutura da escola*” pode contribuir para a permanência e para a aprendizagem escolar de adolescentes em cumprimento de Liberdade Assistida. A percepção do participante reflete uma necessidade de professores mais capacitados para atuar com adolescentes e a necessidade de um ambiente físico adequado e recursos suficientes para apoiar o aprendizado e sugere formação de professores específica para entender as particularidades desse grupo de estudantes e também salas de aula bem equipadas com acesso a tecnologias, materiais didáticos de qualidade e espaços seguros e confortáveis.

O participante (A3) relatou: *Quando eu fui expulso e mudei de escola, “os caras” (direção da antiga escola) me mandaram sem minhas notas. Eu estou sem nota nenhuma e lá minhas notas era boa. E isso me desmotivou de um jeito que até agora, minhas notas são horríveis. Porque o cara chega numa escola nova sem nota, o que que eu vou querer fazer na escola se eu não vou conseguir chegar naquela pontuação que eu estava antes pra conseguir passar. (P) Então vocês acham que uma coisa pra fazer vocês permanecerem na escola seria, depois que vocês passaram pela situação de apreensão, garantir que voltassem pra mesma escola que vocês estavam antes do ocorrido, isso seria positivo? (A3) Sim, mas com mais auxílio e menos julgamento.*

O participante relata ter passado por um episódio de expulsão e transferência escolar, sem a transferência de suas notas, após ter sido apreendido, acarretando uma descontinuidade em seu histórico escolar e desmotivação para voltar a se dedicar aos estudos na nova escola.

A opinião de que, após uma situação de apreensão, seria positivo retornar à mesma escola anteriormente frequentada com mais apoio e menos julgamento indica que a reintegração à mesma escola, onde já se têm relacionamentos estabelecidos e um histórico conhecido, favorece a continuidade dos estudos.

A opinião expressa de que retornar para escola anterior a apreensão é positiva mediante “*mais auxílio e menos julgamento*” pode indicar que o participante tenha sofrido preconceito em razão do acesso da escola às informações relacionadas ao ato infracional e que talvez não tenha recebido auxílio adequado dos profissionais da escola. Essa percepção possibilita o questionamento quanto ao respeito ao sigilo das informações do socioeducando para sua proteção, conforme analisado no capítulo 4, e quanto aos procedimentos adotados pela escola

para expulsão e transferências, bem como quanto aos procedimentos para o acompanhamento da escolaridade e da aprendizagem de adolescentes vinculados a Liberdade Assistida.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da presente pesquisa teve como objetivo compreender a percepção dos socioeducandos em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida vinculados à GEAMA de Ceilândia Norte quanto à proposta de ensino mais adequada para a promoção efetiva da aprendizagem escolar. Delimitaram-se os seguintes objetivos específicos: 1. examinar as legislações nacionais e distritais, bem como a literatura referente à política socioeducativa e à aprendizagem escolar; 2. conhecer a trajetória escolar dos socioeducandos em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida vinculados à GEAMA de Ceilândia Norte/ DF e 3. documentar e analisar as percepções dos socioeducandos sobre o modelo de escola mais adequado para a promoção efetiva da aprendizagem escolar dos adolescentes em acompanhamento de Liberdade Assistida da GEAMA de Ceilândia I - Norte.

Com base nos resultados encontrados no desenvolvimento da pesquisa, pode-se indicar que os objetivos propostos foram alcançados. Dentre os principais resultados encontrados, destaca-se a percepção dos participantes de que há necessidade de repensar ou aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, por meio da construção de uma escola que considere efetivamente as particularidades individuais dos alunos, promovendo a condução do ensino com atenção, respeito e efetividade da aprendizagem.

Para o alcance efetivo da aprendizagem escolar se faz necessário a reformulação do currículo por meio da análise dos conteúdos propostos com reelaboração ou eliminação de conteúdos em excesso e valorização dos conteúdos mais significativos para a vida cotidiana e em sociedade. Demanda-se o aprimoramento ou superação de métodos de ensino tradicionais, tais como o procedimento de copiar conteúdo, sem a devida explicação direcionada a uma absorção concreta do conteúdo. Assim, observou-se uma sugestão dos participantes de adoção de métodos de ensino e aprendizagem mais simplificados que garantam a compreensão dos estudantes sobre os conteúdos abordados e estimulem e valorizem o pensamento criativo (autoral) em substituição ao pensamento decorado (tradicional).

Além disso, verificou-se que é premente um tratamento pautado na ética e respeito, nas relações entre estudantes e trabalhadores da escola, sobretudo com o abandono de práticas segregacionistas e preconceituosas que apartam os estudantes. Reclama-se a capacitação ou formação continuada de professores e gestores escolares, além da modernização das escolas.

Constatou-se que a simples garantia de matrícula dos socioeducandos entrevistados não implica em frequência escolar ou em efetiva aprendizagem. Notou-se a objeção à transferência para nova escola após episódio de apreensão, na qual inexistente vínculo afetivo. Do mesmo modo,

foi possível verificar a percepção de diferença de tratamento professor/aluno, pautadas no menosprezo a determinados estudantes em relação a outros.

O cumprimento do primeiro objetivo proposto para a pesquisa possibilitou examinar as legislações nacionais e distritais vigentes, as quais garantem diversos direitos fundamentais aos adolescentes em cumprimento de liberdade assistida, incluindo o direito a educação de qualidade, considerado prioritário. As legislações analisadas asseguram as condições necessárias para acesso, permanência e aprendizagem escolar, no entanto, o estudo revelou, a partir da percepção dos entrevistados, que a aplicação prática desses direitos ainda enfrenta desafios significativos. Embora os direitos estejam garantidos na lei, a educação que lhes é oferecida ainda exige aplicação concreta e adaptada às suas necessidades, apontando para uma lacuna entre a legislação e a realidade vivida nas escolas.

