

Mariana da Fonseca Baroni Teixeira

**A escola, o adolescente em Medida Socioeducativa e as violências simbólica, institucional e estrutural: reflexões sobre a conservação das desigualdades sociais**

Rio de Janeiro

2022

Mariana da Fonseca Baroni Teixeira

**A escola, o adolescente em Medida Socioeducativa e as violências simbólica, institucional e estrutural: reflexões sobre a conservação das desigualdades sociais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Saúde Pública, da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, na Fundação Oswaldo Cruz, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Saúde Pública. Área de concentração: Sociedade, violência e saúde.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Simone Gonçalves de Assis.

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Kely Cristina Magalhães Decotelli.

Rio de Janeiro

2022

Título do trabalho em inglês: The school, the adolescent in Socio-educational Measure and the symbolic, institutional and structural violence: reflections on the conservation of social inequalities.

Catálogo na fonte  
Fundação Oswaldo Cruz  
Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde  
Biblioteca de Saúde Pública

T266e      Teixeira, Mariana da Fonseca Baroni.  
A escola, o adolescente em medida socioeducativa e as violências simbólica, institucional e estrutural: reflexões sobre a conservação das desigualdades sociais / Mariana da Fonseca Baroni Teixeira. -- 2022.  
98 f. : il. color. ; tab.

Orientadora: Simone Gonçalves de Assis.  
Coorientadora: Kely Cristina Magalhães Decotelli.  
Dissertação (mestrado) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2022.

1. Instituições Acadêmicas. 2. Adolescente. 3. Violência.  
4. Política Pública. 5. Entrevista. 6. Análise de Dados. 7. Fatores Socioeconômicos. 8. Violência Simbólica. 9. Violência Estrutural.  
I. Título.

CDD – 23.ed. – 362.74

Mariana da Fonseca Baroni Teixeira

**A escola, o adolescente em Medida Socioeducativa e as violências simbólica, institucional e estrutural: reflexões sobre a conservação das desigualdades sociais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Saúde Pública, da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, na Fundação Oswaldo Cruz, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Saúde Pública. Área de concentração: Sociedade, violência e saúde.

Aprovada em: 07 de julho de 2022.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião  
Universidade Federal Fluminense

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marilena Ristum  
Universidade Federal da Bahia

Prof.<sup>a</sup> Dra. Kely Cristina Magalhães Decotelli (Coorientadora)  
Fundação Oswaldo Cruz - Escola Nacional de Saúde Pública

Prof.<sup>a</sup> Dra. Simone Gonçalves de Assis (Orientadora)  
Fundação Oswaldo Cruz - Escola Nacional de Saúde Pública

Rio de Janeiro

2022

À memória dos meus filhos que, mesmo na impossibilidade de se desenvolverem no meu ventre, me acompanharam na gestação deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

À Simone Gonçalves de Assis, orientadora, e à Kely Cristina Magalhães Decotelli, coorientadora, pela disponibilidade, comprometimento e valiosíssimas contribuições ao longo de todo o percurso de investigação e elaboração da pesquisa. Além disso, pelo incentivo e compreensão nos momentos delicados da vida acadêmica e pessoal.

Aos profissionais participantes da pesquisa, que contribuíram de forma significativa com suas visões acerca do tema, conferindo dados relevantes para a construção desse trabalho.

Aos professores Marilena Ristum e Elionaldo Fernandes Julião, que gentilmente aceitaram compor a banca de avaliação dessa dissertação.

À Andressa Fouraux Figueira, bolsista de Iniciação Científica que foi fundamental na fase da transcrição das entrevistas.

À equipe diretiva e demais colegas de trabalho do EDI Professora Beatriz de Souza Madeira, pela compreensão dos meus limites e ausências ao longo da realização do mestrado.

Aos queridos amigos de jornada acadêmica, com os quais compartilhei aprendizagens, experiências, alegrias, tristezas, angústias, tudo virtualmente. O amparo mútuo tornou essa jornada mais leve.

Aos amigos que me incentivaram a assumir o desafio desta empreitada, em especial à Jessica Queiroz, pelas trocas sempre riquíssimas, e Diogo Cesar Nunes, responsável por me despertar o gosto pela pesquisa e a necessidade de olhar além do que se vê.

À Marcelle Barbosa, minha analista, pela escuta qualificada, atenta e, por vezes, afetuosa, que me permitiu acolher até o indizível de mim.

Aos meus pais, Joseli e Dario, irmãos, Danilo e Artur, cunhada Fernanda e afilhados, Isaac, Pietra, Alice, Manuella e Lara, por entenderem os muitos períodos de ausência e pelo incentivo sempre presente.

E, especialmente, ao meu esposo Fábio Junio, a pessoa que mais me apoia e incentiva na vida, e sem o qual tudo isso seria mais difícil de realizar.

*No caminho, as crianças me enriqueceram mais do que Sócrates. Pois  
minha imaginação não tem estrada. E eu não gosto mesmo de  
estrada. Gosto de desvio e de desver.*

(MANOEL DE BARROS, em carta a José Castello)

## RESUMO

O direito à educação, previsto em lei e amplamente discutido, ainda é acompanhado de diversos desafios para garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Pensando a escola como um dispositivo de conservação das desigualdades sociais, tal qual Pierre Bourdieu a enxergava, nesta dissertação objetivou-se investigar a relação da escola com o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, analisando o atravessamento das violências simbólica, institucional e estrutural no processo de escolarização. Para isso, a investigação adentrou a realidade do campo escolar utilizando método qualitativo, que, através de entrevistas realizadas com professores de escolas públicas do município de Belford Roxo e técnicos dos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) do mesmo município, possibilitou a compreensão sobre o papel da escola e do CREAS para a escolarização de adolescentes que cumprem ou cumpriram medidas socioeducativas, além do entendimento sobre as conexões existentes entre as violências supracitadas e a relação estudada. Constatou-se que a relação entre a escola e os adolescentes em questão se dá em contextos – escolar, social e político – profundamente marcados por violências. Não só a violência simbólica atinge os adolescentes, e os educadores, diariamente nas escolas, mas, também, as violências estrutural e institucional, que marcaram as falas dos profissionais entrevistados, tanto das escolas quanto dos CREAS. Considerando a complexidade e caráter multifatorial das violências, a discussão se encaminha para a percepção de que, sobretudo a violência simbólica, constitui o meio pelo qual as classes dominantes mantêm o poder, reproduzindo, deste modo, as desigualdades sociais, bem como para a compreensão de que a violência não se encerra nos sujeitos que a cometem, assim como não se encerra na instituição escolar, para além, fazem parte da estrutural social, refletida na instituição escolar.

Palavras-chave: escola; adolescente; medida socioeducativa; violência simbólica; violência estrutural; violência institucional.



## ABSTRACT

The right to education, provided for by law and widely discussed, is still accompanied by several challenges to ensure equal conditions for access and permanence in school. Thinking of the school as a device for the conservation of social inequalities, as Pierre Bourdieu saw it, this dissertation aimed to investigate the relationship between the school and the adolescent in compliance with a socio-educational measure, analyzing the crossing of symbolic, institutional, and structural violence in the schooling process. The investigation used a qualitative method to investigate the school field through interviews with teachers from public schools in Belford Roxo/RJ and technicians from the Specialized Reference Centers for Social Assistance (CREAS) in the same municipality. This methodology enabled understanding of the school's role in adolescents' schooling who fulfill or have fulfilled socio-educational measures. Also, it contributes to understanding the connections between the violence mentioned above and the relationship studied. The results show that the relationship between the school and the adolescents in question occurs in contexts – school, social and political – deeply marked by violence. Symbolic violence affects adolescents and educators daily in schools, together with structural and institutional violence, which marked the speeches of the professionals interviewed, both from schools and CREAS. The complexity and multifactorial nature of violence underlie the relevance of symbolic violence in schools. This violence, above all, constitutes how the dominant classes maintain power and reproduce social inequalities. It is essential to understand that violence does not end with the subjects who commit it, just as it does not end with the school institution; in addition, they are part of the social structure reflected in the school institution.

Keywords: school; adolescent; socio-educational measure; symbolic violence; structural violence; institutional violence.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Violência da escola .....	70
Figura 2 - Charge - Latuff.....	72
Figura 3 - Tirinha - Quino .....	74

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Participantes entrevistados no município de Belford Roxo/RJ .....	42
Tabela 2: Categorias e subcategorias de análise de conteúdo .....	45

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENPE/MPRJ	Centro de Pesquisas do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro
CEP-ENSP	Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública
CIJ	Comissão da Infância e Juventude
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNMP	Conselho Nacional do Ministério Público
COC	Conselho de Classe
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CT	Conselho Tutelar
DEGASE	Departamento Geral de Ações Socioeducativas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FICAI	Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Liberdade Assistida
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MSE	Medida Socioeducativa
ONU	Organização das Nações Unidas
PIA	Plano Individual de Atendimento
PNAISARI	Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei em Regime de Internação e Internação Provisória
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNE	Plano Nacional de Educação
PNRMAV	Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências

PSC	Prestação de Serviço Comunitário
SEMASC	Secretaria Municipal de Assistência Social, Cidadania e da Mulher
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS E PRESSUPOSTO.....</b>	<b>20</b>
2.1	OJETIVO GERAL.....	20
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	20
2.3	PRESSUPOSTO.....	20
<b>3</b>	<b>MARCO CONCEITUAL E CONTEXTUAL.....</b>	<b>22</b>
3.1	ADOLESCÊNCIA, MEDIDA SOCIEDUCATIVA E VIOLÊNCIAS.....	22
3.2	ADOLESCÊNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	26
3.3	ESCOLA E VIOLÊNCIAS.....	29
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>36</b>
4.1	O CONTEXTO DO MUNICÍPIO.....	37
4.2	PARTICIPANTES E INSTITUIÇÕES.....	38
4.3	ENTREVISTAS.....	40
4.4	ANÁLISE DE DADOS .....	44
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>47</b>
5.1	A CHEGADA DOS ALUNOS EM CUPRIMENTO DE MEDIDA EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIEDUCATIVA.....	47
5.2	O PAPEL DA ESCOLA COM OS ADOLESCENTES EM CUPRIMENTO DE MSEs.....	53
5.3	O PAPEL DO CREAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DOS ADOLESCENTES EM CUPRIMENTO DE MSEs.....	64
5.4	VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E ESCOLA.....	69
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>80</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>84</b>
	<b>ANEXO A – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>92</b>
	<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>	<b>95</b>
	<b>ANEXO C – OFÍCIO DO CEP.....</b>	<b>98</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação aborda as relações entre a escola, os sujeitos-adolescentes que cumprem qualquer medida socioeducativa (MSE) e violências que atravessam essa relação, mais especificamente as violências simbólica, estrutural e institucional. As MSEs estão previstas no artigo 112 da Lei nº 8.069, de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a saber: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional ou qualquer uma das previstas no art. 101 com foco em medidas protetivas. Em casos de cumprimento de MSE de internação, o adolescente fica afastado da escola em que estudava, podendo assistir aulas em escola interna no Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE)<sup>1</sup>, devendo, ao findar o cumprimento de sua MSE, retornar à escola no local onde vive. Outras MSEs como prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida e semiliberdade mantêm o adolescente na comunidade e em uma escola local durante seu cumprimento. Nesta conjuntura de retorno/permanência à escola local enquanto cumpre MSE situa-se esta dissertação.

O ECA transformou o panorama legal da infância e adolescência no Brasil. Antes dispúnhamos das leis 4.513/64 – Política Nacional de Bem-Estar do Menor – e 6.697/79 – Código de Menores. Conforme sinaliza COSTA (2009), “*a legislação funcionava como um pêndulo que oscilava entre dois polos: compaixão e repressão. Compaixão (leia-se assistencialismo) para os carentes e abandonados. E vigilância (leia-se repressão) para os inadaptados e infratores*” (Ibid., p. i). Com a promulgação do ECA, ficam instituídos a proteção integral de crianças e adolescentes e direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem quaisquer prejuízos e discriminações (BRASIL, 1990a).

A definição dada pelo ECA considera adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos de idade; de maneira excepcional, esta lei pode ser aplicada às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade. Conforme a lei, crianças e adolescentes são penalmente inimputáveis, portanto, condutas descritas como crime ou contravenção penal praticadas por pessoas de idade inferior a 18 anos são, conforme disposto no artigo 103, consideradas atos infracionais, colocando o adolescente no estado de conflito com a lei. Desta forma, verificada a prática do ato infracional,

---

<sup>1</sup> Órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação, que tem a responsabilidade de executar as Medidas Socioeducativas privativas de Semiliberdade e Internação.

no lugar de uma pena, a autoridade competente aplicará uma das MSEs supracitadas. O ECA, então, se configura não apenas como marco de proteção integral, mas, também, de responsabilização desses sujeitos, de modo a preservar seus direitos.

Estar em conflito com a lei, via de regra, marca o adolescente como um sujeito que comete violência através de atos contrários as regras socialmente estabelecidas. A violência, no Brasil ganha espaço no cotidiano, nos noticiários, nas discussões populares, sendo comumente associada aos sujeitos que cometem atos contra a lei, dando luz a uma violência facilmente percebida. No entanto, conforme aponta Minayo (2006), o tema da violência também vem ganhando espaço no pensamento intelectual do país, nos dando condições de pensar além dessa violência visível. Assim, considerando que a violência se apresenta de variadas formas e por múltiplos fatores – individual, relacional, comunitário e social – se utilizará a noção que a Organização Mundial de Saúde (OMS) dá à violência, ou seja:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (KRUG et al., 2002, p.5).

Portanto, pensar o sujeito marcado pela realização de ato violento ao infringir a lei comporta pensar que outras violências precedem e sucedem ao ato e que não correspondem necessariamente à força física; logo, o que se propõe é pensar a violência para além do ato infracional, entendendo que a violência necessita ser “[...]referenciada nas relações institucionais que a constituem e a mediam” (RISTUM, 2010, p. 89) e, portanto, não se encerra no sujeito que a comete.

No senso comum, a percepção da violência é relacionada, por vezes, com as condições sociais. Quem já não ouviu ou falou, quer em tom de lamentação ou julgamento, uma frase que indica que o sujeito que violou a lei “*tinha de tudo*”, como se as condições sociais em que estava inserido não justificassem o ato? Seguindo essa linha de raciocínio, o contrário – um sujeito em condições socialmente desiguais – poderia explicar a violência. Há nisso o que podemos chamar de culpabilização da pobreza, ou, no pensamento de Loïc Wacquant (2011), criminalização da miséria; a ideia de que o pobre oferece perigo o coloca em situação de não-humanidade, conforme apontam Coimbra e Nascimento (2005), e, conseqüentemente, em extrema vulnerabilidade, uma vez que uma vida sem qualidade de humana é uma vida ‘matável’, como elucidada Agamben (2010), uma vida cuja existência é meramente biológica e sua perda não gera comoção; além disso, centralizar no pobre, ou no jovem, a figura da violência ajuda a camuflar



as violências sistêmica e simbólica, exercidas pela via do poder, conforme será abordado ao longo da dissertação.

Olhar atos de violência como efeito da pobreza é, em muitos sentidos, problemático, mas não se pode ignorar a gritante desigualdade social brasileira, que contribui para violação de diversos direitos e facilita o estado de violência, e seus reflexos sobre determinados grupos, como os negros e os jovens. Refletindo especificamente sobre os jovens adolescentes que entram em conflito com a lei, na perspectiva de que a desigualdade social viola direitos e que isso influi para que violações outras aconteçam, incluindo o ato infracional, podemos pensar alguns reflexos para os adolescentes. Em conjunto com o capitalismo, a desigualdade social converge para desejos materiais fora a realidade econômica dos jovens, o que contribui, em alguns casos, para a realização de atos infracionais; para alguns deles, há as violentas incursões policiais nas favelas, territórios socialmente desfavorecidos, afetando não só aos adolescentes, mas também suas famílias. Associada à desigualdade social, a desigualdade racial transforma jovens negros em alvos da desconfiança da população, bem como de agentes do Estado; há ainda predominância de jovens negros em instituições de privação de liberdade, conforme apontam pesquisas de Pedro (2018) e Mendes e Julião (2019). Pode-se mencionar, ainda, o reflexo da desigualdade social no âmbito educacional, em que se encontra ofertas de ensino que não respeitam as especificidades dos adolescentes ou, ainda, que sofrem com os conflitos armados, precisando suspender aulas.

Falar de violência envolve muitas complexidades, considerando que é um fenômeno de caráter multifatorial, assim, cabe tratar no plural. Portanto, falar de violências e educação também revela complexidades. O campo escolar é ambiente para variadas apresentações de violências, temos a violência de alunos contra outros alunos, que assumem formas físicas ou psíquicas, como é o caso do *bullying*; a violência contra o patrimônio escolar; bem como as violências que são discutidas nesta dissertação: simbólica, institucional e estrutural. A variação das violências e seu caráter multifatorial e complexo é constatada nas entrevistas realizadas nesta pesquisa, em que foi dado enfoque na violência simbólica, mas que acabou por desvelar outros dois tipos de violência: institucional e estrutural, que ganharam mais espaço após a análise das entrevistas, sendo associadas ao conceito de violência simbólica.

A correlação entre a desigualdade social no Brasil e violência feita anteriormente diz respeito direto à violência estrutural, uma violência imperceptível enquanto tal, portanto, naturalizada, que está interligada à exclusão social; por agir na estrutura, esse tipo de violência faz

a manutenção de diferentes formas de desigualdades sociais, assim como desigualdades “[...] culturais, de gênero, etárias e étnicas que produzem a miséria, a fome e as várias formas de submissão e exploração de umas pessoas pelas outras” (ASSIS; MARRIEL, 2010, p.54); a violência estrutural é uma “deficiência evitável das necessidades humanas fundamentais” (GALTUNG, 1969). Percebe-se uma interseccionalidade entre as violências tratadas nesta pesquisa, e mesmo sem a pretensão de aprofundar o conceito, vale mencionar que a interseccionalidade reconhece o caráter multifatorial das desigualdades sociais e adiciona camadas de complexidade ao entendimento da desigualdade social, entendendo-a “[...] através das interações entre as várias categorias de poder” (COLLINS; BILGE, 2021). Assim, violência estrutural possui importante relação com violência institucional e simbólica, aqui estudadas no contexto escolar.

A violência do sistema contra os educadores, que oferece condições precárias para o exercício da função, chamamos violência institucional. Esse tipo de violência acontece dentro das instituições, reproduzindo estruturas sociais injustas e se apresenta, sobretudo, através de regras, normas de funcionamento e relações burocráticas e políticas; a fragilidade dos recursos, sejam eles materiais, físicos e/ou humanos, assim como a precariedade da oferta de um ensino público de qualidade à população são expressões dessa violência institucional, realidade comum no Brasil (ASSIS; MARRIEL, 2010, p.57).

Outro tipo de violência que se apresenta no ambiente escolar é a violência simbólica – dificilmente percebida, mas identificada na prática escolar. A noção de Pierre Bourdieu sobre esse conceito é a base para o entendimento desse tipo de violência, caracterizado por sua invisibilidade e por estar baseada nas vias simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 2012, p.7-8).

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário (BOURDIEU, 1989, p.14).

Em vista disso, nesta dissertação, prioriza-se entender como as violências institucional, estrutural e simbólica se expressam na relação entre a escola e o adolescente em cumprimento de MSE, considerando a escola um lugar de conservação das desigualdades sociais.

A escolha do tema, no âmbito pessoal, se deu a partir da oportunidade de contato informal que tive com unidade de internação na Baixada Fluminense, esporadicamente visitando minha mãe em seu trabalho, durante o período em que exerceu o cargo de técnica pedagoga; as observações que fazia durante essas visitas, algumas situações que presenciei e as trocas com minha mãe sobre a dinâmica da unidade, bem como do DEGASE, despertaram o desejo de me implicar na pesquisa do assunto socioeducação. A partir daí, no percurso acadêmico, surgiram trabalhos relacionados a tal discussão, bem como a monografia de conclusão de curso de Psicologia – intitulada “Variações sobre a violência: para uma análise do adolescente em conflito com a lei” (BARONI, 2015). Posteriormente, surgiram também dois artigos, sendo o primeiro intitulado Violência Institucional: o paradoxo do DEGASE (Idem, 2016) – construído, assim como a monografia, em torno da problemática da violência e suas variações pensando o adolescente em conflito com a lei, direcionando a discussão para a instituição responsável pela implementação de MSE de internação no Rio de Janeiro; e o segundo artigo – intitulado Atendimento Educacional Especializado como recurso de exclusão: um olhar sobre a face violenta da educação (Idem, 2017) – em que se pensou o caráter violento e invisível do Atendimento Educacional Especializado, serviço que atua em consonância com o ensino regular, pretendendo apoiar pedagogicamente o ensino de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou superdotação/altas habilidades (BRASIL, 2008).

A relevância do tema se deve a uma série de fatores, que abrange tanto a justificativa pessoal quanto acadêmica; são eles: a discussão acerca das violências que atravessam o sujeito-adolescente, para além da violência que ele comete; as formas invisíveis e legitimadas de violências, incluindo a violência da escola; as questões sociais que atravessam o espaço escolar; e a literatura ainda esparsa sobre a relação entre variações das violências aqui tratadas, adolescente em conflito com a lei e escola, o que se confirmou através das buscas avançadas nas plataformas Scielo Brasil e Google Acadêmico por produções acadêmicas que tratassem dos assuntos já mencionados. Observou-se que ao pesquisar os termos das violências estudadas nessa pesquisa junto aos termos da adolescência, escola e MSE poucos artigos eram apresentados nos resultados, sendo a maior parte considerando apenas uma das violências aqui pensadas.

O atravessamento da violência em relação ao sujeito-adolescente que comete um ato infracional, para além do ato, foi o que movimentou o desejo da pesquisa ainda na graduação, onde se propunha uma leitura das complexidades que permeiam as relações entre esses adolescentes, a linguagem, a violência e a instituição DEGASE; entendendo, assim, que o adolescente

que cumpre medida socioeducativa em função de um ato infracional, possivelmente – ao menos uma grande parcela como se pode conferir no Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) de 2017 (BRASIL, 2019) – não chegou ao ato sem antes passar por situações que violaram as garantias previstas em lei, seja por violência ou omissão, questões físicas, emocionais ou sociais. Nesse sentido,

Condições socioeconômicas desfavoráveis, contexto social violento, ociosidade, educação precária, descrença no futuro, entre outros fatores, contribuem decisivamente para que parcela expressiva dos jovens esteja mais vulnerável à violência e à delinquência, sendo simultaneamente perpetradores e vítimas (CONSTANTINO, 2019, p.2780).

Esta dissertação avançou estudos por mim realizados anteriormente ao buscar articular as relações citadas e suas complexidades, pensando a instituição escolar a partir da utilização de metodologia de pesquisa aliada ao olhar sensível sobre a prática educacional, que surge não apenas da prática como educadora, considerando a minha experiência profissional como professora do ensino fundamental I no município de Belford Roxo, mas, também, de um olhar profissional dado pela formação em Psicologia. Vale dizer que, nessa atualização, o que se pretende pensar é a complexa relação entre esse mesmo adolescente e a escola, considerando o papel que a linguagem assume e como a violência é inculcada.

Além dos fatores até aqui descritos, chamou a atenção uma escassez de literaturas acadêmicas que pensem a relação entre violências, em especial as violências simbólica, institucional e estrutural, e o adolescente em conflito com a lei no âmbito escolar. O encontro do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e a escola abarcam claramente o viés pedagógico e jurídico, o que, certamente, rende uma vasta discussão. Se discutirmos a função da socioeducação e da educação, tal encontro mostra significativa fragilidade, a começar pelo paradoxo existente entre teoria e prática. Enquanto profissional da saúde, aposto que há nesse encontro mais que questões pedagógicas e jurídicas, e que a psicologia pode contribuir para uma análise da temática pela perspectiva da saúde mental.

A dissertação aponta para uma reflexão sobre a complexidade da violência, que é estrutural, estruturante, por vezes institucional, e, também, simbólica, direcionando a discussão para o recorte da experiência escolar dos adolescentes que praticaram ato infracional; assim, buscou-se entender como a violência, em sua complexidade, se atualiza no contexto escolar, compreendendo, também, que ela não se encerra no educador ou na instituição escolar.

A dissertação está organizada da seguinte maneira: no capítulo 1 se apresentam os objetivos e pressupostos que a orientaram; o capítulo 2 traz o marco teórico e contextual estudado,

subdividido em três subseções, a saber: *Adolescência, Medida Socioeducativa e Violências*; *Adolescência e Políticas Públicas*; e *Escola e Violências*. A seguir, no terceiro capítulo, estão os detalhamentos metodológicos qualitativos que foram tomados, apontando profissionais e instituições envolvidas; o capítulo 4, dialogando com a literatura, versa sobre os resultados obtidos e encontra-se subdividido em quatro subseções: *A chegada dos alunos em cumprimento de Medida Socioeducativa na escola*; *O papel da escola com os adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa*; *O papel do CREAS para a escolarização dos adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa*; e *Violência Simbólica e escola*. No último capítulo encontra-se a discussão e as considerações finais.

## 2 OBJETIVOS E PRESSUPOSTO

Definindo aquilo que se pretendia alcançar com a pesquisa e o que se pressupunha a respeito do que foi investigado, abaixo se encontram detalhados o objetivo geral e os específicos, bem como o pressuposto.

### 2.1 OBJETIVO GERAL

Investigar a relação entre escola e adolescente em conflito com a lei que retorna ou dá continuidade à vida escolar no município de Belford Roxo após a execução da Medida Socioeducativa, considerando as violências institucional, estrutural e, especialmente a simbólica.