O exame da literatura clássica e das produções atuais sobre a temática possibilitou o embasamento necessário para as análises e a discussão dos dados obtidos na pesquisa e revelou que ao longo da história a escola se apresenta como elemento vivo e em evolução voltada para a promoção da aprendizagem. No entanto, sua atuação tem se modificado de acordo com as concepções educacionais e os papéis sociais atribuídos a ela em diferentes épocas e sua evolução reflete a necessidade contínua de reavaliar e adaptar o papel da escola, considerando as demandas e desafios da sociedade contemporânea. Portanto, a escola deve ser um espaço aberto ao pensamento crítico, com vistas a não apenas preservar, mas também aprimorar sua função de agente de transformação social. A pesquisa destaca que, para que a escola possa cumprir efetivamente seu papel, é essencial que se mantenha aberta ao diálogo e à inovação, de modo a responder às necessidades educacionais emergentes, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

O cumprimento do segundo objetivo possibilitou conhecer o perfil e a trajetória escolar dos adolescentes participantes e constatar que a trajetória escolar deles é marcada pelo fracasso escolar observado no histórico de infrequência escolar, reprovações, distorção idade-ano escolar, dificuldades de aprendizagem e em uma relação conflituosa com professores, gestores e outros alunos.

Em que pese a constatação de um histórico de fracasso escolar dos adolescentes da liberdade assistida, verifica-se igualmente uma percepção objetiva acerca dos fatores decisivos para esse histórico. Entre os fatores apresentados como causa do insucesso escolar, os adolescentes citam a necessidade de ingressar no mercado de trabalho, cuidado com familiares, falta de transporte, ambiente escolar cansativo e desmotivador, dificuldade de aprendizagem, relações escolares conflituosas e reprovações.

Nesse contexto, a promoção efetiva do ensino deve considerar a complexidade dos elementos que permeiam os motivos relacionados ao fracasso escolar, carecendo de investigação perene desses fatores, bem como o estabelecimento de estratégias para sua superação por meio de ações desenvolvidas pela escola em articulação com a rede de proteção socioassistencial.

No mesmo sentido, o cumprimento do terceiro objetivo do estudo possibilitou documentar e analisar as percepções e sugestões, dos adolescentes (individual e coletivamente) para o cotidiano escolar e para o favorecimento da aprendizagem dos adolescentes da Liberdade Assistida da GEAMA de Ceilândia I – Norte.

A análise das percepções e sugestões dos entrevistados, tanto de forma individual quanto coletiva, revelou aspectos fundamentais para o aprimoramento do ambiente escolar e para a promoção de uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.

Ainda que o histórico escolar dos participantes seja desafiador, a percepção dos adolescentes demonstrou que há uma valorização do espaço escolar e percepção de que a importância da escola está relacionada à aprendizagem dos conhecimentos básicos e essências para a vida em sociedade, para o desenvolvimento pessoal e para a ampliação das possibilidades de seu futuro.

Essa valorização do espaço escolar, mesmo diante das adversidades enfrentadas, evidencia o reconhecimento, por parte dos adolescentes, do papel central que a educação desempenha em suas vidas. Eles compreendem que a escola, além de ser um ambiente de aprendizado, é também um espaço de socialização e desenvolvimento pessoal. A importância atribuída à escola reflete uma consciência sobre a necessidade de estar preparado para os desafios da vida adulta, para o mercado de trabalho e para a convivência em sociedade, enxergando na escola uma oportunidade crucial para ampliar suas perspectivas e construir um futuro melhor. Essa percepção enfatiza a urgência de fortalecer e transformar a política educacional vigente, de modo a garantir que a escola não apenas mantenha seu valor simbólico, mas também se torne efetivamente um espaço de aprendizagem significativa, onde todos os adolescentes possam se desenvolver plenamente.

Os professores são vistos como elementos essenciais no processo de aprendizagem, sendo suas atitudes e métodos de ensino determinantes para a qualidade da experiência educacional dos alunos. As críticas dirigidas àqueles docentes que não estabelecem um relacionamento respeitoso e construtivo com os estudantes, bem como àqueles que se limitam a práticas pedagógicas mecânicas, como a cópia de conteúdo, sem promover um ensino efetivo,

evidenciaram a insatisfação dos adolescentes com profissionais que adotam abordagens pouco engajadoras.

Esse tipo de postura adotada por parte de alguns educadores não apenas compromete a aquisição de conhecimentos, mas também desencoraja a frequência e permanência dos discentes na escola. Em contrapartida, professores que se dedicam a criar um ambiente de ensino dinâmico e interativo, demonstrando sensibilidade às necessidades individuais dos alunos, tendem a fomentar maior envolvimento e motivação. A pesquisa destaca a importância da capacitação contínua dos docentes e gestores escolares, visando o aprimoramento tanto das competências pedagógicas quanto de habilidades emocionais e de comunicação. Esse desenvolvimento é essencial para transformar a sala de aula em um espaço de aprendizagem significativo e acolhedor, no qual o processo educacional ultrapassa a mera memorização e se torna uma experiência verdadeiramente transformadora.

Individualmente, os participantes destacaram, ainda, a importância de investimentos robustos em infraestrutura, visando tornar a escola um espaço mais acolhedor e funcional, que favoreça o engajamento dos estudantes. A inclusão de conteúdos mais aplicáveis à realidade cotidiana dos estudantes também foi apontada como essencial para tornar o currículo escolar mais relevante e interessante, facilitando a conexão entre o aprendizado e a vida prática. Além disso, foram enfatizadas as necessidades de melhorias nas relações interpessoais dentro do ambiente escolar.