### 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender o processo de chegada dos alunos em cumprimento de Medida Socioeducativa na escola e as conexões com a violência institucional e estrutural;
- Investigar o papel da escola com os adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa e as conexões com a violência institucional e estrutural;
- Entender o papel do CREAS para a escolarização dos adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa;
- Compreender a relação entre alunos em cumprimento de Medida Socioeducativa e escola na visão dos educadores e técnicos do CREAS, destacando as conexões com a violência simbólica

### 2.3 PRESSUPOSTO

Para pensar a relação que se estabelece entre adolescentes em conflito com a lei e a escola, quando esses retornam ou dão continuidade à vida escolar após recebimento de medida socioeducativa, busca-se uma contextualização desses adolescentes, de modo que seja possível, sobretudo através de indicativos sociais, refletir como esses sujeitos são atravessados por violências.

Nesse sentido, faz-se necessária uma compreensão da instituição escolar e o papel social que lhe é atribuído e, ainda, do aspecto relacional do poder simbólico nesse contexto. Considerando isso, o que se pressupõe é que *os adolescentes que cumprem MSEs vivenciam diferentes formas de violências no contexto escolar e, de maneira adicional, estão suscetíveis à mais uma forma de violência, uma vez que, operando sob a lógica de um sistema simbólico, a escola serve de instrumento de imposição e legitimação de dominação, reproduzindo*

*imperceptivelmente violência simbólica, esvaziando, assim, o sentido da educação e transformando-a em uma experiência de controle e manutenção da ordem.*

### 3 MARCO CONCEITUAL E CONTEXTUAL

A violência não é um fenômeno estritamente brasileiro, nos alerta Sposito (1998), por isso, uma análise desta temática dentro da instituição escolar "[...] *demanda tanto o reconhecimento das especificidades das situações como a compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência como um componente da vida social e das instituições, em especial da escola, na sociedade contemporânea*" (Ibid., p. 59). Portanto, na tentativa de compreender os processos ligados à violência e sua conexão com a vida social e com o sistema escolar, busca-se nesta dissertação utilizar marcos conceituais e contextuais que esclareçam quem é o adolescente do qual se fala, do que se trata uma medida socioeducativa, quais políticas públicas são direcionadas ao adolescente que cumpre MSE, as variações que a violência assume – e, em alguma medida, as funções dessas representações – e como as violências simbólica, estrutural e institucional se apresentam no contexto escolar.

#### 3.1 ADOLESCÊNCIA, MEDIDA SOCIOEDUCATIVA E VIOLÊNCIAS

O ato infracional e o cumprimento de medida socioeducativa servem como rótulos aos adolescentes situados nesse contexto, a ponto de dificultar o entendimento primeiro desses sujeitos enquanto pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, o que é levado em conta, inclusive, no ECA. A adolescência, fase do desenvolvimento em que não se é mais criança, mas também não se é adulto, é marcada por fenômenos de ordem biopsicossocial, com grandes mudanças hormonais, conflitos e necessidades pessoais, como a busca por pertencimento grupal, impulsividade e imaturidade para antever consequências das ações, dentre outras características que podem ou não se apresentar nesse momento da vida. É na adolescência, também, que se começam a projetar os planos, desejos, sonhos. Portanto, não se pode perder de vista que o adolescente que infringe a lei é, antes, um adolescente. Não se está dizendo que este é incapaz de reconhecer a dimensão de seus atos, mas que, certamente, o ato que o coloca em condição de conflito com a lei não o descaracteriza enquanto ser em desenvolvimento, dotado de desejos, sonhos, limitações etc. Enxergar no sujeito apenas seu ato e classificá-lo a partir disso, nada mais é que pôr em prática a violência simbólica, impondo este sentido ao sujeito.

Ao pensar sobre violências em relação ao adolescente em cumprimento de MSE, ainda que de forma qualitativa, podemos, com um olhar quantitativo para esses adolescentes, contextualizar parte dessa realidade. Dados do Levantamento Anual do SINASE feito em



2017<sup>2</sup>, apontam que dos 1.931 adolescentes incluídos no Sistema Socioeducativo do Rio de Janeiro, 1875 eram do sexo masculino e apenas 56 adolescentes eram do sexo feminino (BRASIL, 2019), dado que se confirma no documento “TRAJETÓRIAS — Diagnóstico da execução de medidas socioeducativas de meio fechado no estado do Rio de Janeiro” publicado pelo Centro de Pesquisas do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (CENPE/MPRJ), onde se afirma que “*entre janeiro de 2008 e setembro de 2020, 43.591 adolescentes distintos foram atendidos pelo Degase, em sua maioria meninos (94,0%)*” (Ibid., 2020).

Em relação ao recorte de raça/etnia, na região sudeste, 3.378 adolescentes se declararam brancos, 2.041 pardos, 675 se declararam pretos, e 7.587 não especificaram (BRASIL, 2019); em comparação ao Levantamento Anual do SINASE de 2014-2016, 56% dos adolescentes em restrição ou privação de liberdade eram negros (pardos ou pretos), totalizando a maioria e conferindo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que apontava, na época, que cerca de 60% da população brasileira era negra (Ibid., p.41). Vale dizer que esses dados dizem respeito às MSEs de internação provisória, internação, semiliberdade, atendimento inicial, medida protetiva e internação sanção, e, apesar de não nos permitir uma visão geral das medidas previstas no ECA, representam uma parcela expressiva de MSEs, considerando dados do documento “Panorama da execução dos programas socioeducativos de internação e semiliberdade nos estados brasileiros”, produzido pela Comissão da Infância e Juventude (CIJ) do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) (BRASIL, 2019b).

De acordo com este documento, no segundo semestre de 2018 havia 18.086 adolescentes e jovens internados por prazo indeterminado no sistema socioeducativo brasileiro, ultrapassando 11,9% a capacidade de lotação das unidades distribuídas pelos estados e Distrito Federal; no Rio de Janeiro a superlotação era de 60,1% no mesmo período. O CNMP recolheu dados também da internação provisória – determinação que antecede a sentença do adolescente, prevista nos artigos 108, 183 e 184 do ECA – que apresentava um índice de 88% da ocupação, não atingindo a capacidade máxima; o que não acontecia no Rio de Janeiro, que apresentou 219,8% de superlotação. Todos esses números dariam uma discussão à parte sobre a aplicação das MSEs, o que, embora interessante, não é o objetivo desse trabalho; para além disso, eles podem

---

<sup>2</sup> Atualizado somente em 2020, o Levantamento Anual do SINASE mais atual apresenta diagnóstico detalhado do SINASE a partir dos eixos: gestão, entidades, programas e resultados. Assim, seu enfoque maior se dá no funcionamento do SINASE e não em informações detalhadas sobre os adolescentes, por isso, utiliza-se aqui o Levantamento Anual do SINASE de 2017, publicado em 2019.

servir de alerta sobre como questões sociais precisam estar presentes nas discussões sobre adolescentes que cumprem MSEs, o que será abordado mais adiante, ao falar sobre o adolescente e a escola.

Vale mencionar que no decorrer da pandemia de SARS-CoV-2, vírus popularmente chamado de COVID-19 ou coronavírus que desencadeia a síndrome respiratória aguda grave, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) emitiu recomendações preventivas à propagação de infecção por Covid-19 comum ao sistema penal e socioeducativo, deixando evidente uma aproximação, na prática, entre os sistemas. A Recomendação nº 62, de 17 de março de 2020, apesar de fortalecer tal aproximação entre os sistemas, motivou tomadas de decisão dos operadores do sistema de justiça juvenil mais alinhadas ao ECA e ao SINASE (VINUTO; BARBOSA; HERNÁNDEZ, 2022, p. 204); assim, fortaleceram-se os princípios de brevidade e excepcionalidade em relação à aplicação da medida de internação, que, de acordo com o art. 122 deveria ser aplicada somente em casos de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa; por reiteração no cometimento de outras infrações graves; ou por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta (BRASIL, 1990a). Além disso, o CNJ, através do referido documento, recomenda a reavaliação de medidas de internação e semiliberdade, com vistas à eventual substituição por medidas em meio aberto, suspensão ou remissão (BRASIL, 2020). Tais orientações são previstas em lei, logo, se o ECA fosse respeitado, não haveria necessidade das recomendações no período da pandemia, pois as unidades não estariam superlotadas, conforme apontam os dados supracitados.

Outros dados interessantes, que conversam com o projeto, são encontrados na dissertação de Pedro (2018), que investigou as condições de saúde e a atenção em saúde oferecida aos adolescentes em cumprimento de MSE de internação na Unidade Socioeducativa CAI Baixada – Centro de Atendimento Intensivo Belford Roxo, situada no Estado do Rio de Janeiro. No tocante à educação, a pesquisa mostra que antes da internação, 62,2% não estavam estudando; dos que estudavam antes da internação, 88,9% cursava o ensino fundamental, mesmo sendo a maioria dos adolescentes com idades correspondentes ao ensino médio. Já em cumprimento da MSE, 62% informaram estar frequentando o Colégio Estadual Jornalista Barbosa Lima Sobrinho, situado dentro da unidade socioeducativa. Constatou-se, ainda, que grande parte dos adolescentes tinham dificuldade de leitura e compreensão dos questionários, o que ocorreu nas demais unidades da investigação (Ibid.). Conforme a autora:

Destes, o primeiro grupo - que frequentou até os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) representa 18,2% e, no segundo - anos finais (6º ao 9º ano) –, o quantitativo é de 70,7% sendo que apenas 7,6% frequentaram a última etapa (9º ano). Há defasagem idade/ano, uma vez que o ensino fundamental idealmente abrange as idades entre seis e quatorze anos. Em relação a frequência ao ensino médio os dados são alarmantes, 9,8% frequentaram o 1º ano, 0,9% o segundo e apenas 0,4% o 3º ano (Ibid., p.55).

O trabalho supracitado apresenta, ainda, informações importantes, como, por exemplo, relato de entrevistados sobre dificuldades na oferta do ensino na unidade, que sofre reflexos da superlotação, dados estatísticos sobre raça e relatos sobre a saúde mental. Tudo isso instiga a uma investigação que busque dar conta de uma construção acadêmica sobre violência e o adolescente em cumprimento de MSE no contexto escolar, transpondo a discussão sobre a prática do ato infracional, que é uma ótica que revela apenas uma violência muito facilmente percebida e focalizada, da ordem daquilo que o filósofo Slavoj Zizek (2014) chama de violência subjetiva, praticada por sujeitos. Há, no entanto, uma segunda categoria conforme o filósofo, da ordem objetiva, subdivida em sistêmica – resultado do funcionamento dos sistemas político e econômico – e simbólica – fruto da linguagem, que, por seu caráter invisível, atravessa imperceptivelmente a vida dos sujeitos, o que inclui os adolescentes em cumprimento de MSEs. Zizek, ao abordar a violência a partir dessas dimensões, aponta para a complexa multiplicidade de entendimento que se pode fazer acerca da violência, assim como apontam Assis e Marriel (2010), a partir do modelo ecológico empregado pela OMS, ressaltarem que a violência resulta da interação complexa de fatores individuais, relacionais, comunitários e sociais (p.42).

O foco dado à violência subjetiva, sem que se considere a complexidade do ato, tem a função de desviar a atenção da raiz do problema, que, segundo Zizek, é a violência objetiva; desta maneira, pode, então, ser exercida livremente. Mas não se trata meramente de causa (violência objetiva) e efeito (violência subjetiva),

[...] Zizek, seguindo as pistas de Freud, não acredita numa equação mecânica entre conteúdo e forma, de maneira que o conteúdo é a causalidade e a forma, mero efeito. [...] O equívoco, ao enfrentarmos o problema da violência, reside, conforme nos alerta Zizek, em buscar rapidamente as determinações mais profundas do fenômeno, descartando ou relativizando exatamente a forma como ele se expressa, pois é precisamente nessa forma onde se pode encontrar o seu segredo. Para nós é evidente que a raiz da violência em suas diferentes formas se encontra nas relações sociais de produção e nas formas de propriedade que fundamentam a sociabilidade do capital (IASI, 2014, p. 179).

Portanto, o filósofo esloveno lê a violência a partir do materialismo histórico, buscando identificá-la e compreendê-la enquanto dispositivo de uma sociedade capitalista que serve à dominação político-social. O capitalismo, apelidado de “monstro-autogenerativo” por Zizek,

passando por cima de qualquer preocupação relacionada ao ambiente ou aos seres humanos em função da circulação de capital, reflete diretamente na realidade e estrutura social, e é aqui que podemos associar o raciocínio ao adolescente que cumpre MSE e, também, à escola, pensado nos reflexos que a realidade e estrutura social, frutos do capitalismo, têm sobre o objeto da pesquisa.

O que Žizek chama de violência sistêmica se aproxima da concepção de violência estrutural – uma vez que o conceito de violência estrutural se aplica “[...] *aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de determinadas pessoas a quem se negam vantagens da sociedade, tornando-as mais vulneráveis ao sofrimento e à morte*” (BOULDING Apud CRUZ NETO e MOREIRA, 1999, p.36) –, considerando que as estruturas determinam as práticas, levando indivíduos a aceitar ou infligir sofrimento conforme o papel que exercem (Ibid.), sendo, portanto, a violência cometida por sujeitos ou instituições uma reprodução da violência estrutural. Assim, lançar um olhar sobre a violência sistêmica possibilita entender o lugar que a violência simbólica ocupa.

### 3.2 ADOLESCÊNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Se o sistema político, assim como o econômico, opera com violência, conforme visto acima, para Cruz Neto e Moreira (1999) a prevenção à violência passa pela avaliação das políticas públicas, de modo que se faça uma análise dos impactos que uma determinada política tem nas condições de vida de uma determinada população. Assim, em relação à população infanto-juvenil, por exemplo, essa avaliação deve se preocupar com os aspectos qualitativos, sem ignorar os quantitativos, para que se reconheça a realidade, suas carências e ausências, tendo como fim a reorganização da gestão e o controle social sobre as políticas públicas (Ibid.).

As políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes, no Brasil, seguem os marcos legais da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que substituiu o Código de Menores de 1979; o ECA surge em consonância com a Convenção sobre os Direitos da Criança – instrumento legal de proteção adotado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1989, e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990 – que em seu Art.19 estabelece que os Estados Partes devem adotar todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais para que a criança seja protegida contra todas as formas de violência enquanto estiver sob a custódia dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela (ONU, 1989).

Esses marcos legais mencionados preveem um conjunto de direitos que devem ser garantidos por políticas sociais básicas de educação e saúde – para todas as crianças e adolescentes – e políticas e programas de assistência social – para aquelas crianças e adolescentes que se encontram em risco social. Assim, podemos citar o que se destaca em relação aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

No âmbito da educação, contamos com a Lei nº 9.394/96, conhecida como LDB, que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a LDB prevê, dentre outras coisas, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), ofertando educação escolar regular para jovens e adultos, adequando-se às necessidades e disponibilidades (BRASIL, 1996). Na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), contamos com estratégias para atingir algumas metas que contemplam os adolescentes que cumprem MSEs, como, por exemplo, a estratégia 7.24, que visa “*implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua*” e a estratégia 9.8, que visa “*assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais [...]*” (BRASIL, 2014b).

O direito à educação é previsto, ainda, na Lei nº 12.584, de 2012 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das MSEs através de um conjunto de princípios, regras e critérios, importantes para a execução das MSEs e para a garantia de direitos dos adolescentes que cometeram ato infracional. É a partir do SINASE que fica estipulado prazo de um ano, a contar de sua publicação, para que adolescentes em cumprimento de MSEs fossem matriculados e estivessem frequentando a rede pública de educação. A importância da educação para os adolescentes dos quais falamos neste estudo ganha ênfase com o Parecer nº 8/2015 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), documento que fundamenta a Resolução Nº 3, de 13 de maio de 2016 onde se elaboram Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de MSEs. O parecer em questão considera a educação “*como meio de construção de um novo projeto de vida para os adolescentes que praticaram ato infracional, almejando [...] a plena expansão da sua condição de sujeito de direitos e de responsabilidades*” (CNE/CEB, 2015).

Adentrando o setor Saúde, a questão da violência passa a fazer parte da pauta a partir da promulgação da Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências (PNRMAV), em 2001, pelo Ministério da Saúde. A violência contra crianças e adolescentes, que traz prejuízos ao desenvolvimento e à saúde física e mental, é um dos principais tópicos da agenda (MINAYO et al., 2018). Dispomos também da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei em Regime de Internação e Internação Provisória (PNAISARI), incluindo adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto e fechado; A PNAISARI visa garantir a atenção integral à saúde desses adolescentes, tendo como alguns dos princípios o enfrentamento ao estigma e preconceito e o respeito à condição peculiar dos adolescentes como pessoas em desenvolvimento (BRASIL, 2014a).

Entendendo que o adolescente em conflito com a lei é um sujeito em risco social, no âmbito da assistência social se tem a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) através da Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004. A PNAS surge com a perspectiva de implementar o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) – instituído posteriormente, em 2011 – e materializar as diretrizes estabelecidas pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Os adolescentes em conflito com a lei, tendo como característica fatores que prejudicam sua proteção e desenvolvimento, são contemplados na PNAS no eixo da Proteção Social Especial, tendo acesso a serviços com acompanhamento individual e flexibilidade nas soluções protetivas, e, também, “[...] *encaminhamentos monitorados, apoios e processos que assegurem qualidade na atenção protetiva e efetividade na reinserção almejada*” (BRASIL, p. 37, 2004). A Proteção Social Especial envolve os CREAS, que atende as MSEs em meio aberto de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA) no eixo da Média Complexidade.

Contudo, ainda que tenhamos avanços em propostas que visam à garantia dos direitos de tais adolescentes, a realidade brasileira apresenta, paradoxal e sistematicamente, visível violação dos direitos desses, portanto, se faz necessário reflexões que possibilitem a identificação dos mecanismos que viabilizam tais violações. Distante de desconsiderar que há uma expressão mais visível da violência, àquela do ato, e que esta é comumente associada aos jovens, como apontam Arêas Neto, Constantino e Assis (2017, p. 512), o projeto que se segue propõe um olhar especificamente voltado para uma variação menos visível, logo, mais tolerada, da violência, especificamente no contexto escolar, considerando que isso acontece na medida em que não se efetivam a proteção integral e as diretrizes legais em seu atendimento.

### 3.3 ESCOLA E VIOLÊNCIAS

A escola como um lugar de transmissão de conhecimento da língua, da arte, da ciência etc., se inclui no que Bourdieu chama de sistema simbólico, ou seja, um instrumento de conhecimento e comunicação (BOURDIEU, 1989, p.9). É a linguagem que implementa esse sistema; e é pela linguagem que a escola exerce seu poder simbólico.

Para Bourdieu *“a linguagem é uma práxis: ela é feita para ser falada, isto é, utilizada nas estratégias que recebem todas as funções práticas possíveis e não simplesmente as funções de comunicação. Ela é feita para ser falada adequadamente”* (1983, p. 158), assim, *“tanto os campos relacionais de sociabilidade em que se manifesta o humano quanto suas respectivas ações e razões são atravessados e dispostos pela linguagem”* (MENEZEZ; GÓMEZ, 2017, p.137). A questão é: a serviço do que está a linguagem da escola? Um caminho possível para esse questionamento é a ideia de que sistema escolar é um dos fatores mais eficazes de conservação social (BOURDIEU, 2015), uma vez que legitima as desigualdades sociais, e que isso configura um poder pela enunciação (BOURDIEU, 1989), já que faz crer ser um dom natural aquilo que, na verdade, é decorrente de herança cultural e de dom social. Passando a legitimação das desigualdades sociais pela linguagem, pode-se, então, pensar a escola enquanto um dispositivo de domínio a serviço da classe socialmente favorecida e/ou de grupos privilegiados:

[...] É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo, assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados” (Ibid., 1989, p.11).

Parte-se da concepção de que: (1) a relação aluno-escola é pautada, via de regra, na comunicação, uma vez que o processo ensino-aprendizagem passa pelo diálogo<sup>3</sup> – meio pelo qual seres humanos produzem e traduzem aquilo que pensam por intermédio da linguagem; (2) as relações de comunicação são sempre relações de poder, dependentes, em forma e conteúdo, do poder material ou simbólico que agentes e/ou instituições possuem (BOURDIEU, 1989), é notório que a violência simbólica se destaca no campo escolar. Considerando-se a pluralidade da violência, serão exploradas na dissertação não só a violência simbólica presente na escola,

---

<sup>3</sup>Dia = através; Logos = linguagem (Cf. NUNES, 2015, p.179).

mas, também, nos termos de Zizek (2014), outras violências objetivas que se refletem sobre a educação como aquelas que resultam de sistemas estruturantes como a política e economia, pretendendo alcançar, de maneira lateral, uma discussão que toque questões de classe e, em algum nível, raciais, já que o que se observa do público em questão, a partir do último Levantamento Anual SINASE disponível, é uma predominância de adolescentes pobres, negros e do sexo masculino (BRASIL, 2019).

Pelo fato de a violência ser um fenômeno complexo e multifacetado, não seria diferente ao pensar as relações de escola e violência. Conforme abordado por Marilena Ristum, no capítulo intitulado *Violência na Escola, da Escola e contra a Escola* (2010), a escola é um lugar de variadas violências. Assim, há a violência que acontece na escola e é mais facilmente identificada, divulgada e discutida, envolve, principalmente, atos violentos cometidos por alunos, quer contra colegas, quer contra professores ou contra o próprio patrimônio escolar; pode-se dizer que dialoga com o conceito de violência subjetiva de Zizek (2014). Já as violências contra a escola e da escola, que são dificilmente percebidas, correspondem ao caráter invisível da violência, assim, podem ser aproximadas do conceito de violências objetivas (Ibid.). Considerando que professores e alunos “*representam o mais importante pilar de sustentação da escola*” (RISTUM, 2010, p. 65), a violência contra a escola pode ser aproximada do que Zizek (2014) chama violência sistêmica, e, portanto, ser conectada às violências estrutural e institucional, uma vez que a violência sistêmica é fruto do mau funcionamento dos sistemas econômico e político (Ibid.).

Para que a aproximação entre os conceitos fique mais evidente, pensemos as questões socioeconômicas como dificultadoras diretas da permanência e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos – principalmente os oriundos das escolas públicas, conforme veremos na discussão dos resultados desta pesquisa – e as questões políticas, no contexto escolar, como problemáticas que afetam, inclusive, o professor sob a forma de desvalorização social, má remuneração, precarização do trabalho e do espaço escolar, dentre outras coisas. Por fim, mas não menos importante, está a violência da escola, que se apresenta no contexto escolar na forma de violência simbólica, uma violência da qual os profissionais da educação são tanto vítimas quanto perpetradores; cabe dizer que a violência simbólica, para Zizek (2014) se enquadra, também, na violência objetiva.

A demarcação que Ristum (2010) faz da existência da violência na escola, contra a escola e da escola é fundamental para a delimitação da forma de violência que se pretende



enfocar ao discutir a relação entre o adolescente com MSE e a escola, ou seja, a violência simbólica como uma violência da escola; mas, vale dizer, dar destaque a essa dimensão não anulará a importância das outras violências na discussão, sobretudo da sistêmica, visto a necessidade de articulação para melhor compreensão.

Bourdieu (2012) conceitua a violência simbólica como uma violência insensível e invisível às próprias vítimas e exercida pelas vias simbólicas da comunicação e do conhecimento. O poder exercido pela violência simbólica inscreve nos corpos dominados esquemas de percepção e de disposição, os tornando sensíveis à manifestação simbólica do poder (Idem). Essa produção simbólica, de acordo com Bourdieu, é especialidade do Estado, que detém o monopólio da violência, uma vez que tem o “[...] *poder de impor - e mesmo de inculcar - instrumentos de conhecimento e de expressão (taxinomias) arbitrários - embora ignorados como tais - da realidade social*” (Ibid., 1989, p.12). Logo, pode-se concluir que a violência simbólica e a violência sistêmica, cometida pelo Estado, mantêm profunda relação, em que a violência simbólica possibilita e invisibiliza a violência sistêmica, como elucidou Mauro Iasi (2014, p.182).

No imaginário social brasileiro a escola representa, sobretudo para as classes não favorecidas econômica e culturalmente, um espaço onde se criam possibilidades de mobilidade social, sejam essas possibilidades efetivas ou imaginadas, conforme aponta SPOSITO (1998) e que dificilmente se concretiza. Essa idealização que se faz da escola como dispositivo de mobilidade social é desmistificada em *Escritos de Educação*, onde Bourdieu (2015) aponta que o sistema escolar é um eficaz fator de conservação social, fornecendo aspecto de legitimidade às desigualdades sociais e sancionando o que chama de capital cultural como dom natural.

Miriam Abramovay (2008) nos auxilia a refletir os reflexos das desigualdades na escola ao salientar a obrigação do Estado na promoção da educação, devendo o atendimento ser de qualidade e para todas as crianças e adolescentes. Entretanto, o que se encontra na escola, conforme a autora, é exclusão, desrespeito às diferenças, elitismo baseado em um modelo de educação destinada à elite brasileira por anos. Seu caráter excludente, muitas vezes, acaba expulsando direta ou indiretamente crianças e adolescentes do espaço escolar (Ibid., p.2), resultando na famigerada evasão escolar, frequentemente apontada como consequência apenas do desinteresse dos alunos e de suas famílias.