Coletivamente, os adolescentes ressaltaram a importância de uma política educacional que leve em consideração as condições socioeconômicas e emocionais dos estudantes, reconhecendo que muitos enfrentam desafios significativos fora do ambiente escolar que impactam diretamente em sua capacidade de aprender e se desenvolver plenamente. Nesse sentido, os participantes defenderam a garantia de condições igualitárias, destituídas de preconceitos, para o ingresso, permanência e progresso dos alunos na escola. Isso inclui a necessidade de práticas educacionais mais sensíveis às diversidades e necessidades individuais, que assegurem não apenas o acesso à educação, mas também a permanência e o sucesso acadêmico de todos os estudantes.

Assim, a pesquisa evidencia a necessidade urgente de uma reavaliação das políticas e práticas educacionais, de modo a criar um ambiente escolar mais equitativo e adaptado às reais necessidades dos adolescentes em Liberdade Assistida. As sugestões apresentadas pelos participantes oferecem diretrizes valiosas para a implementação de mudanças que possam transformar a escola em um espaço verdadeiramente acolhedor e eficaz, capaz de promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral de todos os alunos.

Desse modo, a percepção dos participantes em relação a proposta de ensino mais adequada para a promoção efetiva da aprendizagem escolar dos adolescentes em cumprimento de medida de Liberdade Assistida entrevistados (questão norteadora da pesquisa) é entendida como uma visão crítica e reflexiva sobre as necessidades e desafios específicos enfrentados por esses jovens no contexto educacional. Os participantes compreendem que a proposta de ensino mais adequada deve ir além das abordagens tradicionais, incorporando elementos que reconheçam e respondam às suas realidades socioeconômicas e emocionais, bem como os prepare para uma vida autônoma em sociedade.

A percepção dos adolescentes evidencia a importância de um modelo educacional que priorize o fortalecimento das relações entre estudantes e profissionais da educação, promovendo um diálogo aberto e uma maior compreensão mútua, defendendo uma abordagem pedagógica que valorize a aplicabilidade dos conteúdos no cotidiano, tornando o aprendizado mais relevante e engajador.

A hipótese do estudo sugeriu que uma educação voltada para a promoção da autonomia dos estudantes garante a aprendizagem escolar efetiva. Tal hipótese se confirma, em parte, na medida em que os estudantes anseiam por melhores condições que lhes permitam aprender e apontam deficiências que lhes impedem de alcançar a autonomia na aprendizagem desejada e que, como consequência, importa, na realidade atual, na ausência de aprendizagem escolar efetiva. Todavia, o estudo buscou promover a reflexão sobre a realidade dos entrevistados, os quais demonstraram conhecer sua condição e ressaltaram a importância de serem ouvidos, numa clara demonstração de que desejam assumir o protagonismo de seu processo educativo, na medida que ao serem escutados sobre seus medos e desejos podem contribuir de maneira autoral para o referido processo.

Outrossim, os participantes apontam outros fatores para o efetivo aprendizado, ressaltando que a valorização do espaço escolar, a relevância dos conteúdos para o cotidiano e a construção de relações positivas com os professores e funcionários são elementos essenciais para engajar os estudantes e promover seu aprendizado. Esses fatores, quando combinados, contribuem para a promoção da autonomia, ao permitir que os estudantes se sintam mais capacitados para participar ativamente de sua educação e aplicar o que aprendem em suas vidas diárias.

Quando o entrevistado sugere que deseja aprender determinado assunto, ainda que fora da base curricular, ele está efetivamente procurando construir conhecimento, ultrapassando o método voltado para o simples ensino do conteúdo previsto. Essa atitude indica certa rebeldia inerente à educação emancipadora, pois considera sua reflexão pessoal e ponderação para

importância do assunto, numa tentativa de promover mudança da sua realidade e na sociedade. Cita-se como exemplo, a sugestão de estudo de conteúdos relacionados à educação sexual e financeira.

Portanto, a hipótese de que uma educação voltada para a promoção da autonomia dos estudantes promove uma aprendizagem escolar efetiva se confirma, mas somente na medida em que as condições necessárias para essa autonomia sejam adequadamente estabelecidas. Sem um ambiente que favoreça o engajamento, a escuta ativa, a conscientização, a reflexão e o respeito a singularidades, a promoção da autonomia pode não ser alcançada.

É imprescindível, portanto, que a escola atenda às necessidades e particularidades do socioeducando, reconhecendo-o como um indivíduo singular e valioso, bem como que ofereça uma experiência educativa que facilite a construção de conhecimentos fundamentais para sua reinserção na sociedade, além de promover o exercício crítico e consciente de seus direitos, com sua participação efetiva. O socioeducando busca afirmação pessoal, acolhimento, sentimento de pertencimento e aceitação. Atender a essas necessidades é crucial para favorecer a aprendizagem escolar, o desenvolvimento do pensamento crítico, a autonomia e a emancipação.

A realização da pesquisa possibilitou identificar contribuições teóricas e práticas significativas para a aprendizagem escolar de adolescentes em liberdade assistida, mas também foi possível identificar limitações que devem ser consideradas, juntamente com sugestões para futuras investigações.

A primeira contribuição teórica observável relaciona-se a compreensão da relação entre a educação e a reinserção social de adolescentes em cumprimento de Liberdade Assistida, destacando como uma educação que promove a autonomia pode ser crucial para a aprendizagem efetiva e para a formação de cidadãos capazes de exercer seus direitos de forma crítica e consciente. Ao abordar as necessidades específicas desses adolescentes, o estudo contribui para a teoria ao enfatizar a importância de uma educação que vai além da mera transmissão de conteúdo, sendo também um instrumento de transformação pessoal e social.