Dados presentes na pesquisa “Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro”, coordenada por Claudia

Lucia Silva Mendes e Elionaldo Fernandes Julião (2019), revelam que 46,6% dos adolescentes em cumprimento de MSEs entrevistados estavam fora da escola há mais de um ano, tendo como principais fatores “não gostar de estudar” (30%); expulsão da escola (14%); dificuldade em conciliar trabalho e estudo (12%) e; problemas na escola (10%). Os autores chamam atenção para o somatório entre expulsão e problemas na escola, resultando em 24% dos jovens, fazendo um questionamento pertinente: “*Seria a escola um problema ou o jovem é um problema para a escola?*” (Ibid., p.35). Mendes e Julião ressaltam ainda a predominância do perfil dos jovens entrevistados, sendo 97% do sexo masculino, 76,2% negros e 91,3% sem conclusão do Ensino Fundamental. Concordando com os autores, essas e outras informações evidenciam a vulnerabilidade social desses sujeitos (Ibid., p.41). Além disso, tais resultados nos ajudam a refletir a escola tal qual pensa Bourdieu (2015): um lugar de conservação das desigualdades sociais. Todavia, o autor alerta para o fato de que enunciar as desigualdades diante da escola não é suficiente, afirmando se fazer “[...] *necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas*” (Ibid., p.45).

Retornando ao conceito de capital cultural mencionado anteriormente, Bourdieu afirma ser uma noção que nasce, primeiramente, como hipótese que combate a ideia de que o sucesso ou fracasso escolar tenha ligação com aptidões naturais, ou seja, atribui-se ao conceito de capital cultural a responsabilidade “[...] pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito” (Ibid., p.46). Tal capital é transmitido inicialmente pela família, e espera-se do sistema escolar que, ao dar continuidade a essa transmissão, propicie algo como mobilidade social, no entanto, depara-se com a elitização e padronização do ensino, negligenciando as especificidades dos indivíduos. Nesse sentido, vale dizer, a escola não está de acordo com o que preconiza o ECA em relação à prevenção da violência, visto que, conforme expresso em seu Art. 5º, nenhuma criança ou adolescente deve sofrer negligência, discriminação, dentre outras violações aos seus direitos fundamentais, seja por ação ou omissão (BRASIL, 1990a), assim como em relação à educação ser um direito de todos.

Seguindo as ideias de Bourdieu, se considera o fator social como eixo importante para a análise de uma dissimetria refletida no sistema escolar, pensando as funções que educadores e educandos desempenham e como a violência se relaciona com isso. A origem social dos educandos, conforme sinalizam Pierre Bourdieu e Monique de Saint-Martim (2015) no capítulo VIII de *Escritos de Educação*, está relacionada aos tratamentos desiguais que professores dispensam aos alunos; nesta pesquisa, denominada “As categorias do juízo professoral”, os

autores apontam que as classificações sociais determinam ou legitimam as classificações escolares e que a transmissão disso se dá, essencialmente, na e pela prática, assim como as “formas primitivas de classificação” sobre as quais Durkheim e Mauss falam (Ibid., p.209). Vale mencionar, ainda, que as formas de pensamento e de apreciação expressas na classificação “[...] devem sua lógica específica ao fato de que, produzidas e reproduzidas pelo sistema escolar, são o produto da transformação que a lógica específica do campo universitário impõe às formas que organizam o pensamento e a expressão da classe dominante” (Ibid., p.209). Isso acontece, conforme os autores, sobretudo, fora de uma intenção pedagógica. As classificações sejam elas sociais e/ou escolares, são, portanto, produtos da linguagem à serviço de uma dominação viabilizada pela violência simbólica.

O exposto se traduz no seguinte trecho:

As diferentes classes e fracções de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais. Elas podem conduzir esta luta quer diretamente, nos conflitos simbólicos da vida quotidiana, quer por procuração, por meio da luta travada pelos especialistas da produção simbólica (produtores a tempo inteiro) [...] (BOURDIEU, 1989, p.11).

Ao problematizar o tratamento desigual dispensado aos diversos educandos e ler isso como constitutivo de violência simbólica, não se quer dizer que há de se anular as diferenças, igualar os educandos e desconsiderar as especificidades de cada um, até mesmo porque estar atento às especificidades dos educandos proporciona melhores condições para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, sabendo quais as dificuldades e quais inclinações do interesse de cada um, o educador terá possibilidade de investir focalmente e alcançar esse educando. Então, o que está em pauta é o quão problemático e violento é uma pseudo igualdade no ensino, em que educadores impõem a todos os educandos uma transmissão de conhecimento de maneira arbitrária, sem levar em conta suas singularidades, a bagagem com a qual chegam à escola, desconsiderando a origem social e a história do educando – especificamente pensando o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa – e, por vezes, classificando, rotulando, agindo invisivelmente de forma violenta. Tal prática nos alerta de que a escola é hoje o mesmo que foi há dois séculos, um lugar de ensino tradicional, não pensado para as classes populares. Hernando Calvo (2016, p. 11), salienta que “de fato, todas as escolas do presente deveriam ser escolas do século XXI. Contudo a realidade é que não são. Estão no século XXI, mas não vivem o século XXI, não o experimentam, seu relógio institucional parou”. Assim, a escola permanece com a proposta de

inculcar uma herança sociocultural nos seus estudantes: o professor lá está para “dar” aulas e, por conseguinte, os alunos lá estão para “receber” ensinamentos – e, se não os “recebem”, são indisciplinados. A visão subjacente é a de uma relação entre educadores ativos e estudantes passivos, como esponjas a absorverem conhecimentos e, a querer ou não, exemplos imbuídos de valores e ideologias (LIRA, 2019, p.77).

Importante esclarecer que não se quer individualizar nos educadores a responsabilidade pela violência na escola; a ideia é pensar a prática no campo escolar, entendendo os educadores como agentes desse espaço. Desse modo, conforme a perspectiva de Bourdieu, o que se busca é uma compreensão do espaço ou campo escolar, de modo a problematizar os mecanismos de poder subjacentes a esse espaço, bem como a produção dos agentes que alteram ou conservam esse espaço social; para que os agentes façam adesão total ou incondicional ao funcionamento do campo e possam alterá-los ou conservá-los, é necessário que desconheçam os princípios que estruturam o campo, bem como desconheçam seu sistema de disposições duráveis – o habitus, desta forma, na visão de Bourdieu, se contribui para a manutenção das formas de dominação e da violência (MARTINS, 1990, p.70).

#### Sobre o habitus, Bourdieu

Procurará ressaltar que a sua existência resulta de um longo processo de aprendizado, produto do contato dos agentes sociais com diversas modalidades de estruturas sociais. [...] Desta forma, o habitus adquirido pelo ator social através da sua inserção em diferentes espaços sociais constitui uma matriz de percepção, de apreciação e de ação que se realiza em determinadas condições sociais (Ibid., p.65).

É o habitus que propicia princípios geradores e organização da prática, de modo que não se pressuponha a finalidade do domínio, do exercício do poder e, portanto, da propagação da violência simbólica.

Contudo, assim como se mostra necessário enxergar o educador como perpetrador e vítima da violência da escola, também se faz necessário discutir o adolescente em conflito com a lei como perpetrador e vítima, como se pode confirmar a cada notícia midiática que se faz em relação a eles, já que o que se vê na mídia brasileira, frequentemente, são reportagens que consideram o ato isoladamente, de forma sensacionalista, vilanizando-os. Isso se confirma no documento *Direitos em Pauta: Imprensa, agenda social e adolescentes em conflito com a lei* (ANDI, 2012), que visou analisar a abordagem que os jornais brasileiros fazem das temáticas relacionadas ao adolescente em conflito com a lei, a partir da cobertura de 54 diários entre 2006 e 2010; criado em decorrência do projeto “*Adolescentes em conflito com a lei na mídia brasileira*”, que fora desenvolvido pela organização civil ANDI – Comunicação e Direitos, com apoio da Secretaria de Direitos Humanos (SDH) da Presidência da República, entre 2011 e 2012. De acordo com a análise, mais de um terço dos textos editoriais utilizam expressões

pejorativas ou ultrajantes para designar os Adolescentes em Conflito com a Lei, cerca de 80% fazem vinculação da temática à violência e segurança pública, como esperado, no entanto, “[...] *aspectos importantes para a compreensão do assunto, como Educação, Desenvolvimento, Direitos Humanos, Políticas Sociais ou Pobreza e Exclusão, raramente aparecem ligados a essa pauta*” (Ibid., p. 17). Cabe dizer que, incluir os aspectos citados não significa vitimizar o adolescente, desconsiderar o ato, e, sim, fazer uma tentativa de compreensão que não negligencie fatores que possuem ligação direta ou indireta com a temática.

Perante o exposto, observar os conceitos que possibilitam refletir sobre as questões que envolvem a adolescência e as violências, bem como os contextos escolar, político e socioeducativo no qual o adolescente está inserido, permitem, junto à observação empírica, uma análise cuidadosa sobre a relação entre o adolescente em cumprimento de MSE e a escola e, também, da dinâmica das violências que se fazem presentes na escola, de modo que não se procure culpabilizar ou vitimizar os atores socialmente envolvidos, mas vise uma possível compreensão do que se propôs estudar. Tudo isso se desenha no capítulo seguinte, destinado ao detalhamento da metodologia assumida nesta pesquisa.

#### 4 METODOLOGIA

A dissertação baseia-se em pesquisa de campo com abordagem qualitativa, considerando-se o fenômeno e os processos sociais relacionados ao objeto do estudo. Tal abordagem busca entender o universo de fenômenos humanos, tais como significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, conforme aponta Minayo (2016), entendendo-os como parte da realidade social, “[...] *pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes*” (p. 20). Assim, a investigação visou adentrar a realidade do campo escolar, buscando entender como as violências podem se apresentar nesse espaço, considerando a interpretação que os profissionais fazem da sua prática para com os alunos que cumprem MSEs.

Considerando a relação estabelecida entre pesquisador e campo de estudo em uma investigação social, em que “*a visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento desde a concepção do objeto aos resultados do trabalho e à sua aplicação*” (Ibid., p14), e que não há neutralidade científica, optou-se, a partir da realidade vivida enquanto ex-professora do município escolhido, por realizar a pesquisa levando-se em conta o que se observa das escolas públicas do município de Belford Roxo. Inicialmente a pretensão era que a observação pudesse contar com profissionais das escolas, dos Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS e dos Conselhos Tutelares do município que trabalham com adolescentes em cumprimento de MSEs. Foram escolhidos os Conselhos Tutelares e os CREAS, uma vez que esses dispositivos atuam diretamente no município e, teoricamente, seriam mais acessíveis para que tivéssemos informações sobre o olhar de quem lida com a escola e tem condições de perceber outras nuances sobre a relação entre a escola e os adolescentes dos quais falamos. No entanto, não se obteve sucesso de acesso a todos os serviços.

Para que as entrevistas ocorressem foi necessário apresentar a proposta da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e à direção da proteção social especial da Secretaria Municipal de Assistência Social, Cidadania e da Mulher (SEMASCM), para que assinassem uma carta autorizando os profissionais a concederem as entrevistas. Os dois Conselhos Tutelares existentes no município não aceitaram participar das entrevistas, tendo um deles negado a recepção da pesquisadora, e o segundo negou participação após a conversa com a pesquisadora, com a justificativa de que o CT nada teria a falar sobre MSEs, pois apenas

teriam contato com esse universo em casos de evasão escolar, através da Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (FICAI), um documento de comunicação entre a escola e o CT para os casos de infrequência escolar.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública (CEP-ENSP), com o número CAAE 50455521.6.0000.5240.

#### 4.1 O CONTEXTO DO MUNICÍPIO

O trabalho de campo foi realizado na rede pública de educação do município de Belford Roxo, Rio de Janeiro, onde fui funcionária estatutária por sete anos, entre o final do ano de 2013 e início de 2021. Belford Roxo, localizado na região metropolitana do estado, foi criado enquanto município em 1990, quando a Lei nº 1640, de 03 de abril de 1990 decretou seu desmembramento do município de Nova Iguaçu (RIO DE JANEIRO, 1990); sua instalação enquanto município aconteceu somente em 1993.

A cidade detém o título de “cidade mais violenta do mundo”, dado pela ONU nas décadas de 70 e 80 (ALMEIDA, 2018, p.43) e ainda hoje mantém a fama. O Mapa da Violência, sinaliza que “*entre os 84 municípios do estado do Rio de Janeiro, com mais de 10.000 habitantes, Belford Roxo ocupa a 12ª posição no ranking de homicídio por arma de fogo*” (Almeida, 2018, p.40), além de, se comparado somente aos municípios da Baixada Fluminense, ocupar, em 2017, o terceiro lugar em homicídios dolosos e quarto lugar em roubo de veículos e cargas (Ibid.).

Dados do último censo realizado pelo IBGE, em 2010, apontam população de 469.332 pessoas, densidade demográfica de 6.031,38 hab/km<sup>2</sup>, sendo, em 2021, a população estimada de 515.239 pessoas (IBGE, 2010). Em relação aos dados específicos sobre a educação, a taxa de escolaridade de 6 a 14 anos, em 2010, era de 96,2%, no entanto, essa faixa etária não contempla parte dos adolescentes, ou seja, não contempla aqueles sobre os quais se discute o retorno/continuidade da vida escolar nesta dissertação. No panorama das cidades, no site do IBGE<sup>4</sup>, podemos encontrar, ainda, a informação de que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos finais do ensino fundamental da rede pública, em 2019, foi 3,8; o IDEB indica a qualidade educacional com base nas informações sobre o desempenho em

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/belford-roxo/panorama> Acesso em: 15 mai. 2022.

exames padronizados e nas informações sobre rendimento escolar, através do número de aprovações. De acordo com pesquisa no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>5</sup>, comparando o IDEB mencionado com a meta projetada para o mesmo ano, que seria de 4,7, Belford Roxo ficou abaixo; no entanto, observando o IDEB dos anos anteriores, o município apresentando crescente evolução desde 2009.

Conforme informado no portal de transparência do município<sup>6</sup>, com base nos dados preliminares do censo escolar de 2020, Belford Roxo possui 39.910 alunos matriculados na rede de ensino e mais 2.222 alunos conveniados, totalizando 42.132 alunos; a rede pública conta com 90 escolas, dentre as quais 62 atendem o Ensino Fundamental e apenas 13 ofertam a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quanto ao CREAS, o município conta com três unidades, CREAS I, II e III.

Em relação às informações sobre quantitativo de adolescentes em cumprimento de MSEs e sobre o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo<sup>7</sup> de Belford Roxo, nada foi encontrado nos sites da prefeitura. Ao realizar busca na internet digitando “Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo” e “Belford Roxo”, aparecem os planos decenais de outros municípios que citam Belford Roxo por ter uma unidade de internação, o CAI-Baixada.

## 4.2 PARTICIPANTES E INSTITUIÇÕES

Foram realizadas entrevistas em profundidade feitas com profissionais da Educação e da Assistência Social.

Participaram cinco profissionais educadores de duas escolas públicas com EJA – dentre as treze que ofertam a modalidade, como supracitado. A SEMED autorizou a realização das entrevistas apenas em três escolas do município. Sendo a autorização restrita a apenas três unidades escolares com funcionamento da EJA no turno da noite, o acesso aos profissionais ficou limitado, o que demandou maior cuidado em relação à garantia do sigilo, tendo em vista o afunilamento dos profissionais que poderiam ser participantes. As três escolas autorizadas se

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 05 jun. 2022

<sup>6</sup> Disponível em: <https://transparencia.prefeituradebelfordroxo.rj.gov.br/> Acesso em: 15 mai. 2022.

<sup>7</sup> Conforme previsto no Art. 8º da Lei que institui o SINASE, os Planos de Atendimento Socioeducativo devem, em conformidade com os princípios elencados no ECA, prever, obrigatoriamente, ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes atendidos. Os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios deveriam ser elaborados com base no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo em até 360 (trezentos e sessenta) dias a partir da aprovação do Plano Nacional, que aconteceu em 2013.



localizam distante do centro do município, sendo as duas efetivamente participantes mais próximas do limite entre Belford Roxo e Duque de Caxias, assim sendo, não há uma grande variação quanto à realidade local. Importante mencionar que na relação de escolas e suas respectivas etapas e modalidades de ensino – documento disponível no portal de transparência do município – duas das três escolas autorizadas para a realização da pesquisa não são informadas como ofertantes da modalidade EJA, ainda que na prática tais escolas permaneçam com a oferta. Importante pontuar que tal modalidade de ensino se destina aos estudantes que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade própria, portanto deverão ser matriculados na EJA, à nível do ensino fundamental, jovens maiores de quinze anos ou, à nível do ensino médio, maiores de dezoito anos (BRASIL, 1996). Dessa forma, adolescentes que cumprem MSEs não se encontram exclusivamente na EJA, considerando que não necessariamente seus estudos não correspondem à idade própria do ensino e que as MSEs são aplicáveis à adolescentes a partir dos 12 anos.

As entrevistas foram realizadas a fim de aferir o que se revela da relação entre a escola e os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, apostando no atravessamento de múltiplas violências, inclusive a simbólica, para além daquela encarnada no ato infracional.

Participaram, ainda, três técnicos da Assistência Social, sendo um de cada um dos CREAS do município. A SEMASCM autorizou entrevistas nos três CREAS que o município possui, de modo que abrangeu todas as realidades, considerando que o CREAS I se localiza no centro de Belford Roxo, o CREAS II no bairro Santa Amélia e o CREAS III no bairro Parque Amorim, o que atende a população mais distante do centro. Foi necessário, além da autorização, uma conversa cuidadosa com os técnicos, a fim de demonstrar que a situação política do município <sup>8</sup>era conhecida e que, em função disso, os cuidados com o sigilo seriam redobrados.

Vale ressaltar que a escolha pelo município se deu apenas para delimitar o lugar onde se encontrariam os sujeitos envolvidos na pesquisa, de modo que se deixe claro que a violência da

---

<sup>8</sup> Os seguintes links direcionam a reportagens que expressam um contexto político de perseguição aos funcionários de Belford Roxo, dos mais diversos setores, já no período em que o atual prefeito estava à frente do município:

<https://extra.globo.com/noticias/rio/servidores-de-caxias-meriti-sofrem-sem-pagamentos-belford-roxo-nao-da-contracheques-22102552.html>

<https://extra.globo.com/noticias/rio/professores-de-belford-roxo-usam-bolo-faixas-para-protestar-contratres-anos-de-atraso-do-13-salario-24054551.html>

<https://www.cremerj.org.br/informes/exibe/3477;jsessionid=A57929488317B6D4ECDF65544016D31D>

escola não é um fenômeno exclusivo de Belford Roxo, tampouco das unidades escolares participantes da pesquisa.

O processo de abordagem dos possíveis participantes foi feito a partir de busca institucional, com apresentação da autorização à direção/coordenação das unidades em que se realizou as entrevistas. Mediante a apresentação do documento de autorização, os participantes foram indicados pelos superiores, que orientaram a busca pelo profissional que poderia contribuir com o tema da pesquisa. A partir da indicação, foi feito contato pessoal com os professores, com mais de uma ida às unidades escolares, para realizar explicação da pesquisa, fazer entrega do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e, somente após esse processo, foram realizadas as entrevistas, de maneira presencial, em salas reservadas e com gravação de áudio em todas. Os diretores também foram convidados a participarem concedendo entrevistas, no entanto, nenhuma foi realizada, os diretores das escolas A e C adoeceram no período em que estavam combinadas as entrevistas e as remarcações não tiveram sucesso; a escola B passava por mudança de direção, as direções anterior e atual foram convidadas, mas ambas se recusaram com a justificativa que não teriam nada a acrescentar por motivo de pouco tempo na gestão. Nos CREAS, o processo de chegada foi similar ao das escolas, no entanto, não houve uma indicação por parte dos superiores, já que haviam em todas as unidades técnicos que trabalhavam diretamente com as MSEs, portanto, os participantes foram espontaneamente determinados, sem que os coordenadores selecionassem profissionais.

#### 4.3 ENTREVISTAS

Por ser realizado em meio a pandemia do coronavírus, o trabalho de campo enfrentou alguns obstáculos, a começar pelos atrasos que ocorreram em função de toda a reorganização e adaptações necessárias nos mais diversos âmbitos, acadêmico, profissional, pessoal etc. Assim sendo, o período de campo e as dificuldades vivenciadas serão descritas a seguir.

Após definição do tema, levantamento da teoria, definição dos objetivos e qualificação do projeto, e submissão do projeto ao CEP-ENSP, tudo isso de forma estritamente online e em meio ao curso das disciplinas do mestrado, as entrevistas foram iniciadas mediante obtenção das autorizações das secretarias às quais os profissionais entrevistados estavam vinculados. Foram necessários alguns contatos com a SEMED até a autorização, que aconteceram pessoalmente e por troca de mensagens com uma funcionária do setor pedagógico; o primeiro ocorreu, de forma bem preliminar, em março de 2021 e, após algum tempo de espera enquanto

o pedido era discutido no setor, foi solicitado retorno no final de abril para nova tentativa de autorização, a justificativa dada foi de que naquele momento estavam passando por renomeações dos diretores das unidades e que não poderiam me encaminhar para as escolas sem ter a figura da direção para fazer a ponte com os professores. Em função da flexibilização do isolamento social e retorno presencial de boa parte das instituições, incluindo as escolas que estavam se reorganizando para atendimento dos alunos ainda no cenário pandêmico, alguns meses se passaram e o contato foi retomado via telefone, por duas vezes, e posteriormente pessoalmente, quando a autorização foi concedida. Já o contato com a SEMASCM, mais especificamente com o setor da proteção social especial, aconteceu somente em novembro, depois de finalizadas as entrevistas com os professores; foi necessária apenas uma ida à SEMASCM para obtenção da autorização.

As entrevistas, com um total de cinco professores, iniciaram em setembro de 2021, tendo sido dois professores na escola A, três na escola B e nenhum na escola C, assim como não foi possível entrevistar nenhum dos diretores das escolas autorizadas, conforme já mencionado. Quanto aos professores da escola C, o contato aconteceu em um dia que ocorreu Conselho de Classe (COC), assim, a proposta foi apresentada para os professores que chegavam aos poucos, bem como para as orientadoras. Embora os profissionais tenham, de maneira informal, interagido sobre o tema, compartilhado histórias sobre a realidade da unidade e manifestado algumas visões acerca do assunto socioeducação, não aceitaram conceder entrevista sob alegação de que outros colegas teriam mais a contribuir, ficando, assim, em um “jogo de empurra”.

Sobre a relevância da entrevista, Minayo (2016) alerta que

Uma *entrevista*, como forma privilegiada de interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade. Quando se trata de uma sociedade ou de um grupo marcado por muitos conflitos, cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e a sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados que aí são produzidos. Além disso, pelo fato de captar formalmente a fala sobre determinado tema, a *entrevista*, quando analisada, precisa incorporar o contexto de sua produção e, sempre que possível, ser acompanhada e complementada por informações provenientes de observação participante. Desta forma, além da fala, que é seu material primordial, o investigador qualitativista terá em mãos elementos de relações, práticas, cumplicidades, omissões e imponderáveis que pontuam o cotidiano (p. 60).

Dito isto, sendo a fala um potencial revelador das condições estruturais, dos sistemas de valores, normas e símbolos, ao mesmo tempo em que transmite as representações grupais e suas condições históricas, socioeconômicas e culturais (MINAYO, 2014, p.204), eleger-se como técnica a ser utilizada a entrevista, de modo que seja feita uma articulação entre os marcos

conceituais e contextuais e a realidade empírica. Atentando-se ao fato de que se aprofundar no mundo dos significados não condiz com uma realidade visível, como sinaliza Minayo (2016), a entrevista assume o papel, então, de exposição e interpretação feita, em primeira instância, pelos próprios pesquisados (Ibid., p.21). Destarte, a entrevista se caracterizou como semiestruturada, contendo os seguintes tópicos como instrumento: a) Relação instituição-adolescente em cumprimento de medida, em que se quis saber como esse aluno chega na sala de aula e se há alguma especificidade nesse acompanhamento; b) Relação professor-aluno ou relação professor-aluno-escolarização, em que se quis saber sobre o lugar da escolarização na história de um adolescente em cumprimento de medida e, ainda, o lugar desse adolescente na escola; c) Violência simbólica, em que se quis saber se havia o conhecimento do significado e percepção da ocorrência da violência simbólica e, ainda, se havia identificação por parte dos atores como perpetradores e/ou vítimas desse tipo de violência. Para isso, foram apresentadas três imagens selecionadas do livro “Impactos da violência na escola” e da ferramenta “google imagens”, na qual se buscou imagens sobre violência invisível e escola. O que se pretendeu com as imagens utilizadas foi possibilitar análises sobre o contexto escolar em situações que poderiam ser lidas como imperceptivelmente violentas, dessa forma se poderia identificar se a ideia de violência simbólica apareceria na análise que os entrevistados, ainda que não na forma de conceito. O roteiro está disponível no anexo A e as imagens mencionadas no roteiro estão apresentadas no capítulo de resultados.

Sendo assim, a pesquisa se valeu de fontes primárias, visto que realizou entrevista semiestruturada com um pequeno grupo de profissionais que fizeram reflexões acerca do assunto, possibilitando uma apreensão das narrativas das práticas dos sujeitos sobre as violências que atravessam o aluno em cumprimento de MSE no contexto escolar.

Tabela 1: Participantes entrevistados no município de Belford Roxo/RJ

<b>Nome fictício</b>	<b>Setor</b>	<b>Sexo</b>	<b>Instituição/Área</b>	<b>Função</b>
P1	Educação	Feminino	Escola A	Professora
P2	Educação	Masculino	Escola A	Professor
P3	Educação	Masculino	Escola B	Professor
P4	Educação	Masculino	Escola B	Professor
P5	Educação	Masculino	Escola B	Professor
T1	Assistência social	Feminino	CREAS D	Técnica
T2	Assistência social	Masculino	CREAS E	Técnico
T3	Assistência social	Feminino	CREAS F	Técnica

Nota: A escolas e CREAS estão listadas com códigos aleatórios para dificultar a identificação das unidades (escolas A, B, C; CREAS D, E, F).

Fonte: Autoria própria

Os entrevistados tinham idade média maior que 40 anos, tanto nas escolas quanto nos CREAS. Em função do sigilo, que apareceu como principal preocupação entre os participantes antes de aceitarem conceder entrevista, outros dados – como disciplina em que atuam ou unidade em que estão lotados – serão omitidos.

Citando Malinowski, *“toda a estrutura de uma sociedade encontra-se incorporada no mais evasivo de todos os materiais: o ser humano”* (MALINOWSKI *Apud* MINAYO, 2016 p.65). Esta fala permite complexificar as informações obtidas e não obtidas com os professores indicados pelos diretores que foram entrevistados (convidados e que aceitaram participar). É material factível de análise as recusas de participação de professores e diretores, cada qual com sua justificativa, e o percurso sinuoso até conseguir a autorização da SEMED. Outros fatos precisam ser aqui mencionados. O primeiro diz respeito à participação do professor identificado como P5, que quase não contribuiu com falas significativas à pesquisa; P5 aceitou conceder entrevista, mas, mesmo após explicação e garantia de sigilo, demonstrou muita insegurança ao dar respostas extremamente evasivas, rápidas e em tom positivo, querendo demonstrar apoio irrestrito aos alunos em cumprimento de MSEs. Ao final da entrevista, todavia, em momento informal com a pesquisadora no pátio da escola B, P5 afirmou que na entrevista não se pode falar tudo o que se pensa e que, na sua opinião, *“esses garotos”* – se referindo aos adolescentes em MSEs – *“têm mais é que serem presos mesmo ou morrer”*. O segundo fato é em relação a um técnico do CREAS E – não participante da pesquisa – que fez exigências criteriosas para participar, como uma carta de apresentação da orientadora da pesquisa e registrar a entrevista apenas com anotações à mão, sem gravação de áudio; o técnico em questão relatou, ainda, que mesmo se as exigências fossem atendidas, ele não se sentia confortável de falar sobre o assunto da pesquisa, tendo em vista o cenário político do município, onde funcionários não podem se manifestar contrários aos que estão no poder, sob o risco de sofrerem perseguições, como suspensão de pagamentos e até ameaças. Optou-se por ouvir a insegurança desse profissional e entrevistar apenas o técnico identificado como T2, que demonstrou desejo de participar. Além disso, se colocando no lugar de P5, é importante refletir que sua fala no pátio da escola B pode não refletir, necessariamente, em sua prática profissional com os alunos em condição de MSEs e que seria necessário maior tempo de observação para conjecturar acerca disso.

Os profissionais tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido logo no ato do convite para participar da pesquisa, impresso em duas vias, sendo uma para o pesquisador e outra para o convidado, tendo liberdade para leitura e esclarecimentos sobre

qualquer aspecto a qualquer momento, inclusive posterior à entrevista. As indicações e identidades dos potenciais entrevistados foram mantidas em sigilo, de modo que se respeite a privacidade, bem como se respeitou suas peculiaridades durante todo o processo. Além disso, foram priorizados locais, condições e momentos adequados para que os possíveis esclarecimentos fossem feitos, bem como para a realização das entrevistas, podendo o profissional convidado a participar da pesquisa optar pela entrevista presencial ou virtual, contudo, todas as entrevistas ocorreram presencialmente e todos os profissionais confirmaram o consentimento. Ressalta-se que algumas medidas foram tomadas para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas nas entrevistas, a saber: qualquer dado que possa identificar o entrevistado foi omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

#### 4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Em relação ao procedimento de análise adotado, optou-se por fazer o tratamento dos dados com base na análise de conteúdo (AC) na abordagem temática, que, conforme explicita Minayo (2014):

[...] parte de uma leitura de primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material. Para isso, geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significadas) dos enunciados e a articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processo de produção da mensagem. Esse conjunto de movimentos analíticos visa a dar consistência interna as operações (p. 308).

Essa consistência interna da qual fala Minayo, é o que garante validade às pesquisas que utilizam a AC (ALLPORT Apud MINAYO, 2014 p. 308). Assim, considerando que as mensagens emitidas se vinculam, essencialmente, às condições contextuais em que os participantes da pesquisa estão inseridos, a apreciação crítica do que foi comunicado nas entrevistas através de conteúdos manifestos e latentes, considerou o contexto social e político dos entrevistados. Em vista disso, a pesquisa deu mais espaço aos conceitos de violência estrutural e institucional, que surgiram firmemente a partir da AC, associados ao conceito de violência simbólica que era entendido como o núcleo fundamental da dissertação.

Como mencionado anteriormente, a pesquisa contou com cinco profissionais da educação e três da assistência, totalizando oito participantes entrevistados. O quantitativo se deu, em parte, em razão das (im)possibilidades do momento pandêmico em que a pesquisa foi realizada e do contexto do município de Belford Roxo; além disso, o número de entrevistas aproximou-se da noção de saturação teórica (GLASER; STRAUSS, 1967), ou seja, constatou-se que era o

momento de interromper a captação de informações relacionadas à discussão proposta, tendo em vista que, em uma análise preliminar, percebeu-se que as falas dos entrevistados já refletiam os objetivos da pesquisa e pouca informação significativamente nova em relação aos tópicos da entrevista aparecia. Lembra-se aqui a restrição da Secretaria da Educação em acessar outras escolas do município; logo, a continuidade do campo somente poderia ser feita nas mesmas escolas, o que se mostrou desnecessário.

Depois de realizadas as entrevistas e de uma análise preliminar identificar a aproximação a perspectiva de saturação teórica, iniciou-se a análise qualitativa dos conteúdos expressos nas falas dos entrevistados. Para isso, uma leitura flutuante do corpus das entrevistas foi realizada a fim de organizar as unidades de análise de maneira temática. Mensagens de perguntas diversas foram recortadas e agregadas pelo tema em que melhor se encaixavam; em seguida, uma leitura detalhada foi realizada, resultando nas seguintes categorias temáticas: a) a chegada dos alunos em cumprimento de Medida Socioeducativa nas escolas; b) O papel da escola com os adolescentes em cumprimento de MSEs; c) O papel do CREAS para a escolarização dos adolescentes em cumprimento de MSEs e; d) violência simbólica e escola. As categorias são de caráter apriorístico, já que correspondem aos temas levantados nas entrevistas; entretanto, as subcategorias identificadas são de caráter não-apriorístico, uma vez que emergiram das mensagens emitidas pelos sujeitos da pesquisa. Categorias e subcategorias estão dispostas no quadro abaixo:

Tabela 2: Categorias e subcategorias de análise de conteúdo

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
A chegada dos alunos em cumprimento de Medida Socioeducativa nas escolas Apresenta a visão dos profissionais das escolas e dos CREAS sobre o tema.	estigma e preconceito rejeição desinformação
O papel da escola com os adolescentes em cumprimento de MSEs Apresenta a visão dos profissionais das escolas e dos CREAS sobre o tema.	desconhecimento da escola sobre socioeducação e sobre o seu papel falta de estímulos à escolarização predominância do interesse pelo trabalho em detrimento da educação
O papel do CREAS para a escolarização dos adolescentes em cumprimento de MSEs Apresenta a visão somente dos profissionais dos CREAS sobre o tema.	falta de infraestrutura dificuldades internas problemas na articulação intersetorial problemas na garantia de direitos visão crítica da escola e do Estado
Violência simbólica e escola Apresenta a visão dos profissionais das escolas e dos CREAS sobre o tema.	dificuldade na análise/interpretação das imagens – distanciamento do tema desconhecimento da violência simbólica ausência de autocrítica

Fonte: autoria própria

A redação dos resultados demandou tempo, sensibilidade e sobretudo, esforços no trabalho de articulação com a teoria. O tempo não concorreu a favor, foi necessário compensar a escrita nos finais de semana, o que exigiu dias inteiros no exercício de redigir os resultados. A sensibilidade na análise dos dados foi crucial, tanto para percepção das categorias e subcategorias que possibilitariam de forma satisfatória a AC, quanto nas possibilidades de articulação teórica, dando atenção às variadas violências que se revelaram nas falas dos participantes da pesquisa e na identificação de suas interligações. Assim, redigir os resultados e articulá-los foi tão cansativo quanto recompensador, uma vez que a investigação tomou forma e foi respondendo aos objetivos e pressuposto da pesquisa.



## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo possui quatro subitens, correspondentes às categorias definidas na AC. Os três primeiros abordam como se dá a chegada dos alunos em cumprimento de MSEs na escola – e os desafios dessa chegada –, o papel da escola e o papel do CREAS na escolarização de tais adolescentes; nesses três primeiros subitens a existência da violência institucional e estrutural pode ser observada de forma mais evidente. Já a violência simbólica, com destaque, se apresenta no quarto, e último, subitem deste capítulo.

### 5.1 A CHEGADA DOS ALUNOS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA NA ESCOLA

Buscando informações sobre como o aluno que cumpriu ou cumpre MSE chega na sala de aula e se há alguma especificidade nesse acompanhamento, foi pedido aos professores participantes da pesquisa que falassem sobre como tal aluno surge para o professor, se têm informações ou orientações para recebe-lo e se consideram importante receber informações sobre alunos em MSEs. Aos técnicos que atuam nos CREAS solicitou-se que falassem se são dadas às escolas informações sobre a MSE, sobre suas visões acerca de como as escolas recebem esses adolescentes e quão receptivas são.

Ao pedido de que relatassem como chegam os alunos em cumprimento de MSEs para o professor, os educadores entrevistados deram ênfase, principalmente, ao comportamento e às dificuldades de aprendizagem discentes, identificando-os e comparando-os com os pares sem MSE de distintas formas: “mais fechadão”, “mais popular”, “alguns tranquilos” e “alguns revoltados”. Sobressaiu a ideia de que os tranquilos estão “sem vontade de aprender”, impressão na maioria das vezes repassada de forma generalizada. Os educadores apontam em referência as dificuldades constatadas, que a maioria dos adolescentes em MSEs estavam fora da escola no momento do ato infracional. Um dos entrevistados considera a chegada de aluna em cumprimento de MSE como “*uma aluna como outra qualquer, normalmente*” (P3).

Sobre informações ou orientações para receber alunos em cumprimento de medida socioeducativa, alguns entrevistados disseram que a escola costuma informar aos professores, a fim de que se resguardem, estejam mais atentos, cuidando do que vão falar. No entanto, a maioria dos entrevistados afirmou que não são informados imediatamente, costumam saber tempos depois, em reuniões de Conselho de Classe (COC), por exemplo, e que, após ficarem

sabendo, as orientações, além das supracitadas, são para que ajam naturalmente e tratem o aluno em MSE “*como um aluno comum*” (P2). Os próprios professores reconhecem a necessidade de não haver distinção, mas algumas falas apontam que precisam aprender a lidar com tais alunos, que outros colegas de profissão têm olhar preconceituoso, e até que um aluno em MSE “*não é o mesmo tipo de aluno*” que os demais (P2).

Estas diferentes concepções apontam para duas questões: primeiro, um tratamento igualitário, possivelmente, passa pela invisibilização do aluno, uma vez que sua singularidade é desconsiderada, sendo, portanto, as necessidades de cada aluno negligenciadas; por outro lado, e não menos importante, em meio a tantas falas sobre tratar o aluno em MSE “*como qualquer outro aluno*” (P3), não foi identificado o entendimento sobre o papel que a escola desempenha, ou ao menos deveria – discussão que será mais aprofundada no subtópico seguinte –, no processo socioeducativo; tão pouco houve um reconhecimento da importância da participação e do papel da escola e dos educadores na execução das MSEs com cada adolescente, indicando a ausência de uma relação mais estreita com as necessidades ímpares de cada um desses alunos.

Quanto à importância de ter informações sobre o aluno em MSE, os professores julgam necessário serem informados, seja para que orientem melhor o aluno, seja para que observem e tenham mais cuidado com o que falam. O que se revela é que a informação sobre a medida traz uma preocupação da escola sobre o trato com os alunos nessa condição, uma preocupação da ordem do cuidado consigo e com os demais alunos, de forma que a escola possa se resguardar e que não reproduza preconceitos, o que se pode verificar na fala abaixo:

[...] eles [equipe diretiva] costumam avisar para a gente poder se resguardar também... o que você vai falar com o aluno, pode ser que eu venha falar alguma coisa que agrida o aluno [...]. Porque, às vezes, você fala alguma coisa para a turma em geral e ele pode se sentir que vocês está sendo... que aquelas palavras servem para ele, entendeu? (P4).

No entanto, é importante salientar que esse entendimento é pontual, não ficando claro na maioria das falas dos professores se o cuidado, de fato, vale tanto para professores quanto para os alunos ou se a preocupação é somente com a preservação dos educadores.

Ainda em relação à obtenção de informações sobre o aluno, percebeu-se, nas falas dos técnicos que atuam nos CREAS do município, que, embora não sejam fornecidas, via de regra, informações específicas sobre a medida para as escolas, no ato da matrícula o adolescente apresenta um documento, elaborado por um técnico do CREAS, contendo a informação de que foi encaminhado e precisa ser matriculado por determinação judicial. Em casos complexos, apesar do estigma, há trocas com a direção da escola, conforme podemos ler no trecho a seguir:

[...] se for um caso emblemático, que chame mais atenção, a gente procura articular mais com a escola. Tem casos de adolescentes que saem, casos de evasão e depois voltam de novo, evasão de novo. Os casos mais complexos a gente faz uma articulação maior com a escola. (T3).

Assim, percebemos que o CREAS também se preocupa com o cuidado, que aparece, agora, na forma de sigilo em relação às especificidades da MSE, ficando claro que o cuidado está direcionado ao adolescente. O sigilo é trabalhado até mesmo com os adolescentes, considerando que

[...] quando o adolescente chega na escola, ele não pode sofrer nenhum tipo de segregação em função daquilo, até porque a escola, o papel dela é reinserir ele na sociedade. Reeducá-lo também. Então ele não poderia ser diferenciado. E a sua vida fora do espaço escolar não era de interesse dos outros adolescentes. Então, essas coisas tinham que ser preservadas. E muitas vezes não era e acabava que ele se desinteressava novamente da escola, e evadia de novo (T2).

Interessante observar que, mesmo em uma questão sobre informações em relação à MSE dadas à escola, aparece nas entrevistas de dois técnicos do CREAS o problema da evasão escolar. O aparecimento da problemática da evasão escolar, em um momento que se discutia a obtenção de informações sobre um aluno em MSE por parte da escola, nos leva a pensar como essas questões podem estar relacionadas, tendo o cuidado de não se colar a uma relação de causa e efeito, dado que a evasão escolar é um fenômeno complexo e multicausal. Sendo assim, considerando as informações em relação à MSE dadas à escola enquanto algo que pode ser analisado como parte do fenômeno da evasão no contexto da reintegração escolar de adolescentes que praticaram um ato infracional, podemos pensar nas noções de identidade e diferença trabalhadas por Silva (2005).

Identidade e diferença, de acordo com o autor supracitado, são produções sociais interdependentes, uma vez que uma faz sentido se for compreendida em relação com a outra. Silva utiliza como exemplo afirmações e negações sobre a nacionalidade, assim, a afirmação “ele é brasileiro” (identidade) só faz sentido porque há outras nacionalidades, logo, essa afirmação contém negações como “ele não é argentino”, “ele não é japonês” e assim por diante.

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. [...] Dizer, por sua vez, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação linguística significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem. Isto parece uma obviedade. Mas como tendemos a tomá-las como dadas, como “fatos da vida”, com frequência esquecemos que a identidade e a diferença têm que ser nomeadas. (Ibid., p. 2).

Maciel et al. (2020), utilizando a mesma noção referenciada acima, refletindo sobre eles como vetores de permanência e evasão escolar, enfatiza que

[...] a identidade [tem] o poder de fazer distinções sociais entre aqueles que são

escolhidos a ficarem dentro de um determinado contexto social e os que serão considerados “carta fora do baralho”, ou seja, ficarão de fora. Nesse sentido, a identidade pode desencadear a permanência (ficar dentro) e evasão (ficar fora) nas escolas que atendem adolescentes em cumprimento de Medidas Sócio Educativas – MSE. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam as relações de poder na sociedade, avivando a ideia de classificação social (Maciel et al., 2020, p.219-220).

Portanto, se pensarmos a apresentação do documento de encaminhamento do CREAS como algo que coloca o adolescente em situação de diferenciação em relação aos outros alunos, encontramos o sentido de a temática da evasão ter surgido em meio à questão das informações dadas à escola através desse documento.

A diferenciação aparece na fala de T2, atrelada ao preconceito que os adolescentes enfrentam nas escolas:

[...] eu até andei conversando com pessoas da própria área da saúde e eles me falaram que existia dentro do próprio espaço da educação, dentro da política da educação, uma série de barreiras, que eles não queriam aceitar esses jovens que eram infratores, um certo preconceito quanto a eles. E, às vezes, quando o adolescente era inserido na escola, lá ele também percebia isso, que tinha uma diferenciação (T2).

Para T1, não deveria existir o documento de encaminhamento feito pelo CREAS, já que a colocação em escola é um direito e uma obrigação do adolescente, então seria chegar, verificar a existência de vaga e ser matriculado; o que se denota, analisando o pensamento de T1, é que o encaminhamento gera uma rejeição, como podemos observar no seguinte trecho:

[...] me retorna [adolescente] dizendo assim “Não, não consegui. Não consegui a vaga, cheguei lá, disseram que não tem”. Mas ele sabe que tem. Então por aí a gente já percebe [...] rejeição [pausa], só por saber que é alguém que está cumprindo uma medida, alguém que cometeu um ato infracional (T1).

T2 observa que essa rejeição passa, também, pela falta de conhecimento, exemplificando que quando se fala em cumprimento de medida “[...] logo se vinha a mente aquela coisa assim que é um bandido perigoso. E a gente sabe que ato infracional tem várias escalas”. (T2). Essa falta de conhecimento, que também podemos chamar de desinformação, pode ser identificada diversas vezes ao longo das entrevistas dos professores, com falas carregadas de termos inadequados à socioeducação, como “[...] alguns foram vindo do Conselho Tutelar, mas não chegaram a estar no sistema prisional” (P1); “[...] Não sei se eles receberam algum documento do DEGASE, ou ela veio com esse documento do DEGASE para se matricular” (P3); “[...] eles chamam de pena socioeducativa” (P4); dentre outros.

Assim, embora apareça em mais de uma fala dos professores que tais alunos devam ser tratados sem distinção, e que esta é a orientação que recebem quando informados sobre seus históricos, ficou muito destacado nas falas dos técnicos entrevistados um problema na

receptividade que alunos em cumprimento de MSE têm nas escolas.

Silva (2005) ressalta que a diferenciação, bem como a identificação, enquanto resultado de atos de linguagem, são impostas, portanto, estão estritamente conectadas às relações de poder (p.3), o que, no contexto desta dissertação, se evidencia na relação entre a escola e o adolescente no contexto da socioeducação.

O que se destaca sobre a chegada do adolescente na escola é que a informação sobre a MSE produz *estigma* e *preconceito*, apresentando-se o preconceito até mesmo na forma do cuidado, uma vez que, para se resguardar, a escola se preocupa em tratar o aluno como “*um outro aluno qualquer*”, o que não indica igualdade, mas diferenciação e está muito distante de uma perspectiva de equidade no cuidado e aprendizado necessário para estes jovens. Aparecem também nas falas a *rejeição*, expressa na recusa de vagas – que vai aparecer novamente em subtópico futuro –, e a *desinformação*, que, assim como a rejeição, aparecerá em subtópico futuro. Tudo isso – estigma, preconceito, rejeição e desinformação – surge tanto no relato dos professores quanto dos técnicos do CREAS e compõem as subcategorias da análise de conteúdo deste trabalho.

O preconceito e a rejeição podem ser pensados a partir do estigma. Goffman (1988), apresenta o termo como criado pelos gregos com finalidade de fazer referência a sinais corporais que evidenciassem algo de extraordinário ou mau sobre o status moral de outrem. Atualmente, de acordo com o cientista social, o termo é usado de forma semelhante, no entanto, mais aplicado à própria desgraça que à sua evidência corporal. O estigma é uma espécie de característica atribuída a uma pessoa, e se apresenta em três tipos diferentes, conforme apresenta Goffman: abominações do corpo, culpas de caráter individual e tribais de raça, nação e religião. Portanto, o estigma pode ser definido como “[...] *situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena*” (Ibid.p.4). O autor afirma que, por definição, uma pessoa estigmatizada não é considerada completamente humana, sendo assim, suas chances de vida são reduzidas, de modo que

Construímos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social (GOFFMAN, 1988, p.15).

Se para Goffman, o estigma produz desumanização, para Agamben (2010), brevemente mencionado em nosso primeiro capítulo, o que torna uma vida desqualificada enquanto vida humana é o não desenvolvimento da linguagem – *Logos*. Na obra *Homo Sacer: o poder*

*soberano e a vida nua*, Agamben (2010), utilizando o pensamento Aristotélico, elucida que somente o homem, entre os seres vivos, possui a linguagem, que serve para manifestar o conveniente e o inconveniente, aquilo que é justo e o que não é. (ARISTÓTELES Apud AGAMBEN, 2010, p.15). Essa diferenciação que Aristóteles faz em relação ao homem e aos demais vivos, é esclarecida:

Os gregos não possuíam um termo único para exprimir o que nós queremos dizer com a palavra vida. Serviam-se de dois termos, semântica e morfológicamente distintos, ainda que reportáveis a um étimo comum: zoé, que exprimia o simples fato de viver comum a todos os seres vivos (animais, homens ou deuses) e bíos, que indicava a forma ou maneira de viver própria de um indivíduo ou de um grupo (AGAMBEN, 2010, p. 09).

Sendo assim, aquele que desenvolve a linguagem e vive, individual e coletivamente, de modo diferente, possuindo, portanto, uma vida qualificada – bíos, alcança a condição de ser caracterizado como humano (Ibid.). Entretanto, o pensamento Aristotélico de que um indivíduo seja capaz de identificar e comunicar o que lhe é justo ou conveniente só é possível num espaço democrático, que acolha o pensamento racional do indivíduo. Fora desse espaço, estão aqueles considerados meros vivos, para Goffman, os estigmatizados, para Agamben, as vidas nuas, ou seja, vidas geridas pelo Estado, objetivando o não desenvolvimento da linguagem, o que coloca a decisão da vida do indivíduo em questão a cargo de quem detém poder. Vale refletir que produzir e traduzir aquilo que pensamos e sentimos só é possível através do diálogo, que, diferente de conversa entre duas ou mais pessoas, como pode ser entendido, significa o confronto de duas ou mais opiniões opostas, que podem se transformar e chegar a uma conclusão/síntese. Trazendo isso para o contexto da dissertação, a questão que fica é: há diálogo entre a escola e o aluno que cumpriu ou cumpre MSE? Decerto, uma questão que daria uma pesquisa à parte.

As discussões sobre identidade e estigma, feitas acima, são questões relevantes que se interligam aos objetos de estudos da Psicologia, demonstrando a importante contribuição que ela pode oferecer no contexto escola-socioeducação. A oferta de saúde mental no município aparece nas falas dos entrevistados como um problema, conforme se poderá perceber no decorrer deste capítulo, tendo em vista as dificuldades de acesso aos profissionais dessa área, assim como, também, aparece enquanto uma necessidade, inclusive nas escolas, conforme aponta P2. Embora o trabalho do psicólogo escolar não seja clínico, não há dúvidas de que sua atuação nas escolas poderia contribuir para a saúde mental de educadores e alunos, inclusive ao abordar questões como a do estigma e da identidade.

Diante de todo o exposto, e retornando ao assunto principal deste tópico, o que se denota da visão que os professores têm sobre a chegada do adolescente em MSE na escola é uma preocupação em categorizar comportamentos e dificuldades de tais adolescentes, comparando-os e diferenciando-os de seus pares, como já apontado; além de indicações sobre a preocupação em resguardar os profissionais. Diferente disso, o que se observa na fala dos técnicos dos CREAS é a preocupação em resguardar o adolescente, o que nos levou à toda discussão sobre o estigma e desumanização. Ora, se a escola estigmatiza o adolescente em MSE, categorizando-os e diferenciando-os, e se o estigma desumaniza os indivíduos, isso explicaria a preocupação da escola em resguardar, prioritariamente, seus profissionais; o que, mais uma vez, aponta para uma falha no conhecimento do papel que a escola tem para com esses adolescentes e, possivelmente, reflete na permanência desses na escola.