O estudo também contribui teoricamente ao destacar a importância de reconhecer e respeitar as particularidades dos socioeducandos, considerando suas realidades socioeconômicas, emocionais e culturais. Essa abordagem teórica propõe que a escola deve ser um espaço inclusivo, que respeita e valoriza o aluno em sua individualidade e que responde às suas necessidades específicas. Essa perspectiva desafia modelos educacionais tradicionais e sugere uma reconfiguração do papel da escola na vida de adolescentes em contextos de

vulnerabilidade, visto que não há tratamento individualizado para superação de suas dificuldades particulares e promoção de equidade com os demais estudantes.

Entre as contribuições práticas, destaca-se o fornecimento de direcionamento para a criação de programas específicos de acompanhamento individual das necessidades dos estudantes focado na aprendizagem escolar de adolescentes em cumprimento de Liberdade Assistida, a exemplo do Plano Individual de Atendimento Socioeducativo. Sugere-se que tal programa considere os aspectos psicossociais e emocionais e foque na construção de relações positivas entre alunos e professores, no incentivo de reflexão sobre sua condição e o ato praticado, além de promover um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

A pesquisa também destaca como contribuição prática a importância da formação continuada de professores, especialmente em áreas como gestão de sala de aula, inclusão e apoio emocional para alunos em situações de vulnerabilidade. A implementação de programas de capacitação pode ajudar os educadores a desenvolver as habilidades necessárias para lidar com a diversidade de necessidades presentes em suas turmas, promovendo uma prática pedagógica mais engajadora e eficaz.

Como contribuição social, o estudo destaca o descompasso existentes entre a legislação e a realidade educacional enfrentada pelos adolescentes em liberdade assistida e promove um debate sobre a importância de garantir que todos os alunos, independentemente de suas circunstâncias, tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite suas particularidades e necessidades. Isso tem o potencial de reduzir desigualdades sociais e promover uma maior justiça educacional.

O estudo também contribui para uma articulação mais efetiva entre a escola e a rede de proteção social, incluindo serviços de assistência social e apoio psicossocial. Ao identificar a necessidade de integrar esses serviços com o sistema educacional, a pesquisa contribui para a construção de uma rede de apoio mais robusta e coordenada, capaz de atender de forma mais integral às necessidades dos adolescentes em cumprimento de Liberdade Assistida. Isso pode resultar em uma maior capacidade de intervenção precoce e suporte contínuo, fortalecendo a capacidade da sociedade de responder às necessidades de jovens em situação de risco.

A pesquisa apresentou limitações relacionadas ao contexto geográfico observado, focando nos adolescentes em cumprimento de Liberdade Assistida vinculados à Gerência de Atendimento em Meio Aberto (GEAMA) de Ceilândia Norte. Essa limitação geográfica pode restringir a generalização dos resultados para outras regiões ou contextos com características socioeconômicas, culturais e educacionais diferentes. Ainda que seja observável uma identificação do perfil e trajetória escolar dos participantes do estudo em relação a outros jovens

em contexto semelhante, a dinâmica particular desse contexto pode não refletir completamente as experiências e necessidades de adolescentes em situações semelhantes, mas em áreas distintas.

Outra limitação observada foi a quantidade de participantes. Inicialmente, esperava-se a participação de aproximadamente 60 adolescentes em cumprimento de liberdade assistida, o que permitiria uma análise mais robusta e a possibilidade de generalização dos resultados. No entanto, apenas 10 participantes efetivamente contribuíram para a pesquisa. Apesar dessa limitação, os dados coletados oferecem constatações importantes e contribuições relevantes para a compreensão das experiências dos adolescentes em cumprimento de Liberdade Assistida.

Embora o estudo tenha proporcionado uma visão valiosa sobre as percepções e experiências dos adolescentes em cumprimento de Liberdade Assistida, ele se concentrou predominantemente na perspectiva dos adolescentes. A pesquisa não incluiu de forma aprofundada as percepções de outros atores-chave, como professores, gestores escolares, pais ou membros da rede de proteção social, que também desempenham papéis cruciais na educação e no apoio aos adolescentes. Essa falta de uma perspectiva multidimensional limita a compreensão completa das dinâmicas envolvidas e pode omitir importantes fatores sobre as interações e influências sistêmicas que afetam a educação desses jovens.

Por fim, sugerem-se pesquisas futuras que sejam realizadas em diferentes regiões e contextos, envolvendo múltiplas gerências de atendimento socioeducativo, para verificar se os resultados observados são consistentes em diferentes localidades. Essa abordagem multicêntrica ajudaria a identificar variações regionais e culturais na experiência dos adolescentes em cumprimento de liberdade assistida e possibilitaria uma generalização mais ampla dos achados da pesquisa.

Pesquisas futuras podem incluir um número maior de participantes, superando a limitação da amostra reduzida encontrada neste estudo. Métodos de recrutamento mais abrangentes e o envolvimento de um maior número de instituições podem ajudar a alcançar uma amostra mais representativa, permitindo análises estatísticas mais robustas e conclusões mais confiáveis.