## 5.2 O PAPEL DA ESCOLA COM OS ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MSEs

Os profissionais, participantes da pesquisa, que atuam em ambos os setores – Educação e Assistência Social – foram ouvidos sobre o que pensam em relação ao lugar que a escolarização ocupa na história de um adolescente em cumprimento de MSE e, ainda, sobre o lugar desse adolescente na escola, de modo que os profissionais pudessem relatar como percebem a adesão dos alunos e o que a educação está disponível para fazer por eles. Para que pudéssemos extrair essas visões, foi perguntado para professores e técnicos qual é a função da escola na história de um adolescente que cumpre ou que cumpriu medida socioeducativa. As perguntas específicas para os professores giraram em torno de como é colocar em prática essa função, qual a sua visão sobre a realidade do dia a dia desses adolescentes na sala de aula, visando que pudessem relatar sua relação com a escola, com os professores e os colegas, e quais as dificuldades e facilidades no processo de escolarização. Os técnicos dos CREAS puderam falar, para além do entendimento da função da escola, sobre quão receptivos são os adolescentes em MSEs para o processo de escolarização, considerando que possuem uma visão de fora da educação, ou seja, não vivenciam os desafios impostos aos professores.

O Parecer nº 8/2015 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que já foi mencionado anteriormente no texto, dá base para que o papel da educação seja compreendido como o meio de construção de novos projetos de vida para os adolescentes que praticaram ato infracional, visando autonomia, liberdade e expansão de seus direitos e responsabilidades (CNE/CEB, 2015, p.4), sendo assim,

A socioeducação deve, portanto, ser desenvolvida pelos agentes públicos que atuam com esses adolescentes, com ações orientadas para a transformação de sua realidade, numa perspectiva emancipatória, como processo capaz de promover o pleno desenvolvimento de todas as dimensões do sujeito, bem como das competências que lhes possibilitem a plena atuação no contexto em que vive, por meio de ações educativas integradas e que compreendam esses sujeitos em suas múltiplas dimensões (Ibid.).

A ideia de qual seja a função da escola na história de um adolescente que cumpre ou que cumpriu medida socioeducativa varia nas respostas dos professores e dos técnicos. Dentre aquilo que os professores acreditam ser a função da escola, está entender a história de vida do aluno e mostrar um outro lado, orientar para que o aluno não retorne para a prática de atos infracionais, ser espaço de convivência do adolescente e de observação por parte dos profissionais, ter um olhar diferenciado, estimular a socialização adequada à idade etc. Contudo, embora as falas dos professores convissem para uma ideia de recuperação do adolescente, percebe-se a lógica de individualização da responsabilidade infracional, sem existir nas falas dos educadores uma reflexão sobre a socioeducação, e desconsiderando atravessamentos coletivos que impactam a subjetividade do fracasso escolar, bem como os estímulos ao universo infracional, passando, assim, pela ideia de que o adolescente que comete um ato infracional o faz exclusivamente por escolhas próprias. Já os técnicos do CREAS, mesmo retratando sob diversos aspectos a função da escola na história de um adolescente que cumpre ou cumpriu MSE, concordam que faltam estratégias na Educação que possibilitem estímulo para atrair e manter os adolescentes nas escolas; soluções como um olhar mais atento e trabalho diferenciado para problemas como o atraso escolar foram levantadas, assim como uma observação do funcionamento interno do DEGASE:

Você vê, muitos jovens vêm do DEGASE, falam super bem, que estudaram lá e fizeram cursos. Eu acho que poderia ter esse realinhamento melhor, essa articulação para que eles consigam de fato ver uma possibilidade de mudança ali na educação. Eles não têm essa percepção e é bem difícil (T3).

As ideias distintas que surgiram sobre a função da escola nas falas dos técnicos do CREAS, no contexto já mencionado, apontam para o retorno ao convívio social pleno, garantia de direitos e maior esclarecimento com vista ao enfrentamento da diferenciação e da exclusão. Essas ideias, no entanto, são apontadas enquanto aquilo que não se realiza, como podemos observar na fala de T2:

[...] a escola tem se revelado, assim, incapaz de criar mecanismos que possa trazer esses adolescentes e mantê-los no espaço escolar. Os que conseguem chegar lá se sentem desestimulados e as vezes evadem por falta de estratégia da própria educação, que não consegue criar estratégias para manter esses meninos.



Importante ressaltar que um dos professores entrevistados acredita que não há o que a escola possa fazer,

A escola acho que não... a função da escola... não tem muito o que fazer não, sabia? Porque a escola... o que vai fazer? Depende da escola onde você trabalha. Depende. Tem escola que você tem orientação, tem pessoas que te ajudam, tem orientadores, tem escola que não tem [...]. O que que a escola pode fazer? Nada. Ela só tem que te orientar e te dar um suporte, porque, às vezes, o suporte que não tem, o professor não é... o professor não tem nenhuma base para trabalhar com esses alunos... Nem com aluno especial, imagina com um aluno que vem de um processo socioeducativo, que já passou... já ficou preso, ou já ficou, já passou por algum processo de ir para uma delegacia, sair no mesmo dia, ter que vir para a escola, ter que cumprir aquilo por obrigação porque senão ele... é todo um processo complicado. E a escola... o que que vai fazer a escola? A escola não tem como garantir nem a integridade do professor, que aí se chega... se você pega um aluno violento desse, o que que você vai fazer? (P4)

Esse trecho denuncia a realidade vivida pelos professores, uma realidade em que não há suporte e orientação adequados, mas, sobretudo, aponta para aquilo que já foi brevemente mencionado, a escola, e por isso quer se dizer todos os profissionais que a compõem, parece desconhecer o que é a socioeducação. Reconhecer a escola como espaço de convivência e acreditar que a sua função é orientar o adolescente para que ele não cometa novamente atos infracionais, conforme falado pelos professores entrevistados, deixa de fora aspectos importantes do que a escola pode, talvez deva, fazer em relação à socioeducação. A escola deve desenvolver ações educativas que orientem a transformação da realidade e ajudem na construção de novos projetos de vida, a fim de garantir a autonomia, a liberdade e a expansão de direitos e responsabilidades. Compreender todos esses aspectos possibilita a compreensão da importância da escola nesse processo.

Contudo, afirmar que a escola não pode fazer nada escancara esse desconhecimento, que salta em outras falas, como

[...] ele precisa ter esse local em que ele vai lidar com todos os sentimentos, todas as suas... os seus interesses para a idade dele, para o que ele precisa e relativamente também para o estudo. Tem que despertar isso nele. A escola tem que [ressaltando] tentar ajudar dessa forma. Para que ele possa, depois de um tempo, ser reinserido na forma comum, como todo um cidadão qualquer (P2).

Ora, se não há um conhecimento sobre a socioeducação e, por conseguinte, um entendimento sobre o papel da escola nesse processo, logo, não há possibilidade de elaboração sobre como seria colocar em prática as funções da escola na história de um adolescente que cumpre ou que cumpriu MSE, sendo assim, ao longo da análise não foram identificadas respostas para esse questionamento. O que alguns professores destacaram foi que a escola não possui recursos ou ferramentas, recaindo a responsabilidade sobre o professor, que precisa

observar e fazer um trabalho com o aluno que cumpre MSE, entrando a escola no circuito apenas nos momentos em que o professor não está presente, ou seja, extrassala. Apesar do aparente desconhecimento sobre a socioeducação, e considerando os apontamentos sobre a fragilidade do suporte dado ao professor, os educadores demonstraram a necessidade, ainda que não tão verbalizada, de compreender o complexo percurso que é a socioeducação, para além da passagem do adolescente em sala de aula. Mais de um entrevistado falou sobre ter retorno dos alunos que já não estão mais na escola, saber como seguiu, se a escola ajudou em algo, por exemplo. Além disso, percebeu-se, também, sob a queixa de que as escolas não estão preparadas para os alunos em MSEs, a necessidade de mais estrutura de pessoal. P2 fala explicitamente que *“a escola deveria ter mais pessoas, não só ligadas à área de educação, mas à área de saúde; acompanhamento psicológico, precisa, as crianças precisam muito disso [...] isso aí ajudaria muito, até em uma questão de os professores lidarem com uma situação assim”*.

A função da escola, reflete T3, começa na família e na estrutura oferecida pelo sistema educacional, o que leva a discussão para um outro nível, de modo a colocar em evidência o papel que o Estado deveria desempenhar,

Eu acho que assim, a gente não pode culpabilizar o profissional. É uma questão que vai muito além, assim, quais são os instrumentos que o profissional tem, recursos humanos, materiais... Qual é a preocupação mesmo que o Estado tem em relação a esse público? Quando é a preocupação específica? Eu acho que isso pode ser mais pontuado dentro do sistema educacional, não só ficar no aspecto do meio fechado lá do DEGASE [...] tem que ser repensado isso. Como fazer? É o Estado que tem que estar rearticulando em conjunto para estimular esse jovem. Estímulo lá dentro precisa” (T3).

A culpabilização dos professores passa pelo fato de que a eles, maiores representantes da educação escolar, é atribuída grande parte da responsabilidade do papel que a escola deve desempenhar com os estudantes. No parecer que orienta Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, o professor que trabalha com tais alunos é descrito como um profissional que deve conhecer os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano de forma aprofundada, de modo que possa atuar pedagogicamente com *“forte compromisso social e ético de formar sujeitos críticos que recusem o lugar social no qual foram colocados sem, contudo, romperem com as regras sociais e éticas vigentes”* (CNE/CEB, 2015, p.24). Isso só pode ser garantido em condições de trabalho dignas, que proporcionem a esses profissionais formação continuada e estímulo para o exercício, no entanto, a realidade com a qual os professores lidam é:

O piso salarial nacional do professor [...] não tem sido cumprido por muitos estados e municípios; as condições de trabalho são inadequadas na maioria das

escolas públicas; as exigências cada vez mais performáticas dos professores em planos de carreira dificultam a progressão funcional, evidenciando a contradição existente entre as políticas educacionais que têm proclamado a valorização e o que se dá no cotidiano escolar de precariedade de condições e de relações de trabalho (COSTA; RODRIGUES, 2020, p.45).

Podemos dizer, então, que os professores, além de sofrerem com a violência institucional, sofrem, ainda, com a violência estrutural, que, conforme Cruz Neto e Moreira (1999) apontam, no senso comum não chega a ser compreendida como uma manifestação de violência, “*mas sim como pura e simples incompetência de governantes e responsáveis, ou até mesmo como uma maneira de gerenciar os conflitos sociais*” (p.35). Com a desconsideração da violência estrutural imposta aos professores, o professor assume o papel de bode expiatório do fracasso do magistério (RISTUM, 2001, p.102), inclusive, no que diz respeito ao papel da escola no processo da socioeducação.

O trabalho a ser desenvolvido com adolescentes em cumprimento de MSEs começa com a construção do Plano Individual de Atendimento, o PIA, que deve ser produzido colaborativamente entre a os técnicos de referência do CREAS, o adolescente e sua família, contendo as metas que o adolescente deverá cumprir ao longo da medida, inclusive aquelas que se referem à escolarização. Desse modo, sendo as metas referentes à escolarização passam pela produção colaborativa que inclui o CREAS, pode-se pensar no papel da escola como colaborativo também, de forma que não fique exclusivamente a cargo do professor o seu desempenho. Deste modo, pensando no contexto da socioeducação, escola e CREAS não se sobrepõem, mas, sim, se complementam, considerando que constituem espaços “[...] *onde novas representações e ações emergem, exigindo de seus integrantes conhecimentos de processos e informações pontuais próprios à nova dinâmica de transformação da realidade social*” (RIZZINI Apud SEABRA; OLIVEIRA, 2017, p.645).

A necessidade de um acompanhamento articulado entre os atores que lidam com a temática ficou evidente na fala de professores e técnicos. Estes últimos levantaram potenciais mudanças no funcionamento das escolas, articulação entre redes, a importância do conhecimento sobre a socioeducação e a observância das leis, que preveem a responsabilidade da família, do Estado e da comunidade para com crianças e adolescentes, bem como o direito à educação, não havendo necessidade de passar pelos percalços apontados pelos técnicos para inserção escolar, tema que será discutido mais adiante. T1 alerta que, se a sociedade conhecesse o verdadeiro trabalho da socioeducação e fosse ativa no processo, “[...] *se todos fizessem, cumprissem o seu papel, a gente poderia estar protegendo mais esses adolescentes,*

*colaborando para o progresso deles [...]*” e T3 salienta o quão fundamental seria uma maior articulação entre as redes de serviço, especialmente com a educação e que, se houvesse mais recurso humano, poderiam ir diretamente nas escolas, pois, reconhece,

[...] Está faltando isso, essa troca maior entre os profissionais da rede. Eu vejo que isso seria fundamental. E uma sensibilização dos profissionais da educação, porque a gente já sabe, a gente está aqui no dia a dia. Eu queria uma sensibilização com eles. Nesse sentido seria fundamental (T3).

A ideia de sensibilização dos profissionais de educação apareceu mais de uma vez, na fala de mais de um técnico ao longo da entrevista, como quando T1 relata que precisou ir a uma escola para conversar sobre o cumprimento de medida de PSC, em meio ao relato, diz que “[...] *teve que sensibilizar os profissionais, falar sobre medida, o que era o CREAS, e como era importante ele [o adolescente] estar cumprindo, que aquilo ali tinha que cumprir porque foi uma decisão do juiz [...]*”. Nesse caso, mesmo com o trabalho de sensibilização, houve uma negativa para o cumprimento da medida na unidade escolar. Compreender e articular o trabalho que socioeducação demanda exige não apenas o fundamental suporte que deveria vir do Estado, mas é também necessário que haja uma inclinação profissional que se pretenda livre daquilo que possa impedir a realização de um trabalho consciente com os adolescentes em tal condição, de forma que se reconheça aquilo que está previsto no Art. 4º do ECA:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL,1990).

Para indicar a realidade do dia-a-dia em sala de aula e as dificuldades no processo de escolarização, o comportamento dos adolescentes em cumprimento de MSEs é mencionado com frequência pelos professores, privilegiando aspectos negativos como revolta, isolamento, baixa autoestima, insegurança e evitação de problemas, sugerindo que o aluno procura não se envolver em situações que possam, de alguma forma, prejudica-lo. O déficit educacional e a preferência pelo trabalho em detrimento dos estudos também aparecem com frequência na fala dos professores, convergindo com falas dos técnicos ao se referirem à receptividade dos adolescentes para o processo de escolarização. Esses técnicos são unânimes na resposta de que geralmente os adolescentes não são receptivos à escolarização, como podemos ver nos seguintes trechos: “[...] *eles não têm esse desejo. São raros aqueles que querem dar esse prosseguimento. Então, é grande a nossa luta para que eles retornem à escola*” (T2); “[...] *tem uns que falam “Não, eu quero, sim, eu quero estudar”* e levam a sério; mas a maioria já vem

com aquela coisa de “*eu não quero estudar porque eu vou perder tempo, porque eu tenho que trabalhar*” (T1). A priorização do trabalho, por necessidade e desejo, apareceu em todas as falas como principal motivo para que os adolescentes não manifestem o desejo de estar inserido no processo de escolarização, o fazendo por obrigação. Segundo os entrevistados, os estudos são encarados como perda de tempo, um impeditivo para o ganho de dinheiro,

Para ele, agora, nesse momento, o importante é ele ter aquele dinheiro, porque se ele não tiver aquele dinheiro, ele vai voltar para a vida do tráfico, do roubo. Então é um trabalho, assim, muito difícil de você tentar mudar essa visão dele, e que não pode ser só a Assistência, não pode. Não pode ser só eu tentar mudar isso, até porque a família também apoia isso, a família também apoia, a família conta com ele [pausa], o pai usa as roupas dele. Como essa família vai estimular esse menino e falar assim: “não, você tem que trabalhar menos” [...]. E eles pensam assim “Para que que eu vou estudar?... o meu pai ganha tanto na obra, então eu prefiro continuar com ele [com o pai], que ali eu já tenho garantido um emprego. Então, é muito difícil, é muito difícil a gente ter um adolescente que pensa realmente em voltar (T1).

O dinheiro é a necessidade mais urgente e, possivelmente, um dos motivos para que a família não incentive a conclusão dos estudos, já que conta, muitas vezes, com o dinheiro que o adolescente ganha com o trabalho, conforme apontou T1 e como salienta P1:

[...] você tem vários pais que pela questão econômica já diz para aquele filho “Você tem que ir para o noturno, porque você tem que trabalhar”, então esse adolescente com 17, 15, 17, 18 [anos] já vai trabalhar de pedreiro, de mecânico se o pai tem uma mecânica, vai ajudar a fazer mil coisas. Ele chega aqui exausto (P1).

Castro e Guareschi (2007), analisando a concepção da adolescência pelo viés econômico, refletem sobre a relação que os adolescentes das classes menos favorecidas, que representam grande parcela dos adolescentes autores de ato infracional (BRASIL, 2019), mantêm com o trabalho:

Para a classe não proprietária, a entrada no mundo adulto ocorre quando o adolescente passa a ter capacidade de obter dinheiro para responder com alguma eficiência à necessidade de auxiliar no sustento ou na necessidade de consumo de seus familiares. Tal acontecimento é muito desejado pelo próprio adolescente e ocorre prematuramente em relação aos padrões da classe mais favorecida, ou seja, aos padrões ligados à economia (Ibid., p.5).

Em uma sociedade com rede de proteção social frágil, a juventude de bairros populares que vivenciam a violência estrutural sob a forma de desemprego e o subemprego crônico de forma esmagadora tende “a buscar no “*capitalismo de pilhagem* (como diria Max Weber) os meios de sobreviver [...], já que não consegue escapar da miséria do cotidiano” (WACQUANT, 2011, p.10). O termo “capitalismo de pilhagem” faz referência aos meios de aquisição financeira não-legais, como o narcotráfico, no entanto, o capitalismo de pilhagem não serve apenas à sobrevivência, mas, também, aos desejos de consumo. De acordo com Wacquant (2005), o estigma de ser pobre em uma sociedade rica coloca o consumo como passaporte para

a cidadania, que ele chama de condição *sine qua non* da dignidade social (Ibid., p.33).

Silva (2015), pensando a construção dos aspectos culturais – simbologias, linguagens, características, objetos e expressões da arte – da adolescência nos tempos atuais como configuradores de identidades, salienta o atravessamento do capitalismo contemporâneo, que leva às práticas de ostentação nos espaços de sociabilidade (SILVA, 2015, p.82-83). Entretanto, para estar inserido ativamente nessa esfera de consumo, de modo a suprir as necessidades e os desejos confortavelmente, os indivíduos precisam, se empregados, ser bem remunerados, o que, na prática, não acontece. Portanto, o adolescente que precisa trabalhar para suprir suas necessidades – e, por vezes, da família – e estando exposto à sedução do consumo, ao entrar no mercado de trabalho e se deparar com essa realidade, já conhecendo a dinâmica do “capitalismo de pilhagem” e o quão melhor pode ganhar por esse meio, terá dificuldades de enxergar na escola um lugar em que precisa estar. Ao infringir a lei, o adolescente demonstra aquilo que nos diz Assis (1999):

A introjeção dos valores da sociedade de consumo se mostrou muito mais eficaz do que os padrões morais de direitos e respeito aos outros, justificando qualquer ação violenta, desde que resulte em ganhos financeiros ou no prestígio social para o infrator (p.210).

Castro e Guareschi (2007) afirmam que adolescentes considerados autores de ato infracionais descrevem a adolescência relacionando-a a um contexto do qual são excluídos, e dão exemplos, como as seguintes falas:

Eu acho que não sou adolescente, tenho muitas responsabilidades (17 anos; possui uma companheira há dois anos e uma filha de cinco meses. Sustenta além delas, duas enteadas, a avó e dois irmãos. Trabalha desde os 14 anos).  
[...] Ser adolescente é sair, se divertir e também estudar (16 anos; mora com a mãe, trabalha e não estuda) [...] (Ibid., p.5).

Seguindo os indícios de exclusão expressos nas falas acima e a análise pelo viés econômico que Castro e Guareschi fazem, podemos pensar a priorização do trabalho em detrimento dos estudos um reflexo da violência estrutural – que se aproxima do que Zizek (2014) chama de violência sistêmica, conforme já correlacionado no texto – considerando que a violência estrutural/sistêmica “*consiste nas consequências muitas vezes catastróficas do funcionamento regular de nossos sistemas econômico e político*” (Ibid., p.17). A leitura que os adolescentes fazem de que “ser um adolescente” não contempla as responsabilidades que precisam assumir, como é o caso do trabalho, é, também, uma leitura que pode ser percebida nos discursos que diferenciam os adolescentes que são marginalizados dos demais adolescentes.

Qualquer conceito pode e deve ser relativizado em face das questões culturais, econômicas e sociais. Com a concepção de adolescência “empobrecida”, não poderia

ser diferente. O que unifica os mais diversos entendimentos sobre o tema, talvez seja uma ideia de vulnerabilidade, no sentido do não acesso a políticas de atendimento básico, como educação, saúde, lazer, apresentando, portanto, uma maior exposição aos problemas e sintomas sociais. Porém, através desse conceito, o que parece insistir é uma naturalização da exclusão e da injustiça social. Ou seja, alguns fatos - como fazer uso de drogas e praticar atos de violência - são socialmente considerados como comportamentos passageiros de adolescentes, desde que estes façam parte da classe dominante. Já para os pobres, os mesmos fatos são considerados crimes que devem ser exemplarmente punidos. Em realidade o estado neoliberal tem penalizado a miséria e lutado contra os pobres, ao invés de empreender esforços contra a pobreza e a desigualdade (Wacquant, 2001). Desta forma, cabe um questionamento: de qual adolescente estamos falando? (CASTRO E GUARESCHI, 2007, p.6)

O adolescente do qual falamos é aquele excluído da concepção de adolescência que se encontra na sociedade, muito embora conste na lei que visa a proteção integral de crianças e adolescentes – ECA – que os direitos enunciados no Estatuto se aplicam a todas as crianças e adolescentes, sem qualquer tipo de discriminação, inclusive de condição econômica e ambiente social (BRASIL, 1990). Concordando com Castro e Guareschi, a exclusão

[...] é não somente econômica, mas acima de tudo diz respeito à ausência de um lugar no mundo, de pertencimento, de reconhecimento, “de ser alguém”. Este alguém é relacionado pelos próprios adolescentes com os valores de adequação às regras sociais e aos discursos hegemônicos: ter um emprego, uma família, uma casa, filhos, ajudar economicamente os pais. O cometimento do delito, paradoxalmente, é algo que os afasta desses objetivos e, ao mesmo tempo, uma forma de inclusão fora da ordem estabelecida (p.7-8).

Elucidando a dialética existente entre os conceitos exclusão e inclusão, Bader Sawaia (2011), afirma que a exclusão carrega consigo a inclusão, não podendo existir uma sem a outra, ou seja, a ideia de exclusão só existe por causa inclusão. Sendo assim, o adolescente em questão é excluído da concepção de adolescência porque é incluído em outras concepções, que os desqualificam e o violentam simbolicamente. A autora diz que a exclusão social “*é processo sócio-histórico, que se configura pelos recalcamientos em todas as esferas da vida social, mas é vivido como necessidade do eu, como sentimentos, significados e ações.*” (Ibid., p.8), o que leva a pensar os discursos sobre exclusão/inclusão numa perspectiva não criativa, mas reprodutiva; define, ainda, a inclusão como “*inserção social perversa*” (Ibid., p. 8), e esclarece que o processo da exclusão “*não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema*” (Ibid., p. 9).

Perante o exposto, cabe pensar a inclusão escolar do aluno que cumpre ou cumpriu MSE carregada de um sentimento de exclusão, percebido pelos próprios adolescentes, como salienta Coeli (2016):

É expresso pelos adolescentes que existe, por parte da sociedade e do poder público,

um ceticismo quanto à inclusão escolar bem sucedida, desconfiança sobre a possibilidade de obterem bons êxitos nos estudos escolares e, mais ainda, se continuarão a estudar após o cumprimento da Medida Socioeducativa (Ibid., p. 63).

Isso pode concorrer, dentre outros fatores, para a não permanência do adolescente na escola. Os técnicos apontam que enfrentam dificuldades para que os adolescentes compreendam a necessidade de permanência na escola; recorrem à tentativa de esclarecer como a educação pode contribuir para a qualificação para o mercado de trabalho,

Várias vezes a gente bate sempre nessa tecla do quanto é fundamental estar na escola, do quanto é fundamental já que vocês querem tanto trabalho... precisa estar capacitado, qualificado minimamente, quanto para educação para vida em si, porque não é só questão rentável (T3).

No entanto, a ideia de que estar na escola é fundamental não condiz, muitas vezes, com a realidade vivida pelos adolescentes; a necessidade do trabalho e as seduções de uma sociedade do consumo não vão ao encontro do retorno que os estudos dão para os que não ocupam as classes privilegiadas. Os técnicos se deparam com contra-argumentos dos adolescentes, como, por exemplo, expresso na fala de T2:

[...] é grande a nossa luta para que eles retornem à escola... Eles têm aquele argumento que ele já estudou o suficiente, que o ensino médio, o fundamental para ele já foi o suficiente, que ele não tem mais cabeça para isso... Eles vêm com esses argumentos. Eles não têm essa vontade de vencer, de voltar para a escola, e não entendem que aquele ali é o meio que vai transformar a vida deles, não conseguem compreender isso. Eles só querem trabalho. Mas não vai conseguir trabalho se não tiver escolaridade, até porque o mundo atual exige isso. Ninguém vai procurar emprego só tendo o fundamental aí mal feito, que a gente sabe que o nível da educação no geral não é bom.