Todavia, sem pretensão de esgotar o tema, o presente estudo permitiu a realização efetiva da reflexão sobre a educação, a aprendizagem escolar, numa percepção dos socioeducando em cumprimento de liberdade assistida da GEAMA Ceilândia Norte.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, L. **Fundamentos Históricos da Escolarização no Contexto das Políticas de Institucionalização da Adolescência Desvalida**. In: CHAVES, V. L. L.; SOUZA, E. C. **Documentação, Memória e História da Educação no Brasil: Diálogos sobre Políticas de Educação e Diversidade**. v. 1. Tubarão - SC: Copiart, 2016.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural. Feminismos Plurais**. Coordenação de Djamilia Ribeiro. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- ANJOS, R. E. dos. **A educação escolar de adolescentes e a formação dos conceitos científicos**. Temas em Educação e Saúde, Araraquara, v. 7, 2017. DOI: 10.26673/tes. v7i0.9556. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9556>. Acesso em: 27/02/2024.
- ARENDT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARRAES, J. D. e PRESOTTI, L. **Muitas Cenas de uma História em Movimento: o cineclubes como mediação no trabalho com adolescentes**. In: BISINOTO, C.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **Socioeducação: vivências e reflexões sobre o trabalho com adolescentes**. Curitiba: Editora CRV, 2018.
- BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BISINOTO, C. *et al.* **Socioeducação: Origem, Significado e Implicações para o Atendimento Socioeducativo**. Universidade de Brasília: Brasil, 2015.
- BISINOTO, C. *et al.* **Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo**. Psicologia em Estudo (Online), 20, p. 575-585, 2016.
- BOCK, A. M. B. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2007.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. **Censo demográfico, 2022**. IBGE, Coordenação Técnica do Censo Demográfico. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1988.
- BRASIL. **Decreto 72.846 de 26 de setembro de 1973. Dispõe sobre o exercício da profissão de orientador educacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d72846.htm. Acesso em: 12/08/2024.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Lei nº 8.069, de 13/07/1990.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Insegurança Alimentar e Nutricional**. 2022. Disponível em: Acesso em: 22/07/2024.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006**. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA, 2006.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Caderno de Orientações Técnicas: Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto**. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos**. Brasília: CONANDA, 2006.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Lei nº 12.594, de 18/01/2012.

BRASIL. **Decreto - Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940**. Código Penal, 2020.

BUENO, C.D.C.; CARVALHO, L.; FACUNDO, J.A.M.; MEDEIROS, D.G.C; PRADO, H.Z.A; PUPE, J.P.M.; RIBEIRO, I; SOUTO, L.T.O. **Panorama Nacional da Política de Atendimento Socioeducativo em Meio Aberto (2017 e 2018) in VISÃO MUNDIAL E GAJOP. Diagnóstico da Política de Atendimento Socioeducativo em Meio Aberto**. Brasília: Visão Mundial e GAJOP, 2021.

CAPELLINI, S. A. **Dificuldades de Aprendizagem: Abordagem Neuropsicológica e Multidisciplinar**. São Paulo: Editora Manole, 2006.

CARLOS, V. Y. **Os Fundamentos Pedagógicos que Sustentam a Socioeducação no Brasil: Desvendando os Nexos da Proposta Construída ao Longo de um Século**. Tese Doutorado (Doutorado em Serviço Social e Política Social) Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

CARMO, M. F e LEAL, M. L. **Bases e Fundamentos da Socioeducação: O Sistema Socioeducativo no Brasil**. in MEDEIROS, A. M. A. (et al.) e BISINOTO, C. **Docência na Socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

CARRERA, G. O e FIORAVANTI, A. **O Plano Individual de Atendimento Socioeducativo (PIA): Contribuições a um Debate Permanente**. in SINASE (lei n. 12.594/2012): uma abordagem transdisciplinar entre a teoria e a prática / Organizadores Nelson Santana do Amaral, João Batista Costa Saraiva, Evandro Luís Santos de Jesus. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

CARVALHO, M. H. **SINASE: Uma Análise Crítica da Socioeducação**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

CASTELO BRANCO, I. G. M. **Direitos Humanos e Socioeducação: A questão dos maiores em cumprimento de medida socioeducativa de internação**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direitos Humanos e Cidadania do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da UNB, Universidade de Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/39904>. Acesso em: 10/05/2023.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COIMBRA, C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. do. **Subvertendo o conceito de adolescência**. Arq. bras. psicol. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672005000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27/01/ 2024.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **CNJ Serviço: o que são medidas socioeducativas?** 2023. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/cnj-servico-o-que-sao-medidas-socioeducativas/> Acesso em: 09/01/2023.

DEMO, P. **Alter 1653 - O que é Aprender?** 2021. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/2022/07/alter-1653-o-que-e-aprender.html>

DEMO, P. **Atividades de Aprendizagem - Sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante**. Campo Grande, MS. Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul - SED/ MS, 2018.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO. P. **Efeito Desaprendizagem**. ISBN: 9798718325379. Independently published, 2021.

DEMO. P. **Ensaio 957 – Pedagogia Positiva – Ensino como “autoajuda”**. Blogspot. 2023 Disponível em: [Ensaio 957 - Pedagogia positiva - Ensino como "autoajuda"](#).

DEMO. P. **Ensaio 962 - Educação Emancipatória - Desafio Complexos**. Blogspot. 2023. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/2023/11/ensaio-962-educacao-emancipatoria.html?q=pedagogia+hist%C3%B3rico+cr%C3%ADtica>.

DISTRITO DEDERAL. **Censo Escolar 2023**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2023. Disponível em: <https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/bi.php> - https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/indicadores_educacionais_2020_2022.php. Acesso em: 16/05/2023.

DISTRITO DEDERAL. CODEPLAN. **Perfil e percepção social dos adolescentes em medida socioeducativa no Distrito Federal**, 2013

DISTRITO DEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas Escolarização na Socioeducação**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014.

DISTRITO DEDERAL. **Evolução do Índice de Vulnerabilidade Social do Distrito Federal (Ivs-Df) 2018-2021**. Brasília: Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal, 2024.

DISTRITO DEDERAL. IPEDF – INSTITUTO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA DO DISTRITO FEDERAL. **Trajatória dos Socioeducandos no Distrito Federal: meio aberto e semiliberdade 2022**. Relatório. 2ª edição. Brasília: IPEDF, 2023.

DISTRITO DEDERAL. **Projeto Político Pedagógico nas medidas socioeducativas do Distrito Federal – meio aberto**. Brasília: Subsecretaria do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal, 2013.

DISTRITO DEDERAL. Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania. **Subsecretaria do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal**. SEJUS, 2022. Disponível em: <https://www.sejus.df.gov.br/subsecretarias-2/>. Acesso em: 20/12/2022.

DISTRITO DEDERAL. **Trajatória dos Socioeducandos do Distrito Federal: Meio aberto e Semiliberdade 2022**. Brasília: Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal, 2023.

DISTRITO FEDERAL. CODEPLAN. **Conselho Tutelar do DF**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Conselho-Tutelar-no-Distrito-Federal.pdf>. Acesso em: 01/05/2024.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.351, de 4 de junho de 2014**. Dispõe sobre a criação da carreira Socioeducativa no Quadro de Pessoal do Distrito Federal e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal: Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. SECRIANÇA. **Anuário do Atendimento Socioeducativo Inicial**. Núcleo de Atendimento Integrado do Distrito Federal. (NAI)/UAI - DF. Brasília, 2017.

DISTRITO FEDERAL. SECRIANÇA. **Instrução Normativa nº 01 de 24 de outubro de 2016**, que dispõe sobre a execução direta da medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade no âmbito da Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude. Diário Oficial do Distrito Federal: Brasília, 2016.

DISTRITO FEDERAL. SECRIANÇA. **Portaria nº 374 de 20 de outubro de 2014**, que cria o fluxo de atividades das Unidades de Atendimento em Meio Aberto. Diário Oficial do Distrito Federal: Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. SECRIANÇA. **Portaria nº 53, de 21 de março de 2012**, que dispõe sobre os critérios para formalização de ajustes e acordos para fins de aplicação da Medida Socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade, no âmbito do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal: Brasília, 2012.

DUARTE, N. de S. **O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível**. R. Bras. Est. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000200002&lng=en&nrm=iso Acesso em: 22/07/2024.

DUARTE, N. S.; LIBÂNEO, L. C. e SILVA, R. M. G. da. **Adolescentes, Educadoras e Aprendizagens: o sucesso escolar na socioeducação**. In: BISINOTO, C. e RODRIGUES, D. Socioeducação: Vivências e Reflexões sobre o trabalho com Adolescentes. Curitiba: CRV, 2018.

DUARTE, N. **A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural**. Psicologia USP, [S. l.], v. 7, n. 1-2, p. 17–50, 1996. Disponível em: [DOI: 10.1590/S1678-51771996000100002. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531](https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531). Acesso em: 20 jun. 2024.

EDUCA MAIS BRASIL. **Educação**. 2024. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 22 /04/2024.

FALEIROS, V. **Infância e Processo Político no Brasil**. In: RIZZINI, I; PILOTTI, F (Orgs). **A Arte de Governar Crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, J. Z. **O Adolescente e o Jovem em Conflito com a Lei e a Escolarização: possibilidade de humanização?** Maringá, 2015. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/4568/1/000220961.pdf>

FERREIRA, L. A. M. **Execução Das Medidas Socioeducativas Em Meio Aberto: Prestação De Serviços À Comunidade E Liberdade Assistida**. in. Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente (ILANUD). Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006.

- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete 24ª ed. Petrópolis, Vozes, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREIRE, Paulo e Sérgio Guimarães. **Aprendendo com a própria história**. Vol. 1. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- Gil. A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GIL. A. C. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- HARVEY, D. **17 Contradições e o Fim do Capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- LAKATOS. E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- LEAL, M. L. P., BAZZI, T., ZUQUIM, J. **Violências Vivenciadas por Adolescentes em Espaços Educativos e na Socioeducação do Distrito Federal (2019 – 2022)**. Observatório de Violência e Socioeducação - OVES/DF. Brasília. 2023.
- LEONARDO, N. S. T., LEAL, Z. R. G., ROSSATO, S. P. M. **Estado da arte de estudos sobre a queixa escolar (1990/2009): uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural**. Maringá: EDUEM, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. **Os Significados da Educação, Modalidades de Prática Educativa e a Organização do Sistema Educacional**. Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 16, n. 1/2, p. 67–90, 2018. DOI: 10.5216/ia.v16i1/2.55234. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/55234>. Acesso em: 02/04/2024.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Curitiba: Educar, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. São Paulo: Loyola, 2005.
- LIBERATI, W. D. **Execução de medida socioeducativa em meio aberto: Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida**. in. Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente (ILANUD). Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- MULLER, C. M. **Socioeducação: fundamentos históricos, conceituais e seus reflexos no cumprimento das medidas socioeducativas no Brasil: estudo de caso**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.
- NOGUEIRA, M. O. G. e LEAL, D. **Teorias da aprendizagem um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico**. 2 ed. Curitiba: Inter Saberes, 2015.
- NUCCI, G. de S. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado: em busca da Constituição Federal das Crianças e dos Adolescentes**. Rio de Janeiro: Forense, out./2014.

NUCCI, G. de S. **Manual de direito penal: volume único** / Guilherme de Souza Nucci. - 19. ed.- Rio de Janeiro: Forense, 2023.

OLIVEIRA, R. P. **A Concepção Socioeducativa em Questão: entre o marco legal e limites estruturais à concretização de direitos do adolescente**. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8471>. Acesso em: 07/09/2022.

PIMENTEL, M. A. M. **A Pedagogia do oprimido: uma proposta pedagógica atual? Ou utopia do passado? A educação como prática da liberdade**. Scientia FAER, Olímpia – SP, 2009

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional**. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

RIBEIRO, M. **Exclusão e Educação Social: Conceitos em Superfície e Fundo**. CEDES - Unicamp, Campinas, 2006. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 24/01/2023.

RIZZINI, I. **Meninos Desvalidos e Menores Transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas**. In: RIZZINI, I; PILOTTI, F. (Orgs). **A arte de Governar Crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

RIZZINI, I. **O século perdido - Raízes Históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, A. C. de A. **“Socioeducação”: do ideal da educação social ao purgatório das vidas matáveis**. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2020. Disponível em <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=728&sid=61>. Acesso em: 31/01/2023.