Todavia, devemos considerar se essa concepção de que os estudos os farão “*vencer na vida*” não serve muito mais aos propósitos de manutenção da ordem, de um lugar social. Vale dizer, ainda, que o problema da receptividade dos adolescentes em relação aos estudos foi, também, associado à falta de estímulo por parte das escolas, que são apontadas pelos adolescentes como sem atrativos, de acordo com T2:

[...] eu sempre pergunto por qual motivo que deixou a escola, por que que ficou tanto tempo fora da escola, ou então se estava matriculado, porque não estava assistindo às aulas. Geralmente a resposta é que a escola não tem atrativos, não sei o que... São essas questões que eles colocam, que a escola não é atrativa, que às vezes ia lá e não tinha muito o que fazer, não tinha aula, não sei o que... quer dizer, desestimulados mesmo pela própria escola.

A conclusão a que chega T1 é de que

[...] é muito difícil a gente ter um adolescente que pensa realmente em voltar. Os que mais pensam, e que a gente vê, assim, mudança de pensamento, são o que estão já na maioria, dezoito. Aqueles que já estão para completar dezoito, dezenove, vinte, aqueles que já passaram por aquilo. Aí começa a perceber o quão importante é ele voltar a estudar, mas quando ele pensa nisso, ele já tem uma família, ele já tem filho,



ele tem que trabalhar, e eu vejo assim, são poucos, no momento são poucos.

Contudo, conforme apontam as subcategorias desse subitem, o que se observa é que há um *desconhecimento sobre a função da socioeducação e sobre o papel da escola* nesse processo pelos educadores, o que ocasiona uma grande fragilidade na relação entre escola e adolescente em MSE. Conforme se pode perceber na visão que os profissionais do CREAS expõem, a escola não possui *estratégias* para tornar o processo de escolarização interessante, assim, os *alunos ficam desestimulados*. Por outro lado, nas falas se destaca, também, que os alunos não são receptivos à escolarização e têm *preferência pelo trabalho* em detrimento dos estudos. Além disso, observou-se concordâncias entre técnicos do CREAS e educadores quanto ao entendimento sobre o papel da escola; a fim de que isso se torne claro, alguns trechos das entrevistas – inclusive com falas já citadas ao longo deste tópico – serão agora retomados.

Embora P4 tenha afirmado que a escola “*não tem muito o que fazer*” quando o assunto é socioeducação, P3 acredita que “*a função da escola é fazer com que esse aluno não retorne para o crime*”, o que, de certo modo, vai ao encontro do que T2 aponta: “*a escola seria o instrumento que iria ajudar a trazer esse adolescente para o convívio social pleno, fazer valer os seus direitos de cidadão etc.*”. Contudo, o mesmo técnico ressalta que “[...] *a escola tem se revelado incapaz de criar mecanismos que possa trazer esses adolescentes e mantê-los no espaço escolar*” (T2), nesse sentido, quando P1 diz que “*A escola não quer resolver os problemas, ela empurra os problemas para outra unidade escolar, ou seja, para a noite [turno em que acontece a EJA]*”, dá legitimidade ao pensamento de T2 sobre a escola não criar mecanismo que garantam a permanência do adolescente na vida escolar.

Os entrevistados de ambos os setores concordam, ainda, sobre quão problemático é associar unicamente ao professor a responsabilidade do papel da escola no processo socioeducativo:

Eu faço o meu relato de dentro de sala de aula e a escola faz o relato dele fora de sala de aula, que está longe dos olhos do professor. Aí entra a merendeira, entra o inspetor de aluno, entra um porteiro, que até está vendo o que ele está fazendo fora da escola; então aí é um conjunto de informações que no final você tem como avaliar (P4).

Eu acho que assim, a gente não pode culpabilizar o profissional. É uma questão que vai muito além, assim, quais são os instrumentos que o profissional tem, recursos humanos, materiais. Entendeu? Qual é a preocupação mesmo que o Estado tem em relação a esse público? (T3).

Em relação à questão que T3 coloca no trecho acima, temos as seguintes falas dos educadores, que corroboram com a constatação da violência institucional: “*a escola não tem nem recurso. A escola não tem nada, ferramenta nenhuma [...] para ajudar nem o professor*

*nem o aluno” (P4) e “[...] muitas das vezes [a escola] não tem recurso... precisa melhorar muito. Não falo só de Belford Roxo, já trabalhei em outras redes. Eu falo da educação do Brasil” (P3).*

### 5.3 O PAPEL DO CREAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DOS ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MSEs

Visando um entendimento sobre como se dá o processo de encaminhamento e acompanhamento do adolescente em sua vida escolar, foi questionado aos técnicos entrevistados sobre como se dá o encaminhamento dos adolescentes em cumprimento de MSEs para as escolas, como ocorre o acompanhamento feito pelo CREAS no município de Belford Roxo, bem como, sobre o papel do CREAS no processo do retorno ou da continuidade da vida escolar desses alunos. Também se questionou como os profissionais da Assistência Social percebem a disponibilidade da escola em relação aos adolescentes encaminhados pelo CREAS e sobre como é a relação entre o CREAS e as escolas.

O CREAS, em relação ao adolescente no contexto da socioeducação, é responsável pelo acompanhamento das medidas de prestação de serviço à comunidade (PSC) e liberdade assistida (LA). Segundo T1, a maioria dos adolescentes chegam no CREAS

sem saber bem o que representa essa medida, porque eles vêm naquela ideia de que vem só para assinar um papel. [...] alguns vêm realmente sem saber o que representa estar cumprindo uma medida socioeducativa de meio aberto. Então eles pensam que é “ah, eu vou lá só uma vez no mês para assinar”, e aí, ele chegando aqui, a gente esclarece qual é o papel dele, qual é o papel nosso, da equipe [...].

No que diz respeito ao papel do CREAS, de acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2009), o serviço de proteção social a adolescentes em cumprimento de MSEs de LA e de PSC deverá garantir aquisições aos adolescentes referentes à segurança de acolhida, segurança de convívio e vivência familiar e comunitária e segurança de desenvolvimento de autonomia individual, familiar e social. Tais aquisições proporcionam, dentre outras coisas, acesso a serviços socioassistenciais e das políticas públicas setoriais, conforme necessidades e oportunidades que estimulem e ou fortaleçam a construção/reconstrução de seus projetos de vida; sendo assim, o adolescente deve, conforme salienta T1,

ser encaminhado para programas socioassistenciais, assim como a família também, ser inserido nos programas de geração de renda, trabalho, inserção em cursos profissionalizantes; se ele é um caso que tem a demanda de saúde mental, ele deve ser encaminhado para o CAPS [Centro de Atenção Psicossocial].

No entanto, ainda de acordo com T1, *“infelizmente [...] no município a gente não tem muito o que oferecer”*, assim, problemas na oferta de cursos, esporte, lazer, cultura, e até mesmo no acesso à Saúde Mental são apontados, o que, somado à defasagem de profissionais na equipe, interfere no trabalho e na garantia de direitos, o que aponta para empecilhos no cumprimento efetivo do papel dos CREAS. Os entrevistados falaram em “equipe ideal”, que seria composta por um assistente social, um psicólogo, um analista jurídico, um pedagogo e um orientador social. A realidade, no entanto, é outra faz muito tempo, de acordo com T1, todos esses dados revelam, mais uma vez, a incidência das violências estrutural e institucional no município de Belford Roxo. Faz parte da realidade do CREAS, também, o baixo nível de escolaridade dos adolescentes, o que dificulta a inserção em cursos, quando há.

O papel do CREAS no processo do retorno ou da continuidade da vida escolar dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa foi avaliado como fundamental por um dos técnicos entrevistados, mas dificultado pela falta de trabalho em conjunto com a família e a rede de educação. Todos os técnicos concordam que os adolescentes são, majoritariamente, desestimulados quanto aos estudos e que a escola não é atrativa para que se interessem e permaneçam, por isso, apontam que um dos papéis que exercem no CREAS é o de buscar estimulá-los para o retorno e/ou continuidade da vida escolar. Tal papel é seguido ou concomitante à coleta de informações sobre a escolaridade dos adolescentes e o encaminhamento para que façam a matrícula escolar. O estímulo desses adolescentes encontra outra barreira, para além do apoio familiar e educacional, que é a da necessidade/desejo de trabalhar, conforme supracitado. T2 salienta que *“eles querem trabalho, eles querem trabalhar. Mas aí a gente contrapõe com outro argumento “Você quer trabalhar, mas você tem que se capacitar primeiro. Você tem que melhorar a sua escolaridade.”* Mas *“eles só querem trabalhar”*, contrapondo-se ao esforço de sensibilização e de reforço da importância da escolaridade feito pelos técnicos do CREAS.

Quanto ao encaminhamento dos adolescentes para as escolas, de acordo com todos os técnicos entrevistados, se dá por via de documento, solicitando a realização da matrícula. É pedido ao adolescente que retorne com esse documento para o CREAS, a fim de comprovar sua inserção escolar, o que, por vezes, não acontece, seja porque retorna sem o documento dizendo para o técnico que não havia vaga, quando nem procurou a escola ou pela recusa da vaga por parte da escola *“pode ele mesmo estar dizendo assim “não, eu vou dizer que não teve vaga”* (T1). Em ambos os casos, o CREAS entra em contato com a escola para falar a respeito. De

acordo com T3, na maioria das vezes, as escolas realizam a matrícula, o aluno é que não comparece; no entanto, há uma contradição quando diz que “[...] *os próprios jovens apresentam aqui dificuldade na questão da matrícula, na questão do acesso às aulas*”. Tal dificuldade ficou evidente nas respostas dos demais entrevistados, que percebem que as escolas costumam oferecer resistência para a realização da matrícula, chegando, inclusive, conforme menciona T2, a exigir ofício judicial para aceitar o aluno que cumpre MSE. Em consequência disso, T2, diferente dos demais técnicos que concederam a entrevista, diz que o CREAS

[...] procurou um entendimento com a própria secretaria [de educação], e aí ficou acertado de que a gente encaminharia esse adolescente direto lá, para a secretaria, e lá eles iam localizar essa escola que fosse mais adequada, mais próxima da casa dele, para que fosse ser ali. Então, nesse momento está sendo assim.

Possivelmente, esse foi um acordo isolado da unidade em que T2 atua, já que os outros mencionaram encaminhar diretamente para as escolas. De toda forma, T2 aponta que, se a lei fosse cumprida, o adolescente não precisaria ser encaminhado para a secretaria de educação, para só então ser inserido em uma escola, e que esses adolescentes são “*um problema social que existe, e no município não são poucos*”. Em contato com funcionário atuante na assistência do município de Belford Roxo, no setor de média complexidade, se teve notícias de um questionário socio-territorial feito com os CREAS, que possui informações sobre os adolescentes que cumpriram ou cumprem MSE no município e poderia ratificar, em números, a afirmação que T2 faz a respeito de não serem poucos os adolescentes nessa condição. No entanto, o documento não fora oficialmente publicado pela prefeitura, o que impossibilitou o acesso aos dados.

O encaminhamento, pelo que se pode perceber, é realizado assim que o adolescente começa a ser atendido pelo CREAS, funcionando, portanto, adequadamente. Entretanto, o que deveria se seguir – a saber, o acompanhamento da vida escolar –, não funciona como o esperado; os técnicos apontam a dificuldade de fazer isso de forma presencial, na forma de visitas às escolas. De acordo com T2,

Teria que estar visitando essas escolas para saber como é que está a frequência, como é que está o aproveitamento. Infelizmente a gente não tem condição de fazer esse trabalho por vários fatores. Um deles é que a gente não tem, por exemplo, um carro para que eu possa fazer esse trabalho nas escolas, porque, às vezes, é para atender todas as outras questões. Coisas do Ministério Público etc.

A pandemia do coronavírus também foi apontada como uma problemática em função da (não) abertura das escolas, havendo, inclusive, tentativa de contato com as escolas pelas redes sociais, como expresso a seguir: “*entrávamos no Facebook, tinha o Whats App da escola, aí eu*

*conseguia dar aquele “zap”. Porque o aluno, às vezes, ia, batia com a porta fechada. Agora as escolas estão voltando. Mas teve muito isso”* (T3). Atualmente, conforme apontam os técnicos, o acompanhamento se dá, basicamente, por pedido de envio de avaliação de frequência e rendimento escolar, em que a escola possa relatar, conforme salienta T1, como se dão “[...] participação, interesse, aprendizado, dificuldade [...]” do aluno em MSE; essa avaliação, no período de envio de relatório do CREAS sobre o adolescente à Vara da Infância, é anexada para análise do Juiz. Vale mencionar que T3 relata uma tentativa de reformulação da rede para que esse acompanhamento seja melhorado:

A gente está tentando reformular a rede. Ter uma conexão maior com essa rede, uma interligação maior, [...]. Então, assim, o acompanhamento nosso, técnico, diretamente com a escola, está com muita dificuldade. Vou ser franca. Isso tem que ser reformulado. Como nós faremos, nós vamos verificar agora no decorrer do ano (T3).

Ao falar sobre o encaminhamento e acompanhamento escolar dos adolescentes em MSEs, os técnicos trouxeram dados que dão indícios sobre a relação dos CREAS com as escolas, que se confirmaram ao serem diretamente questionados sobre essa relação. De um lado, os CREAS lidam com a realidade do município, que não oferece condições suficientes para o acompanhamento direto e contínuo desses adolescentes na escola; questões como a falta que faz um técnico pedagogo nos CREAS e a sobrecarga de demandas foram apontadas como dificultadores para que o CREAS mantenha uma relação mais próxima com a Educação. Do outro lado está a escola, que aparece em diversas falas como resistente aos alunos que praticaram ato infracional e cumprem medida. Embora T3 avalie a relação entre CREAS e escola positivamente, relata que houve uma capacitação promovida pelo Ministério Público para as redes de Assistência Social e Educação a fim de mostrar o que era a medida socioeducativa. Tal capacitação não foi considerada positiva nas palavras de T3:

[...] foi muito mais um embate dos profissionais da educação mostrarem todas as dificuldades deles no dia a dia e a gente, na verdade, só queria mostrar o que é a medida e acabou não tendo um resultado positivo esse encontro. Não teve. Depois nós tivemos um outro encontro que também não foi muito positivo... nas duas tentativas. E aí desde então, isso deve ter uns dois anos, desde então a gente não tentou novamente, até porque veio a pandemia [coronavírus]. Mas não tivemos episódios positivos no sentido de tentar buscar uma reflexão, entendimento do que é a medida. Tinha muito profissional ali que não estava muito... não sabia nem o que era medida, e muito na questão de criminalizar, estigmatizar, muita estigmatização do adolescente. Isso que nós percebemos, e acabou sendo um embate (T3).

A técnica do CREAS continua dizendo que a Assistência já havia apontado a necessidade de uma articulação com a educação, se referindo às Secretarias Municipais de Assistência Social, Cidadania e da Mulher (SEMASCM) e de Educação (SEMED), tendo em

vista que considera que a educação como um dos pilares, e que deveria funcionar harmonicamente com a assistência, como uma peça de engrenagem, mas que “[...] *parece muito que a questão da medida é só responsabilidade da Assistência. Os outros entes, os outros da rede... a maioria está fora*” (T3). O mesmo sentimento tem T1, que, ao mencionar a recusa de vagas por parte da escola, ressalta a importância de que Juiz e Promotoria cobrem não só da Assistência, mas também da Educação:

Fulano de tal, da escola tal, disse que não tem a vaga para o menino, mas isso aí, sabe, é uma briga que você não vê resultado. Promotor e Juiz sabem disso, então eu acho que eles deveriam, assim como eles cobram da Assistência, cobrar da Educação também (T1).

A capacitação realizada pelo MP se apresenta como um importante dado para essa pesquisa, considerando que, através dos relatos dos técnicos, nuances da violência se revelam sobre a relação que a escola mantém com a socioeducação e com os adolescentes que cumpriram/cumprem MSEs. Todos os entrevistados fizeram menção à tal capacitação; T1 não referenciou diretamente o MP, mas forneceu informações que possibilitaram essa identificação, como o período em que foi realizada e objetivo – coincidindo com os relatos dos demais técnicos –, como podemos ver na seguinte fala

[...] dois anos atrás a gente chamou todas as escolas para esclarecer quem são esses meninos, qual é o nosso papel, até para solicitar o apoio deles, para dizer “Olha, a gente precisa demais de vocês [...]. A base é a educação, a Saúde e a Assistência”, fora as outras, mas a base começa da educação (T1).

A fala de T2 carrega mais detalhes, em algum nível, complementando a definição de “não muito positiva” dada por T3; De acordo com T2, as reuniões, que foram realizadas a fim de aparar arestas e desmistificar o que os educadores parecem não compreender as MSEs, virou discussão quando apontaram a resistência da escola em receber alunos em cumprimento de MSEs. Tal resistência foi confirmada por uma profissional da educação, conforme T2 lembra:

[...] naquele espaço tinha uma servidora que estava bem próxima de mim dizendo assim: “é verdade, sim. Eles têm preconceito contra os meninos, eles não querem receber os meninos. Você não está falando mentira, você está falando verdade. É isso mesmo que acontece”. É isso mesmo que acontece. Isso é um grande empecilho.

T2 salienta, ainda, que as reuniões com o MP melhoraram algumas questões, como a recusa de vaga com a justificativa de que estavam fora do período de matrícula, o que não se sustenta, tendo em vista que, como cita T2 durante a entrevista, está previsto na Resolução nº 3/2016, fundamentada no Parecer nº 8/2015 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que

Art. 7º Os sistemas de ensino devem assegurar a matrícula de estudante em cumprimento de medidas socioeducativas sem a imposição de qualquer forma de

embaraço, preconceito ou discriminação, pois se trata de direito fundamental, público e subjetivo.

§ 1º A matrícula deve ser efetivada sempre que houver demanda e a qualquer tempo (BRASIL, 2016).

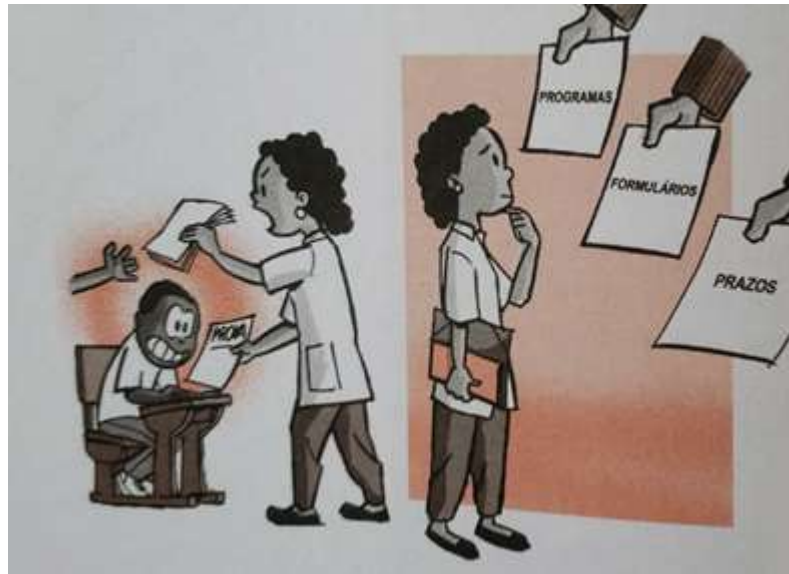
Portanto, “[...] *ainda que ele [o adolescente] chegue lá em dezembro, ele tem que ser inserido. Em janeiro, ele tem que ser inserido. E isso não acontecia*” (T2). Mesmo com a melhora, situações como essa ainda se repetem, como foi relatado ao longo de todas as entrevistas dos técnicos.

O que se percebe nas falas daqueles que atuam na assistência é que, assim como a relação entre a escola e o adolescente em MSE é frágil, como visto no subtópico anterior, há, igualmente, uma fragilidade na relação entre a escola e os CREAS, fruto do importante motivo da *falta de infraestrutura* presente no município, que reflete no trabalho que o CREAS deve desempenhar em relação à escolarização dos adolescentes que atende, concorrendo para *dificuldades internas* (falta de profissionais e excesso de demandas, por exemplo), *problemas na articulação intersetorial*, bem como *problemas na garantia de direitos*. Violências estruturais e institucionais fazem solo fértil neste contexto educacional e assistencial. Ademais, observa-se nas falas dos participantes da pesquisa que atuam nos CREAS uma *visão crítica* quanto às dificuldades impostas pela escola e quanto ao papel do Estado.

#### 5.4 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E ESCOLA

Por definição, a prática da violência simbólica é invisível e insensível, ela escapa à percepção como algo arbitrário (Bourdieu, 2012). Assim, para se investigar a violência simbólica na relação da escola e do adolescente que cumpriu ou cumpre MSE, os entrevistados responderam perguntas em que se queria saber se há o conhecimento do significado e percepção da ocorrência da violência simbólica, e, ainda, no caso dos profissionais da educação, se há identificação por parte dos atores como perpetradores e/ou vítimas desse tipo de violência. Para configurar violência simbólica, os educadores não podem reconhecer suas práticas como perpetradoras de violência, o que não impede de reconhecer isso na comunidade escolar, seja na prática dos pares e/ou dos estudantes. Isto posto, considerando a temática da entrevista, foi pedido aos professores e aos técnicos dos CREAS que observassem três imagens diferentes – selecionadas com a intenção de identificar se aparecia na fala dos entrevistados algo que levasse a uma discussão que se aproximasse ao conceito de violência simbólica – e expusessem suas percepções.

Figura 1: Violência da escola



Fonte: RISTUM, M., 2010, p. 74.

Esta primeira imagem, apresentada acima, mostra uma professora entregando, aos berros, um documento onde se lê “prova” para o aluno sentado na carteira em comparação com a mesma professora recebendo, de mãos não identificadas, documentos onde se lê “programas”, “formulários” e “prazos”.

Os professores, de modo geral, fizeram uma leitura negativa da atitude da professora perante o aluno retratada na imagem, mencionando, dentre outras coisas, o medo da avaliação e da ridicularização que o aluno sente; a forma tradicional de avaliação, que precisa ser revista; e a opressão contida na imagem. Houve, também, falas sobre a necessidade de se utilizar uma didática bem simples com alunos no contexto da socioeducação para que acompanhem a turma e sobre a dificuldade de cobrar resultados daqueles alunos. Um dos entrevistados questiona como cobrar “um aluno desse” que “*vem cheio de problema na cabeça*” e já ficou “*em uma cela com alguns elementos [...] até piores*” (P4). A forma tradicional de ensino e seus modelos de avaliações – que exigem dos alunos um saber e qualidades como se fossem inerentes, um dom natural, reforçam, assim, as desigualdades existentes entre as classes sociais – manifestando a violência simbólica, uma vez que “*toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural?*” (BOURDIEU; PASSERON *Apud* SOUZA, 2012, p.26).

A ação pedagógica reproduz o arbitrário cultural das classes dominantes ou dominadas. A ação pedagógica (institucionalizada) da escola reproduz a cultura dominante e, através desta, a estrutura de relações de força dentro de uma formação social, possuindo o sistema educativo dominante o monopólio da violência simbólica legítima. Todas as ações pedagógicas praticadas por diferentes classes ou grupos sociais apoiam



objetiva e indiretamente a ação pedagógica dominante, porque esta última define a estrutura e o funcionamento do mercado econômico e simbólico (STOER *Apud* SOUZA, 2012, p.26).

Vale dizer que na própria avaliação dos professores, a forma de ensino tradicional gera medo e ridicularização para os alunos, reforçando, assim, seu caráter violento.

Pouca atenção foi dada à figura à direita, da professora que também era cobrada, apenas um dos entrevistados fez uma reflexão que problematiza a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento normativo que estabelece aquilo que se espera que o aluno alcance ao longo do ensino básico –, afirmando que há pouca liberdade de adaptação à realidade dos alunos e que o currículo é uma disputa de poder entre classes, em que quem está no poder quer impor seu pensamento ideológico, econômico, político, de modo que enquadra o professor para que este enquadre o aluno (P1); como exemplo, este professor cita a reforma do Ensino Médio. Essa fala de P1 vai ao encontro da afirmação de Bourdieu sobre as diferentes classes e frações de classes estarem envolvidas em uma luta propriamente simbólica, visando impor um mundo social conforme seus interesses, bem como impor o campo das tomadas de posições ideológicas, de modo que se reproduza em forma transfigurada o campo das posições sociais (BOURDIEU, 1989). Conforme o autor, essa luta pode ser conduzida

[...] quer diretamente, nos conflitos simbólicos da vida cotidiana, quer por procuração, por meio da luta travada pelos especialistas da produção simbólica (produtores a tempo inteiro) e na qual está em jogo o monopólio da violência simbólica legítima [...] (Ibid., p.11-12).

Retornando à visão que os entrevistados demonstraram sobre a primeira imagem, os técnicos dos CREAS, assim como a maioria dos professores, não dispensaram atenção ao todo da imagem, apenas T3 percebe as cobranças direcionadas à professora e, por consequência, ao aluno; e leva a discussão para o papel do Estado, ao dizer que

Os programas governamentais não têm que estar só no aspecto quantitativo, mas qualitativo, certo? Todos os trabalhos, todos os serviços ofertados a gente obviamente pauta, tem que dar números. O Estado cobra números. Cobra resultado. Só que a gente tem que ver resultado no aspecto qualitativo. Talvez aqui no aspecto qualitativo com essa cobrança de coisas não vai sair um resultado positivo (T3).

Os demais entrevistados se limitam a problematizar a cobrança feita ao aluno, concordando que a forma como tais cobranças são feitas levam ao desestímulo dos adolescentes, dificultando a permanência na escola, como podemos ver nas seguintes falas

Então, para o adolescente que está cumprindo medida e ficou muito tempo sem estudar, ele vai se tremer todo de pensar que vai fazer uma prova, porque ele, se ele está parado há muito tempo, ele não está preparado para fazer uma prova; ele sabe que ele não vai se dar bem, ele não vai querer voltar (T1);  
Prazos, formulários [...], ele bota mil barreiras em tudo quanto é coisa que se coloca

para ele. São raros aqueles que veem isso e encaram as dificuldades. Eles querem tudo fácil. Isso é realmente, para eles, acho que seria um desestimulante (T2).