SANTOS, M. **Território, territórios: ensaio sobre o ordenamento territorial**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, O. V. **O pensamento de karl marx e o trabalho imaterial: elementos introdutórios para o debate**. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/abet/article/view/15596/8910> Acesso em: 28/05/2024.

SARAIVA, J. B. C. **Adolescentes em Conflito com a Lei: da indiferença à Proteção Integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil**. 4. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2013.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. (Coleção educação contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Portaria Conjunta nº 10**, de 1º de novembro de 2018. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/0d03f9846ab7444d8c7f5457478781bb/Portaria_Conjunta_10_01_11_2018.html. Acesso em: 20 de março de 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, D. F., GUSMÃO, G. de C., OLIVEIRA, V. C. S., BARBOSA, W. F. - **Algumas Considerações Acerca das Medidas Socioeducativas para Menores Infratores**. Humanidades, 2015. Disponível em: https://www.revistahumanidades.com.br/arquivos_up/artigos/a63.pdf

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico** (PRESTES, Z e TUNES, E). São Paulo: Expressão Popular, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**; organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: EPapers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10.ed. São Paulo: Ícone, 2006. p.103-117. em: https://formacaodocente.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/aprendizagem_e_desenvolvimento_intelectual_na_idade_escolar_texto_3.pdf. Acesso em: 28/06/2024.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas IV**. Madri: Visor, 1996.

VOLPI, M. **O adolescente e o Ato Infracional**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ENTREVISTA INDIVIDUAL COM O SOCIOEDUCANDO

A presente entrevista faz parte da pesquisa acadêmica intitulada *Socioeducação: Um estudo sobre a aprendizagem de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida de Ceilândia/DF*. O objetivo da pesquisa é compreender a percepção dos socioeducandos em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida vinculados à Geama de Ceilândia Norte quanto à proposta de ensino mais adequada para a promoção efetiva da aprendizagem escolar.

Para tanto, faz-se necessário conhecer inicialmente seu histórico escolar.

Questão 1: Dados de identificação (nome, idade, sexo, raça).

Questão 2: Você está matriculado e frequentando a escola? Em qual série/ano, modalidade e turno estão matriculados?

Questão 3: Por que você frequenta a escola? Por que você não frequenta a escola?

Questão 4: Você já foi reprovado alguma série? Qual série? Quantas vezes? Por qual motivo você acredita ter sido reprovado?

Questão 5: Você tem alguma dificuldade para aprender alguma disciplina ofertada na escola?

Questão 6: Como é a sua relação com as pessoas que trabalham na escola? Professores, coordenadores, diretores, merendeiras, limpeza, vigias...

Questão 7: Você acredita ser importante ir para escola? Por quê?

Questão 8: Como seria a escola dos seus sonhos? O que haveria nela?

Questão 9: Você teria interesse em participar da realização de um grupo focal, cuja temática é a escola dos seus sonhos? Em caso afirmativo, gostaríamos de convidá-lo para participar de um encontro com data prevista para o dia xx/xx/xxxx. Registre aqui seu telefone. Faremos contato para confirmar a data e o horário do encontro, o qual ocorrerá nesta Geama.

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE GRUPO FOCAL

Antes de iniciar o grupo focal, propriamente dito, os participantes informarão à pesquisadora sobre nome, idade, sexo, raça e escolaridade.

Utilizaremos como motivadores da discussão a música *Escola dos Sonhos* (MC Favelinha) localizada no endereço eletrônico: https://youtu.be/FCLoq3h9_1M e um pequeno trecho do texto de produções acadêmicas produzidos durante a realização do curso *A Escola dos Meus Sonhos* (ministrado por Moacir Gadotti, em 2018):

“Ao refletirmos sobre a escola dos nossos sonhos, tratamos dessa escola potente e possível: pública, popular e democrática. Espaço livre, dialógico, colaborativo e mediador para a formação do cidadão que atua na transformação da sua condição de vida, aventando a coletividade e que valoriza a diversidade de saberes que podem e devem ser mesclados no encontro com os sujeitos. Lugar em que nossas crianças e jovens possam estudar com prazer, agir em prol de seus sonhos e sonhos de suas famílias; portanto, educados para lutarem por seus direitos e serem capazes de provocar e apoiar mudanças em prol da igualdade e da justiça social mais amplas na sociedade em que vivem”. (FERNANDES, A. C. C; FERREIRA, N. O. e OLIVEIRA, M. M.) *Com crianças e jovens: a escola dos sonhos assentada na participação*, 2018, p. 109).

Questão 1: Como seria a escola dos seus sonhos?

Questão 2: O que teria e o que não teria nela?

Questão 3: O que seria ensinado nesta escola? Por quê?

Questão 4: De que forma os conteúdos seriam ensinados? Quais seriam as estratégias que a escola poderia usar?

Questão 5: Qual a melhor forma para vocês aprenderem o que é ensinado na escola?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “SOCIOEDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE LIBERDADE ASSISTIDA DE CEILÂNDIA - DISTRITO FEDERAL”, de responsabilidade de Letícia Maria Mendes Rogae, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender a percepção dos socioeducandos em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida vinculados à Geama de Ceilândia Norte quanto à proposta de ensino mais adequada para a promoção efetiva da aprendizagem escolar. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a.

Esclareço que haverá a captação de som de voz durante a realização da pesquisa apenas para fins de transcrição e análise dos dados a ser manuseado apenas pela pesquisadora.