Na segunda imagem, a seguir, temos uma sala de aula em que o professor está disposto à frente, sentado em sua cadeira, separado dos alunos pela sua mesa, e alunos dispostos em suas cadeiras enfileiradas. Todos, professor e alunos, estão representados por silhuetas com alvos desenhados em seus corpos e cabeças. Houve uma dificuldade inicial geral de interpretar a imagem em questão.

*Figura 2: Charge - Latuff*



Fonte: LATUFF, C., 2011<sup>9</sup>

De forma mais hegemônica o que surgiu entre os educadores foi a ideia de que o professor tem como alvo, ou na posição de alvo, atingir o aluno de alguma forma positiva. Destacou-se a comparação, feita por um dos entrevistados, com a primeira imagem, em que se interpreta o professor ocupando o lugar de detentor do saber; além disso, a leitura de uma sala de aula padronizada feita outro entrevistado. Interessante foi que não fizeram menção quanto a se sentirem ameaçados, uma vez que estavam representados como alvos, mesmo com o comportamento violento dos alunos aparecendo em diversos momentos ao longo das entrevistas, assim como é interessante uma certa carga positiva na ideia do aluno como alvo do professor, como no seguinte exemplo:

O que que eu posso fazer com essa mente, com esses pensamentos? O que que eu posso enriquecer, vamos dizer assim, essa mente? O que que eles precisam? Uma vez eu ouvi uma frase, foi até uma professora que falou [...], o que falta para o povo, o que falta para os pobres são informações. De repente aqui nesses alvos aqui faltam informações. [...] Daqui, da posição do professor, eles são meus alvos, eu preciso acertar, eu preciso fazer alguma coisa (P3).

<sup>9</sup> Disponível em: <https://quemtemmedodademocracia.com/2011/04/09/sociedade-eu-odeio-esta-escola/>. Acesso em: 28 set. 2021.

Quanto aos técnicos do CREAS, a imagem provocou diferentes reflexões, não havendo nenhum pensamento predominante. Para T1, todos são alvos do conhecimento e o ambiente não é propício à discussões e reflexões em grupo; T2 destaca que os alunos vão para a escola apenas para cumprir dispositivo da lei, tendem a não respeitar e cometer violência contra o professor, não analisando a posição do educador na imagem; já T3, que considerou a imagem profunda, menciona mais uma vez o Estado/Sistema, refletindo que todos são alvos desses e que cabe a nós mudarmos o sistema, e que os alunos estão “[...] *seguindo essa linha. Sendo apenas mais um aqui e não vendo o papel que eles ocupam na sociedade. Eles ocupam um papel fundamental, e é que a gente tem que tentar mostrar para eles... do quanto eles têm potencial para isso*”; nessa linha, Costa (2001) reflete sobre os caminhos de emancipação com enfoque na aquisição, ou seja, uma abordagem que

procura partir do que o adolescente é, do que ele sabe, do que ele se mostra capaz e, a partir dessa base, busca criar espaços estruturados a partir dos quais o educando possa ir empreendendo, ele próprio, a construção do seu ser em termos pessoais e sociais. [...] Trata-se, como se vê, de uma proposta de educação emancipadora (p.30).

T3 analisou, ainda, a posição do educador na imagem como um possível reproduzidor de desigualdade. Se retomarmos a fala de P3 que, ao analisar a imagem acima, se questiona sobre o que fazer com as mentes dos alunos-alvos e julga que nesses alvos faltam informações, logo o professor teria de depositar informações nesses alunos; assim, a partir da ideia de P3 podemos pensar o professor da imagem, numa perspectiva freiriana, como representante do que Paulo Freire chama de educação bancária, contrária à educação emancipadora da qual fala Costa (2001). Na educação bancária o professor

Em lugar de comunicar-se, [...] faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam (FREIRE, 2020, p. 80-81).

A educação bancária, assim como o currículo ou através dele, são imposições claras de poder, onde aquele que se julga superior transfere o que acredita ser necessário aos educandos, sem permitir que esses participem do processo, tampouco que esse processo seja de caráter emancipatório. Nesse sentido, o professor, assumindo uma educação bancária, reproduz desigualdades, conforme analisa T3, considerando que o currículo é uma disputa de poder entre classes, que impõe pensamento ideológico, econômico, político, enquadrando professor, que por sua vez enquadra o aluno, como explicitou P1 na análise da primeira imagem.

O professor, esse bode expiatório, conforme já refletido anteriormente, representa a

escola, portanto, façamos a reflexão da reprodução de desigualdades dando crédito à escola:

Com efeito, 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. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2015 p. 59).

Ainda de acordo com Bourdieu, ressalta-se que a igualdade formal, pautando a prática pedagógica, “[...] *serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida* (Ibid., p.59).

A terceira e última imagem, mostrada a seguir, é uma tirinha escrita e desenhada por Quino, em que o personagem Manolito se queixa com a personagem Mafalda sobre ter sido avaliado como “péssimo” pela professora, mesmo sendo um “freguês. Assim como as demais imagens, a tirinha provocou diferentes reflexões entre os professores, todos discordando da avaliação dada ao aluno.

Figura 3: Tirinha - Quino



Fonte: QUINO, 1991.<sup>10</sup>

Questões como o preconceito, já existente mesmo contra os ditos “alunos normais”, imposição de barreiras, estímulo à evasão, aluno e ensino tratados como mercadorias surgiram nas falas dos professores. Algumas falas merecem destaque pela maior reflexão, como a de que alunos com boa frequência não são sinônimos de bons alunos, o que remete àquilo que Bourdieu (2012) define como poder simbólico, de modo que a fala é um exemplo claro da constituição de um dado (bom aluno) pela enunciação, pois cria a ideia do que viria a ser um bom aluno.

Outra fala importante que surge na entrevista dos professores em relação à terceira

<sup>10</sup> Disponível em: <https://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com/2016/08/interpretacao-tirinha-mafalda-pronomes.html>. Acesso em: 28 set. 2021.

imagem diz respeito ao termo “freguês”; para P2, se partir da ideia de aluno-cliente, ou seja, aluno de escola privada, que paga pelos serviços do professor, o aluno em MSE não cabe no termo “freguês”. Assim, esta análise que P2 faz da terceira imagem dá a impressão de desconsideração dos impostos pagos e investidos na educação pública, bem como das cobranças feitas ao professor da rede pública, que poderia ser associada à primeira imagem apresentada aos entrevistados, onde se poderia pensar sobre a mão que entrega os papéis intitulados como “prazos”, “formulários” e “programas”, parte da imagem que recebeu pouca atenção dos entrevistados. E por último, mas não menos importante, P1 refletiu, a partir da terceira imagem, que alunos de “sistema prisional”, conforme suas palavras, são taxados na escola como “[...] *you are not worth anything, as you want nothing, [...] I do not give the chance to allow that this student desabroche*” (P1). Assim como a ideia de “aluno bom”, temos aqui um claro exemplo de constituição de dado por enunciação, que acontece pela via do poder simbólico, bem como a fala de P1 exemplifica, também, a violência simbólica, considerando que se há uma taxaço, há um consenso entre os profissionais da escola acerca desses dados por enunciação. Esse consenso entre os profissionais, ou por parte deles, a respeito de dados e/ou normas instituídos pelo poder simbólico pode ser entendido a partir do conceito de *habitus*, que “*refere-se a um conjunto de padrões de pensamento, comportamento e gosto que relaciona a estrutura com a prática social*” (RISTUM, 2010, p.75).

Nota-se que os professores não realizam uma autocrítica no sentido de sofrerem e de também reproduzirem lógicas violentas e excludentes, não se reconhecendo como agentes ou alvos de violência, bem como não se teve uma percepção da violência simbólica nas imagens apresentadas de forma lúdica, mesmo com uma possibilidade de projeção grande; um dado importante, considerando que a violência simbólica “*não opera na ordem das intenções conscientes*” (BOURDIEU, 2012, p.74). Assim como os professores, os técnicos não apresentaram percepção da violência simbólica nas imagens apresentadas; eles levantaram questões de como está sendo o processo de conhecimento pelo qual o aluno da imagem está passando, considerando que a avaliação “péssimo” pode ser reflexo da didática, da metodologia e/ou do tipo de avaliação ao qual ele é submetido, como reflete T1,

[...] como é que está sendo esse processo de conhecimento, quando você aplica uma prova, como é que está sendo a metodologia que esse professor usa. É o conhecimento que só ali, na hora, aquele papel, ou ele vai pegar tudo lá desde o início, desde o primeiro? Qual foi o crescimento, qual foi o progresso dele? Porque alguma coisa ele conseguiu, ele pode saber muito, mas ele pode saber não se expressar.

Para T2,

A escola tem essa questão que acaba excluindo o adolescente. [...] Ao invés da professora procurar esse aluno e tentar ajudar esse aluno, ela faz o quê? Ela dá a nota. Ela aplica o clichê “Você não vai ser nada.”, isso a gente ouve [...]. Ao invés dessa escola procurar saber das necessidades desses alunos e tentar resgatá-los, eles ouvem esse tipo de coisa assim. A gente sabe que a nota baixa leva a reprovação, e a reprovação é uma coisa que muito desestimula. Imagina se você foi reprovado esse ano, no próximo ano vai ser de novo, no terceiro ano você vai querer procurar a escola? Então aqui, no final, diz: “mas fazer isso com o freguês.”, o que aconteceria se ele fizesse isso com o freguês? Ele jamais voltaria naquele estabelecimento onde ele estaria fazendo compra. Comprando alguma coisa. A mesma coisa é o aluno. Se ele é maltratado na escola é lógico que ele vai acabar se desinteressando nessa escola.

Na obra *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, Maria Helena Souza Patto aponta que o processo de escolarização é marcado por preconceitos e ideologias, com legitimação científica, de modo que se culpabiliza o aluno e sua história de vida (SOUSA; NOBREGA; FREITAS, 2019, p. 249). A autora, ao abordar diversos problemas da escola pública brasileira, como o analfabetismo funcional, o descaso dos governantes, trata, também, dos

[...] modos de transmissão de conteúdos ainda arcaicos, que não valorizam a formação crítica, o que acarreta na manutenção do sistema de dominação, visto que a Escola não cumpre o seu papel essencial, que seria o de promover a emancipação dos indivíduos de qualquer forma de submissão. Após quatro décadas, esses problemas ainda continuam presentes nas nossas escolas (BRAATZ; RAASCH; SOLER, 2021, p.2).

Rohling e Valle (2016) apontam que os estudos de Bourdieu e Passeron assinalam a fragilidade da escola em relação à diminuição das assimetrias sociais, considerando que, através dos critérios de avaliação, as desigualdades são acirradas “*posto que são calcadas em bases culturais com as quais os estudantes mais abastados já são familiarizados*” (Ibid., p.393). Nesse sentido, atribuir conceitos como “péssimo” aos alunos configura, para além das violências simbólica, violência estrutural, a interseção existente entre elas.

Somente após a observação das imagens foi perguntado aos participantes da pesquisa se já tinham ouvido falar em Violência Simbólica e se poderiam dizer o que pensavam sobre esse tipo de violência ou sobre o termo. Os professores deram respostas que se dividiam entre nunca ter ouvido falar, não saber do que se trata, mesmo tendo a possibilidade de já ter vivenciado; e já ter escutado sobre, mas ter dificuldades em elaborar o que seria. Um dos entrevistados perguntou se era violência de palavra, outro definiu como violência da forma de falar, sem agressão, e houve, ainda, uma comparação com a tirinha do Quino, que se aproximou da ideia de violência simbólica, mas que só ocorreu após o conceito mencionado:

A tirinha da Mafalda não seria diferente. Não estou te agredindo fisicamente, não direciono aquelas palavras ofensiva diretamente para você, mas de algum modo a minha fala, a minha postura, eu estou condenando aquele aluno, condenando o seu contexto social, condenando a sua família (P3).

A exemplo do que poderia ser violência simbólica, P3 associou a uma experiência em que ouviu de um professor de sociologia, que fizera pesquisa em um presídio, que quando o Flamengo (clube de futebol do Rio de Janeiro) ganhava, o presídio ficava um silêncio, em paz; o entrevistado questionou se todo flamenguista estaria na situação de encarceramento e, apesar de utilizar a experiência como exemplo do que poderia ser violência simbólica, ao final avaliou a fala do professor de sociologia como uma agressão, uma “*fala preconceituosa*” (P3).

A divisão não foi diferente dentre os técnicos, T1 diz nunca ter escutado sobre e, por medo de errar, não quis arriscar uma ideia do que poderia ser; T2 relata ter ouvido por alto e supõe que é quando a professora diz algo pensando não estar ofendendo, mas está, exemplifica com “*você não vai ter futuro*” e ressalta que não considera normal, embora muitos achem que é; já T3 questiona se o termo é do teórico Michel Foucault, indicando que já ouviu falar sobre, e afirma que

[...] a nossa sociedade é permeada de violência simbólica [...] A violência está ali mascarada, certo? Ela está, ela é reproduzida, ela é remodelada. E ela está ali mascarada; [...] dentro do sistema educacional isso acontece muito, muito [repetição dando ênfase]. É uma violência velada (T3).

Depois de questionados sobre o termo violência simbólica, foi feita uma leitura explicativa sobre o conceito: “*a violência simbólica se caracteriza como uma violência invisível que atinge quem sofre e quem a pratica, mas que nem sempre é percebida como tal, como uma violência. É quando se usa a comunicação para passar uma verdade absoluta ou um conceito como se fosse algo natural. Ou, ainda, para naturalizar as desigualdades presentes na sociedade. Facilita a aceitação de normas culturais e do poder derivado da hierarquia social sem que seja possível seu questionamento*”. A pergunta que se fez aos professores após a leitura do conceito foi se já tinham passado por uma situação de violência simbólica. Os que acreditam ter vivenciado a violência simbólica se referiram à infância, mencionando situações de *bullying* e de racismo; a maioria dos profissionais afirmaram não terem sido vítimas de violência simbólica e todos os profissionais não se reconheceram como agentes de violência simbólica.

Conforme se constatou anteriormente nas discussões sobre as imagens apresentadas aos participantes da pesquisa, muitos reconheceram que alguns colegas professores são reprodutores desse tipo de violência, valendo-se de sua posição para ter determinados comportamento e falas. Um dos entrevistados afirmou que viveu muita violência simbólica na infância, mas que isso trouxe muito aprendizado e se queixou de que hoje os professores não podem fazer mais como os de antigamente. Outro se queixou da repressão e da falta de tranquilidade para se dizer o que pensa hoje em dia, tal qual a queixa feita por P5 após a entrevista, conforme já mencionado.

Quanto aos técnicos dos CREAS, após a leitura explicativa sobre o conceito, a pergunta

que se seguiu foi se já tinham presenciado alguma situação de violência simbólica no contexto escola-adolescente em MSE e, sendo a resposta positiva, se poderia citar. Os entrevistados não responderam diretamente sim para a primeira pergunta, a maioria passou diretamente para relatos de casos em que acreditavam estar relacionados com a violência simbólica; tais relatos são quase exclusivamente sobre a recusa de matrícula por parte da escola, prática muito presente no município de Belford Roxo, como se pode perceber ao longo de toda a entrevista dos técnicos dos CREAS da cidade. Como exemplo, podemos citar os seguintes trechos

[...] Quando eu cheguei na escola “E aí o adolescente foi inserido?”, “Ah foi, não sei o que e tal...”, eu digo “E aí ele já começou as aulas? Como é que está?”, aí ela [diretora] disse assim “Sim, ele começou. Imagine o senhor o que que ele fez no primeiro dia de aula? Ele se juntou com a turminha do mal.” Ela tinha uma turminha do mal na sala dela [diretora]. “Ele se juntou com a turminha do mal. Ele não quer nada”. [...] Não sei se ela estava consciente do que ela estava falando. Então, ela tinha uma turminha do mal dentro da sala, da escola dela [diretora], e ela não conseguia dar conta daquilo. E também não poderia ter usado esses termos... Ela não disse para ele, mas se ela disse aquilo para mim com certeza ela poderia ter dito pior para ele. Poderia até achar que não estava dizendo coisa ofensiva para ele. Porque eu creio que tenha... que é um exemplo que se encaixa aí (T2).

Não aceitava [realizar a matrícula do adolescente]. Agora é diferente. Já teve sim em momentos anteriores aí, anos anteriores que não... “Ah, vai trazer problema para cá.”, na verdade não é isso. Você falou aí, velado. Já teve sim, mas isso modificou. Até porque a gente busca a própria coordenação da educação [...] (T3).

[...] o menino sabia que tinha vaga e chegava lá na hora e diziam que não tinha, e ele voltava com o encaminhamento, falava “oh, não consegui”, e eu acabei indo na escola, e cheguei lá a diretora foi, assim, muito grosseira, falou que ela não tinha [obrigação], que as pessoas realmente tinham medo, e que é muito complicado, que tinha que ter uma turma especial para atender esses meninos porque se os menores, as crianças menores, soubessem poderia contaminar [risos] eles também, e que os pais também não gostariam, assim, foi muita [ênfase] rejeição, sabe? Muito mesmo! Consegui a vaga, mas o garoto acabou não ficando [...] (T1).

Embora T1 tenha afirmado não ter presenciado violência simbólica no contexto em questão, mesmo após utilizar o seguinte exemplo para confirmar se teria compreendido o conceito: “*é como dizer assim “quase todo, todo favelado é violento”, não é? [...] é violento, comete roubo*” (T1), o relato de T1 sobre a fala de uma diretora escolar, descrito acima, exemplifica a violência simbólica em seu efeito, ou seja, a manutenção das desigualdades sociais a partir da afirmação de identidades estereotipadas.

Vale destacar que violência simbólica no espaço escolar não se limita a educadores e alunos, como podemos ver no trecho “[...] *ouvi relato de adolescente que quando outros pais souberam que ele não... que ele era um jovem infrator, os outros pais queriam retirar o filho da escola porque não queria a proximidade dos filhos com aquele adolescente*” (T2). Assim, ao se pensar a violência simbólica como uma violência da escola, tal qual discute Ristum (2010), inclui-se educadores, alunos, demais funcionários e as famílias assistidas pela escola;



ressalta-se ainda, assim como sugere P1, que são essenciais discussões sobre violência simbólica nas escolas e sobre a importância de a escola não ser punitiva, para que os alunos tenham prazer de estar na escola.

As subcategorias analisadas aqui apontam que houve uma *dificuldade na análise das imagens*, de modo que as respostas dos profissionais demonstraram um certo distanciamento do que estava retratado nas imagens; observou-se também o *desconhecimento da violência simbólica* até que o conceito fosse inserido, depois, houve dificuldade por parte de alguns entrevistados em perceberem-se como agentes de violência simbólica, apontando para uma *ausência de autocrítica*.

Contudo, as contribuições dos participantes da pesquisa foram fundamentais para a comprovação, conforme análise feita, da existência da violência simbólica no espaço escolar, bem como do seu caráter imperceptível.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditar que a escola é um meio pelo qual adolescentes que cumpriram ou cumprem MSEs possam construir novos projetos de vida, de modo a expandir a condição de sujeitos de direitos e responsabilidade, conforme estabelecido nas Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar dos adolescentes em questão, nos aproxima de uma pedagogia que emancipa sujeitos e não o contrário. A escola tal como descrita neste trabalho, no entanto, parece utópica ao nos depararmos com as ideias que Pierre Bourdieu tece a respeito da educação, incluindo a concepção de que a escola é, na verdade, meio de conservação social, possibilitando, assim, a manutenção de classes dominantes e classes dominadas; o que só é viável através da violência, sobretudo a simbólica. Nessa perspectiva, a pesquisa que culminou nesta dissertação se inclinou, de forma geral, a investigar sobre a escola e a relação que estabelece com adolescentes que retornam ou dão continuidade à vida escolar no município de Belford Roxo após a aplicação de Medida Socioeducativa, considerando as violências estrutural, institucional e, em especial, simbólica vivenciadas nessa conjuntura. Considerando que a emancipação – ou liberdade – e a educação são direitos dos adolescentes, previstos em lei, e que a segunda pode impedir a primeira, tal pesquisa se demonstrou necessária para reflexão e possíveis contribuições para que a escola caminhe na direção do que ainda é utópico.

A investigação realizada demonstrou, como se pode ver nos resultados e discussão apresentados no último capítulo, que a relação entre a escola e os adolescentes em questão se dá em contextos – escolar, social e político – profundamente marcados por violências. Não só a violência simbólica atinge os adolescentes, e os educadores, diariamente nas escolas, mas, também, as violências estrutural e institucional, que marcaram as falas dos profissionais entrevistados, tanto das escolas quanto dos CREAS. Observar isso fortalece o cuidado que se teve em não procurar culpados e vítimas.

De forma específica, a pesquisa pretendeu compreender o processo de chegada dos alunos em cumprimento de Medida Socioeducativa na escola e investigar o papel da escola com os adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa, sempre observando as conexões com a violência institucional e estrutural. Além disso, objetivou-se entender o papel do CREAS para a escolarização dos adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa e compreender a relação entre os alunos em cumprimento de Medida Socioeducativa e a escola na visão dos educadores, observando as conexões com a violência simbólica. Tais objetivos foram alcançados a partir da união entre teoria e dados empíricos, conforme pode-se verificar

no capítulo de resultados e discussão.

Adentrando as observações empíricas, é importante reconhecer as limitações da pesquisa: a recusa de participação do Conselho Tutelar, que poderia contribuir, inclusive, para uma discussão sobre evasão escolar desses adolescentes; o cenário político de Belford Roxo, que acredita-se ser a causa da hesitação de profissionais que foram convidados a participar da pesquisa e se recusaram (tanto os dos Conselhos Tutelares quanto das escolas e CREAS), que pode ter implicado no cuidado do que era falado nas entrevistas, mas que, ao mesmo tempo, conferiu dados sobre a violência institucional; o cenário pandêmico, que influenciou no tempo de realização da pesquisa, bem como nos cancelamentos de possíveis entrevistados que adoeceram no período das entrevistas; e a realização de entrevistas em apenas três escolas do município (restrição feita pela SEMED), que garantiu pouca diversidade na coleta de dados. Tal restrição pode ser lida, inclusive, como uma concepção errônea que a própria SEMED faz do lugar que o adolescente em MSE ocupa na educação, uma vez que considerou apenas a EJA como o lugar onde se encontrariam profissionais que pudessem compartilhar suas experiências com educandos que houvessem cometido ato infracional. Assim, essa restrição imposta pela SEMED não diz apenas sobre uma limitação da pesquisa, mas também de limitações maiores, que certamente atingem diretamente a educação de adolescentes e jovens que se encontram em contexto socioeducativo.

Apesar das limitações, a pesquisa foi satisfatória no alcance das discussões dispostas no capítulo cinco, que se organizou a partir das seguintes categorias: a) a chegada dos alunos em cumprimento de Medida Socioeducativa nas escolas; b) O papel da escola com os adolescentes em cumprimento de MSEs; c) O papel do CREAS para a escolarização dos adolescentes em cumprimento de MSEs e; d) violência simbólica e escola.

A partir das categorias, analisou-se os conteúdos das entrevistas, que revelaram subcategorias que apontam um retorno (ou continuidade) da vida escolar carregado de estigma, preconceito e rejeição, demonstrando a desinformação sobre a socioeducação e o desconhecimento sobre o papel que a escola tem nesse processo, refletindo na falta de estímulos à escolarização e na predominância do interesse pelo trabalho em detrimento da educação, que também se dá em razão das desigualdades provocadas pela violência estrutural e mantidas pela violência simbólica. As discussões também apontam a incidência da violência institucional nas escolas e CREAS do município, tendo os técnicos apontado isso de forma muito explícita, ao mencionarem a falta de estrutura, as dificuldades internas, os problemas na articulação

intersectorial e na garantia de direitos. Já os professores apresentaram queixas semelhantes, reconhecendo a necessidade de melhor apoio de pessoal nas escolas, o que incluiria a presença de um profissional da psicologia. Além disso, despontaram na análise que a violência simbólica, de fato, é imperceptível; os entrevistados tiveram dificuldade de analisar as imagens selecionadas para representar cenas de violência simbólica, boa parte não conhecia o conceito ou teve dificuldade de assimilar às situações do dia-a-dia e não fez um exame de autocrítica, não se percebendo, portanto, como também reproduzidor de violência. Importante mencionar que houve uma preocupação em fazer as análises segundo estrato social e questões raciais sempre que possível; o estrato social se destacou, dando luz à violência estrutural, aparecendo nas entrevistas de professores e técnicos que salientaram a exclusão desses adolescentes, a necessidade de trabalho que dificulta a permanência na escola e diversas outras situações que revelam as desigualdades vivenciadas por alunos que cumpriram ou cumprem MSEs; as questões raciais apareceram nas entrevistas não só em relação ao adolescente, mas também em relação aos professores, que compartilharam situações de vivências próprias em que reconheceram o preconceito e a violência, no entanto, percebeu-se que isso se confundiu com a violência simbólica, como por exemplo quando P1, ao ser questionada sobre já ter vivenciado violência simbólica na escola, responde: “*Quando era criança, sim. Eu acho que tem a ver com a cor, tem a ver com o cabelo, os olhares...*”.