A coleta de dados será realizada por meio da realização de entrevista individual e, posteriormente, a realização de grupo focal. É para estes procedimentos que você está sendo convidado para participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos de origem psicológicas tais como: sensação de cansaço, constrangimento, desconforto, medo e ou vergonha ao se sentir julgado pela opinião de outras pessoas. Também é possível que ocorra estigmatização e ou divulgação das informações trocadas nesse espaço coletivo. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: esclarecimento aos participantes de que as informações coletadas dentro do espaço seguro da Geama de Ceilândia Norte serão manuseadas apenas pela pesquisadora; e, no momento do grupo focal, será estabelecido um pacto de respeito e zelo com as informações compartilhadas no coletivo, promovendo uma reflexão quanto ao cuidado com todos os participantes envolvidos.

Espera-se com esta pesquisa que a sua participação seja considerada para a reconstrução e construção de uma educação pública mais significativa para os adolescentes que cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida no Distrito Federal.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 9-9608-7483 ou pelo e-mail leticiarogae@gmail.com.

Esta pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de roda de conversa a ser realizada após o término da produção acadêmica, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do(a) participante

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Eu, _____, responsável pelo socioeducando/a _____ autorizo, livre e espontaneamente, a captação de som de voz do referido socioeducando/a, bem como a sua participação em todas as etapas da pesquisa intitulada *Socioeducação: Um estudo sobre a aprendizagem de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida de Ceilândia/DF*, de responsabilidade da pesquisadora Letícia Maria Mendes Rogae, aluna do Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude (PPGPPIJ) da Universidade de Brasília, realizado sob orientação do Prof^a Dr. Pedro Demo.

O som de voz do/a referido/a socioeducando/a pode ser utilizado apenas para fins de transcrição e análise dos dados. Tenho ciência de que não haverá divulgação do som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas à pesquisa explicitada acima e que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação aos sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Tenho ciência também de que os riscos envolvidos nesta pesquisa são de origem psicológicas tais como: sensação de cansaço, constrangimento, desconforto, medo e ou vergonha ao se sentir julgado pela opinião de outras pessoas. Também é possível que ocorra estigmatização e ou divulgação das informações trocadas nesse espaço coletivo. E que estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: esclarecimento aos participantes de que as informações coletadas dentro do espaço seguro da Geama de Ceilândia Norte serão manuseadas apenas pela pesquisadora; e, no momento do grupo focal, será estabelecido um pacto de respeito e zelo com as informações compartilhadas no coletivo, promovendo uma reflexão quanto ao cuidado com todos os participantes envolvidos. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) responsável.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do(a) responsável

Brasília, ____ de _____ de _____

**APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS
(VIA APLICATIVO DE MENSAGENS)**

Olá, sou Letícia Maria Mendes Rogae, estudante de mestrado da Universidade de Brasília e estou realizando a pesquisa “SOCIOEDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE LIBERDADE ASSISTIDA DE CEILÂNDIA - DISTRITO FEDERAL”.

Gostaria de convidar o/a adolescente _____ para participar de uma entrevista individual para conhecer a trajetória escolar dele e, posteriormente, de um grupo focal para, em grupo, pensarmos em como deveria ser a escola mais adequada para o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa aprender os conteúdos ensinados pela escola.

Informo que os riscos envolvidos nesta pesquisa são de origem psicológicas tais como: sensação de cansaço, constrangimento, desconforto, medo e ou vergonha ao se sentir julgado pela opinião de outras pessoas. Também é possível que ocorra estigmatização e ou divulgação das informações trocadas nesse espaço coletivo. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: esclarecimento aos participantes de que as informações coletadas dentro do espaço seguro da Geama de Ceilândia Norte serão manuseadas apenas pela pesquisadora; e, no momento do grupo focal, será estabelecido um pacto de respeito e zelo com as informações compartilhadas no coletivo, promovendo uma reflexão quanto ao cuidado com todos os participantes envolvidos.

Informo que o/a adolescente só participará após a sua autorização. Por isso solicito que escreva abaixo seu nome completo, RG, grau de parentesco, nome completo do adolescente e responda se autoriza a participação do adolescente nesta pesquisa.

Exemplo de resposta:

Eu Maria das Graças Santos, número de RG xxxxxxxxxx, avó do socioeducando/a João Batista Santos, autorizo a captação de som de voz do referido socioeducando, bem como sua a participação em todas as etapas da pesquisa e “SOCIOEDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE LIBERDADE ASSISTIDA DE CEILÂNDIA - DISTRITO FEDERAL”.

ANEXO

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SOCIOEDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE LIBERDADE ASSISTIDA DE CEILÂNDIA - DISTRITO FEDERAL

Pesquisador: LETICIA MARIA MENDES ROGAE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 72862323.7.0000.5540

Instituição Proponente: Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Parcial

Detalhe:

Justificativa: Encaminhado Relatório Parcial ao prezado Comitê em prazo diferente ao pactuado no

Data do Envio: 09/01/2024

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.637.120

Apresentação da Notificação:

Inalterado em relação ao Parecer Consubstanciado do dia 05 de outubro de 2023 emitido pelo CEP/CHS.

Objetivo da Notificação:

Inalterado em relação ao Parecer Consubstanciado do dia 05 de outubro de 2023 emitido pelo CEP/CHS.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inalterado em relação ao Parecer Consubstanciado do dia 05 de outubro de 2023 emitido pelo CEP/CHS.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.637.120

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

Inalterado em relação ao Parecer Consubstanciado do dia 05 de outubro de 2023 emitido pelo CEP/CHS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Inalterado em relação ao Parecer Consubstanciado do dia 05 de outubro de 2023 emitido pelo CEP/CHS.

Recomendações:

Inalterado em relação ao Parecer Consubstanciado do dia 05 de outubro de 2023 emitido pelo CEP/CHS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Inalterado em relação ao Parecer Consubstanciado do dia 05 de outubro de 2023 emitido pelo CEP/CHS. O andamento do estudo está compatível com o procedimento e cronograma aprovado por este comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Parcial	RELATORIO_PARCIAL.doc	09/01/2024 17:42:33	LETICIA MARIA MENDES ROGAE	Postado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 06 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br