Cabe salientar, ainda, que boa parte das subcategorias representam dificultadores da proteção social especial a adolescentes em cumprimento de MSE em meio aberto e da garantia de direitos, contribuindo para que a escola exerça o papel de conservadora de desigualdades. Assim sendo, o pressuposto da pesquisa se confirma, os adolescentes que cumprem MSEs vivenciam diferentes formas de violências no contexto escolar e estão suscetíveis a uma experiência de controle e manutenção da ordem que esvazia o sentido da educação – e da socioeducação. Tal controle, no contexto escolar, se realiza através da linguagem, que não é mera comunicação e serve aos propósitos da classe dominante segundo Bourdieu. É a linguagem que confere a interlocução entre Zizek e Bourdieu para uma compreensão sobre a violência simbólica; talvez seja ela o conceito marginal mais importante utilizado nesta pesquisa, uma vez que, para Zizek, é dela que provém a violência simbólica. Bourdieu, por sua vez, elenca a linguagem como a parte mais inatingível e atuante da herança cultural, sendo assim, capaz de manter a ordem socialmente preestabelecida, já que “não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder”

(1983, p.160-161), logo, a linguagem é o meio pelo qual se é possível exercer a violência simbólica. Entrando no circuito do tema da pesquisa, a relação que professores mantêm com a linguagem evidencia um sistema de ensino que transmite e exige uma cultura aristocrática, perpetuando, então, as desigualdades sociais (BOURDIEU, 2015). A conservação social mantida pela escola, passa, portanto, pela violência simbólica, essa violência imperceptível, tal como a violência estrutural e a violência institucional, que viabilizam e reproduzem estruturas sociais injustas.

A pesquisa versa não apenas sobre a escola, mas também sobre o adolescente que cumpre ou cumpriu uma MSE; esse adolescente que carrega consigo o estigma do cometimento de ato infracional, é, antes de tudo, um adolescente, pessoa em desenvolvimento e, no contexto escolar, um aluno. No entanto, esse aluno que já vivencia diferentes formas de violências na vida, se depara também no seu processo educativo com as violências aqui verificadas, o que lhe garante prejuízos significativos, que refletem no acesso e permanência na escola, interferindo, portanto, na garantia de seus direitos. Para que esse aluno tenha condições de se emancipar, é preciso que a escola reconheça a função que vem desempenhando na manutenção das desigualdades e passe a desenvolver ações educativas que realmente orientem a transformação da realidade e ajudem na construção de novos projetos de vida, podendo o adolescente, enfim, alcançar a garantia de seus direitos e o exercício das suas responsabilidades.

Nesse sentido, é preciso que educadores tenham acesso à formação continuada com vistas a discussões que se direcionem à prevenção das violências que se descortinam nas escolas, possibilitando reflexões acerca da função que a escola desempenha atualmente e do que pode vir a realizar se tomar consciência da discussão aqui realizada, que não aponta soluções, mas joga luz à caminhos possíveis.

Por fim, parafraseando Manoel de Barros, nenhuma formação acadêmica-profissional enriquece mais o percurso educacional que os próprios adolescentes, assim como as crianças. Estar atento às suas singularidades e respeitar o protagonismo da juventude nos ajuda a desver uma educação tradicional e apostar naquilo que esse desvio pode proporcionar.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. Escola e violências. *Revista Observare*, vol. 4, 2008. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/abramovay-miriam-escola-e-violencias-280q02jxr5ow>. Acesso em: 10 mar. 2021
- AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- ALMEIDA, A. A. *Belford Roxo: perspectivas e limites do desenvolvimento econômico de uma periferia metropolitana*. Volta Redonda, 2018. 136p. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal Fluminense, 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/9405#:~:text=urbana%20e%20viol%C3%Aancia,-Com%2039%2C9%25%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20de%20Belford%20Roxo%20vivendo%20com,impulsionar%20o%20desenvolvimento%20do%20munic%C3%ADpio>. Acesso em: 15 set. 2020.
- ANDI – Comunicação e Direitos. *Direitos em Pauta*: Imprensa, agenda social e adolescentes em conflito com a lei. Brasília, ago. 2012. Disponível em: <https://andi.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Direitos-em-Pauta-Imprensa-agenda-social-e-adolescentes-em-conflito-com-a-lei-%E2%80%93-uma-analise-da-cobertura-de-54-jornais-brasileiros.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.
- ARÊAS NETO, N. T.; CONSTANTINO, P.; ASSIS, S. G. Análise bibliográfica da produção em saúde sobre adolescentes cumprindo medidas socioeducativas de privação de liberdade. *Physis. Revista de saúde coletiva* (online), v. 27, p. 511-540, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/X9p7vFyRHLwCwvJddmRW9WD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2020.
- ASSIS, S.G. *Traçando Caminhos em uma Sociedade Violenta: a vida de jovens infratores e de seus irmãos não-infratores*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1999.
- ASSIS, S. G.; MARRIEL, N. S. M. Reflexões sobre Violência e suas manifestações na escola. In: *Impactos da Violência na Escola: um diálogo com Professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, p. 41-63, 2010.
- BARONI, M. da F. *Variações sobre a violência: para uma análise do adolescente em conflito com a lei*. Belford Roxo, 79 p. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Psicologia). UNIABEU Centro Universitário, Belford Roxo, 2015.
- \_\_\_\_\_. Violência Institucional: o paradoxo do Degase. *Revista Alumni*, Rio de Janeiro, vol. 4, n.1, p. 4-9, jun. 2016. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/alu/article/view/2420/1651>. Acesso em: 10 jun 2020.
- \_\_\_\_\_. Atendimento Educacional Especializado como recurso de exclusão: um olhar sobre a face violenta da educação. *Revista Educar FCE*, Alphaville-SP, vol.7, n.1, p. 358-370, jun. 2017. Disponível em: <https://www.fce.edu.br/pdf/Junho2017-FCE.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 05 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 8.069*, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Senado, 1990a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 05 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 99.710*, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília: Senado, 1990b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm#:~:text=Bras%C3%ADlia%2C%2021%20de%20novembro%20de,e%2010%2C%20B0%20da%20Rep%C3%ABlica.&text=Para%20efeitos%20da%20presente%20Conven%C3%A7%C3%A3o,a%20maioridade%20seja%20alcan%C3%A7ada%20antes](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm#:~:text=Bras%C3%ADlia%2C%2021%20de%20novembro%20de,e%2010%2C%20B0%20da%20Rep%C3%ABlica.&text=Para%20efeitos%20da%20presente%20Conven%C3%A7%C3%A3o,a%20maioridade%20seja%20alcan%C3%A7ada%20antes). Acesso em: 05 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro 96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%2C%20BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%2C%20BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais). Acesso em: 05 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da saúde. Portaria MS/GM n. 737 de 16 de maio de 2001, Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 96, 2001. Seção 1E, 18 de maio de 2001. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_reducao\\_morbimortalidade\\_acidentes\\_2e\\_d.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_reducao_morbimortalidade_acidentes_2e_d.pdf). Acesso em: 05 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria Nacional de Assistência Social. *Política Nacional de Assistência Social* (PNAS), 2004. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/PNAS2004.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf). Acesso em: 05 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Assistência Social. *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais*. Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/tipificacao.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf). Acesso em: 05 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 12.584*, de 18 de janeiro de 2012. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília: Senado, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm). Acesso em: 05 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1.082, de 23 de maio de 2014. Redefine as diretrizes da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei, em Regime de Internação e Internação Provisória (PNAISARI), incluindo-se o cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto e fechado; e estabelece novos critérios e fluxos para adesão e operacionalização da atenção integral à saúde de adolescentes em situação de privação de liberdade, em unidades de internação, de internação provisória e de semiliberdade. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 24 maio 2014a. Disponível em: [https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt1082\\_23\\_05\\_2014.html](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt1082_23_05_2014.html). Acesso em: 05 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 13.005*, de 15 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Senado, 2014b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#:~:text=O%20Sistema%20Nacional%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o,p%C3%BAblicas%20desse%20n%C3%ADvel%20de%20ensino](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#:~:text=O%20Sistema%20Nacional%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o,p%C3%BAblicas%20desse%20n%C3%ADvel%20de%20ensino). Acesso em: 05 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 3*, de 13 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Brasília: Senado, 2016. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN32016.pdf?query=oferta](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32016.pdf?query=oferta). Acesso em: 05 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. *Levantamento Anual SINASE 2017*. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional do Ministério Público. *Panorama da execução dos programas socioeducativos de internação e semiliberdade nos estados brasileiros*/ Conselho Nacional do Ministério Público. Brasília: CNMP, 2019b. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/publicacoes/12521-panorama-de-execucao-dos-programas-socioeducativos-de-internacao-e-semiliberdade>. Acesso em: 05 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Justiça. *Recomendação nº 62*, de 17 de março de 2020. Recomenda aos Tribunais e magistrados a adoção de medidas preventivas à propagação da infecção pelo novo coronavírus – Covid-19 no âmbito dos sistemas de justiça penal e socioeducativo. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/03/62-Recomenda%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2022.

BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 156-183.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. *A dominação masculina*. Tradução Maria Helena Külmer. - 11ª ed. - Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2012, p. 45-55.



\_\_\_\_\_. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: *Escritos de Educação*. Orgs. M. A. Nogueira e A. Catani. 16 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 43-72, 2015.

\_\_\_\_\_; SAINT-MARTIN, M. As categorias do juízo professoral. In: *Escritos de Educação*. Orgs. M. A. Nogueira e A. Catani. 16 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 205-241, 2015.

BRAATZ, K.; RAASCH, P.; SOLER, R. D. V. *Entre a violência simbólica e a disciplinarização de corpos*: apontamentos iniciais entre Pierre Bourdieu e Michel Foucault. Santa Cruz do Sul, v.1 n.1, mar. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/congressointernacional/article/viewFile/20927/1192613020>. Acesso em: 22 mai. 2022.

CALVO, A. H. *Viagem à escola do século XXI: assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo* / Alfredo Hernando Calvo. - 1. ed. – São Paulo, SP: Fundação Telefônica Vivo, 2016.

CASTRO, A.L.S.; GUARESCHI, P.A. Adolescentes autores de atos infracionais: processos de exclusão e formas de subjetivação. *Revista Psicologia Política* - v. 7, n. 13, 2007. Disponível em: <https://pedrinhoguareschi.com.br/site/wp-content/uploads/2019/01/Revista-Psicologia-Pol%C3%ADtica-Vol.-7-N%C2%B0-13-2007.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

CENTRO DE PESQUISAS DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (CENPE/MPRJ). *Diagnóstico da execução de medidas socioeducativas de meio fechado no estado do Rio de Janeiro*. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro, dezembro de 2020. Disponível em: [http://www.mprj.mp.br/documents/20184/540394/trajetorias\\_diagnostico\\_mse\\_de\\_meio\\_fechado\\_cenpe.pdf](http://www.mprj.mp.br/documents/20184/540394/trajetorias_diagnostico_mse_de_meio_fechado_cenpe.pdf). Acesso em: 13 abr. 2022.

CNE/CEB. *Parecer CNE/CEB nº 8/2015* de 7 de outubro de 2015. Diretrizes Nacionais para a educação escolar dos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo. Brasil: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN82015.pdf?query=M%C3%89DIO](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN82015.pdf?query=M%C3%89DIO). Acesso em: 08 jan. 2021.

COELI, R. Escolarização e socioeducação: reflexões sobre a construção de identidades sob a ótica da orientação educacional. In: MENDES, C.L.S.; JULIÃO, E.F.; VERGÍLIO, S.S. organizadores. *Educação, Socioeducação e Escolarização*. Rio de Janeiro: DEGASE, 2017.

COIMBRA, C. M. B; NASCIMENTO, M. L. do. Ser jovem, ser pobre é ser perigoso? Imagens sobre a juventude. *Jovens: revista de estudos sobre juventud*, México, v. 9, n. 22, p. 338-355, 2005. Disponível em: <https://app.uff.br/slab/uploads/texto23.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2021.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONSTANTINO, PATRICIA. Adolescentes em conflito com a lei: violadores ou violados? *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 24, p. 2780-2782, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/b35rzbkK5CMLSk5jxKSnsr/?lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2020.

COSTA, A. C. G. *Por uma pedagogia da presença: da solidão ao encontro*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2 ed., 2001.

\_\_\_\_\_. A relação público-privado na execução das medidas socioeducativas. *Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade*, v.1, n.1, p. i-ix, 2009. Disponível em: <https://revista.pgskroton.com/index.php/adolescencia/article/view/199>. Acesso em: 13 out. 2021.

COSTA, A. de C.; RODRIGUES, R. da S. Imprescindíveis e silenciados: desvalorização dos professores e destituição da participação nas decisões políticas. *Revista USP*, n. 127, p. 41-52, out/dez 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180040/166655>. Acesso em: 23 abr. 2022.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R. A concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 1999, vol.4, n.1, p.33-52. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/fkZGywBXPmZ6YQVzJB5ZWts/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz & Terra. 2020.

GALTUNG, J. Violence, Peace, and Peach Research. *Journal of Peace Research*, v. 6, n. 3 (1969), p. 167-191. Disponível em: [http://www2.kobe-u.ac.jp/~alexroni/IPD%202015%20readings/IPD%202015\\_7/Galtung\\_Violence,%20Peace,%20and%20Peace%20Research.pdf](http://www2.kobe-u.ac.jp/~alexroni/IPD%202015%20readings/IPD%202015_7/Galtung_Violence,%20Peace,%20and%20Peace%20Research.pdf). Acesso em: 25 ago. 2022.

GLASER, B.G.; STRAUSS, A.L. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter; 1967.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

IASI, Mauro. Violência, esta velha parteira: um samba-enredo. In: ZIZEK, Slavoj. *Violência: seis reflexões laterais*. São Paulo: Editora Boitempo, 2014.

IBGE. *Censo 2010*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/belford-roxo/panorama>. Acesso em: 16 mai. 2022.

KRUG, E. et al. *Relatório Mundial sobre Violência e Saúde*. Geneva: OMS, 2002. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

LIRA, Adriana Escola no Século XXI: O Passado Engajado no Presente. *Sisyphus — Journal of Education*. 2019; p. 74-91. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=575761154006>. Acesso em: 13 ago. 2022.

LOPES, E. R. de C. *A política socioeducativa e o DEGASE no Rio de Janeiro: transição de paradigma?* Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MARTINS, C. B. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a Sociologia da Educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 46, abr./jun., 1990.

Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2096>.

Acesso em: 07 mai. 2021.

MACIEL, A. S. P. et al. O adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida (LA): um olhar a partir do trabalho pedagógico com a identidade e a diferença como vetores de permanência e evasão escolar. *Revista Ciências da Sociedade (RCS)*, v. 4, n. 7, p.207-226, jan/jun 2020. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistacienciasdasociedade/article/view/1407>. Acesso em: 03 abr. 2021.

MENDES, C. L. S.; JULIÃO, E. F. (Org.) *Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro: DEGASE*, 2019.

MENEZEZ, V. S.; GÓMEZ, M. N. G. Anotações sobre linguagem, informação e cultura na praxiologia de Pierre Bourdieu. In: *Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação*. Org R. M. Marteleto e R. M. Pimenta. 1 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

MINAYO, M. C. de S. *Violência e saúde* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14 ed. – São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S (org); DESLANDES, S. F; GOMES, R. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 9-28, 2016.

MINAYO, MCS; SOUZA, E.R; SILVA, M.M.A; et al. Institucionalização do tema da violência no SUS: avanços e desafios. *Ciênc. Saúde Colet*. 2018; v. 23, n. 6. p. 2007-2016, jun. 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232018000602007&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232018000602007&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 21 fev. 2020.

NUNES, D. C. Tempo e eternidade: o efêmero, o utópico e o trágico. *Revista Círculo de Giz*, n. 1, vol. 1, p. 175-183, jun. 2015. Disponível em:

[https://www.academia.edu/43493777/Tempo\\_e\\_eternidade\\_o\\_ef%C3%AAmero\\_o\\_ut%C3%B3pico\\_e\\_o\\_tr%C3%A1gico](https://www.academia.edu/43493777/Tempo_e_eternidade_o_ef%C3%AAmero_o_ut%C3%B3pico_e_o_tr%C3%A1gico). Acesso em: 25 ago. 2022.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança*. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em 05 dez. 2020.

PEDRO, V. da R. *Atenção à saúde dos adolescentes em conflito com a lei privados de liberdade: atenção integral ou desintegrada?* Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Fundação Oswaldo Cruz - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/27001#:~:text=Utiliza%2Dse%20do%20conceito%20de,liberdade%20%C3%A9%20integral%20ou%20desintegrada>. Acesso em: 25 ago. 2021.

RIO DE JANEIRO, ALERJ. *Lei Estadual n.º 1.640*, de 03 de abril de 1990. Cria o município de Belford Roxo, a ser desmembrado do município de Nova Iguaçu. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/151398/lei-1640-90#:~:text=CRIA%20O%20MUNIC%C3%8DPIO%20DE%20BELFORD,DO%20MUNIC%C3%8DPIO%20DE%20NOVA%20IGUA%20C3%87U>. Acesso em: 19 abr. 2022.

RISTUM, M. *O conceito de violência de professores do Ensino Fundamental*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2001.

\_\_\_\_\_. *Violência na Escola, da Escola e contra a Escola*. In: *Impactos da Violência na Escola: um diálogo com Professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, p. 65-93, 2010.

ROHLING, M.; VALLE, I. R. Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. *Cadernos de Pesquisa*. v.46, n.160, p.386-409, abr /jun, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/8PsmV8yM856PDKnwW6Z6DbB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 mai. 2022.

SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 11 ed., 2011.

SEABRA, R.C.R. de F.; OLIVEIRA, M.C.S.L. Adolescentes em Atendimento Socioeducativo e Escolarização: desafios apontados por Orientadores Educacionais. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 21, Número 3, p. 639-647, Set/Dez de 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/3pgwrxzMZcdW3nHpDQZkRwC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2021.

SILVA, T. T. Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais. In: *A produção social da identidade e da diferença*. 4ª ed. Petrópolis: RJ Vozes, 2005. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/A%20produ%C3%A7%C3%A3o%20social%20da%20identidade%20e%20da%20diferen%C3%A7a%20-%20Tomaz%20Tadeu%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SILVA, T.R. da. *Pratas, lacoste, grana e novinhas: um estudo sobre a construção social da adolescência através do ato infracional*. 2015. 254 f. Dissertação (mestrado) - Universidade

Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/138560>. Acesso em: 09 mai. 2022.

SOUZA, L. P. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. *Revista LABOR*, nº7, v.1, 2012. Disponível em: [http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/2\\_A\\_violencia\\_simbolica\\_na\\_escola\\_-\\_Liliane\\_Pereira.pdf](http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/2_A_violencia_simbolica_na_escola_-_Liliane_Pereira.pdf). Acesso em: 18 jun. 2020.

SOUSA, K. P. A.; NOBREGA, J. M.; FREITAS, R. M. Compreendendo o fracasso escolar como uma produção histórica e social. *Rev. Nufen*, nº 1, v.11, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnufen/v11n1/a16.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2022.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, 104, 1998. Disponível em: [http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolenca.pdf/at\\_download/file](http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolenca.pdf/at_download/file). Acesso em: 14 ago. 2020.

VINUTO, J.; BARBOSA, D.; HERNÁNDEZ, J. G. Covid-19 no Sistema Socioeducativo do Rio de Janeiro: trabalho essencial e seus paradoxos na socioeducação. *Política & Sociedade*, v. 20, n. 48, p. 198-229, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/F.%20Junio/Downloads/78764-Texto%20do%20Artigo-319855-1-10-20220211.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2022.

WACQUANT, L. *Os condenados da cidade: estudos de marginalidade avançada*. Trad de João Alberto Martins Filho. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

\_\_\_\_\_. *As prisões da miséria*. Trad de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ZIZEK, S. *Violência: seis reflexões laterais*. São Paulo: Editora Boitempo, 2014.

## ANEXO A – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS PROFESSORES

Hoje, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021, eu, Mariana da Fonseca Baroni Teixeira, entrevistarei o(a) professor(a) \_\_\_\_\_. Você leu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido? Concorda com o termo?

- 1) Você pode falar um pouco sobre como chegam os alunos em cumprimento de medida socioeducativa para o professor?  
Há informações ou orientações sobre esses alunos quando chegam em sala de aula e ao decorrer do tempo?
- 2) Qual a função da escola na história de um adolescente que cumpre ou cumpriu medida socioeducativa? E como é colocar em prática essa função com esses adolescentes?
- 3) Enquanto professor(a), qual sua visão sobre a realidade do dia-a-dia desses adolescentes em sala de aula? Como se dá a relação dele com a escola, com os professores, colegas? Quais as dificuldades e/ou facilidades no processo de escolarização?
- 4) Considerando a temática dessa entrevista, qual a sua percepção ao observar essas imagens?
- 5) Você já ouviu falar em violência simbólica? Poderia dizer o que pensa sobre esse tipo de violência?
- 6) A violência simbólica se caracteriza como uma violência invisível que atinge quem sofre e quem a pratica, mas que nem sempre é percebida como tal. É quando se usa a comunicação para passar uma “verdade absoluta” ou um conceito como se fosse algo natural. Ou ainda, para naturalizar as desigualdades presentes na sociedade. Facilita a aceitação de normas culturais e do poder derivado da hierarquia social, sem que seja possível seu questionamento.

Você já passou por uma situação de Violência Simbólica?

Já foi agente ou vítima desse tipo de violência? Como se sentiu?

Como se sente sendo agente e sendo vítima?

7) Há alguma coisa que não discutimos e que você queira acrescentar?

## **TÉCNICOS DOS CREAS**

Hoje, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021, eu, Mariana da Fonseca Baroni Teixeira, entrevistarei \_\_\_\_\_, técnico(a) (especialidade)/ coordenador(a) de um dos CREAS do município de Belford Roxo. Você leu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido? Concorde com o termo?

- 1) Você pode falar um pouco sobre o papel do CREAS no processo de retorno ou continuidade da vida escolar de adolescentes em cumprimento de MSE?  
Como se dá o encaminhamento dos adolescentes em MSE para as escolas e como fica o acompanhamento feito pelo CREAS?
- 2) Como é a relação entre o CREAS e as escolas?
- 3) Como as escolas recebem esses adolescentes? São dadas informações sobre a medida? Quão receptivas são as escolas ao receberem os adolescentes em questão?
- 4) Qual a função da escola na história de um adolescente que cumpre ou cumpriu MSE? Quão receptivos são os adolescentes em MSE para o processo de escolarização?
- 5) Considerando a relação do adolescente em MSE com a escola, qual a sua percepção ao observar essas imagens?
- 6) Você já ouviu falar em violência simbólica? Poderia dizer o que pensa sobre?

- 7) A violência simbólica se caracteriza como uma violência invisível que atinge quem sofre e quem a pratica, mas que nem sempre é percebida como tal. É quando se usa a comunicação para passar uma “verdade absoluta” ou um conceito como se fosse algo natural. Ou ainda, para naturalizar as desigualdades presentes na sociedade. Facilita a aceitação de normas culturais e do poder derivado da hierarquia social, sem que seja possível seu questionamento.

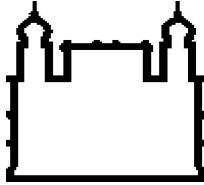
Dito isso, você já presenciou alguma situação de violência simbólica no contexto escolar-adolescente em MSE?

Poderia citar?

- 8) Há alguma coisa que não discutimos e que você queira acrescentar?



## ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO



*Ministério da Saúde*

**FIOCRUZ**

*Fundação Oswaldo Cruz*

Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **A Escola e o Adolescente em cumprimento de Medida Socioeducativa: reflexões sobre o retorno e/ou continuidade da vida escolar**, desenvolvida por **Mariana da Fonseca Baroni Teixeira**, discente de Mestrado em Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/FIOCRUZ), sob orientação da **Professora Dr. Simone Gonçalves de Assis**, pesquisadora titular do Departamento de Estudos sobre Violência e Saúde Jorge Careli (CLAVES) e coorientação da Professora Kely Cristina Magalhães Decotelli, pesquisadora da Universidade Federal do Rio de Janeiro e tutora docente no curso de especialização Impactos da Violência na Escola e Impactos da Violência na Saúde, da Fundação Oswaldo Cruz

O objetivo central do estudo visa investigar as diferentes formas de violências vivenciadas pelo adolescente em conflito com a lei que retorna ou dá continuidade à vida escolar após aplicação de Medida Socioeducativa. Sendo assim, o convite para que participe dessa pesquisa se dá em função de seu contato profissional com adolescentes que cumprem ou cumpriram Medida Socioeducativa e retornaram ou deram continuidade aos estudos. Importante destacar que sua participação é voluntária, portanto, ela não é obrigatória, sendo assim, terá autonomia para decidir participar ou não, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Não haverá nenhum tipo de penalização caso opte por não consentir sua participação ou desistir da mesma. Optando por participar, algumas medidas serão tomadas para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas, a saber: qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e apenas os pesquisadores do projeto, comprometidos com o dever de sigilo e confidencialidade, terão acesso aos dados de identificação; todo material será mantido em arquivo por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções do CNS nº 466/12 e nº 510/16, e, com o fim deste prazo, será descartado. Todos os cuidados serão tomados, conforme explicitado, mas, ainda assim, se houver algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a buscar indenização por meio das vias judiciais.

A participação na pesquisa consiste em conceder entrevista motivada por um roteiro de perguntas, com duração aproximada de uma hora, cuja gravação de áudio será necessária e a de imagem opcional (em caso de entrevista virtual), portanto, ao concordar com a participação,

estará autorizando automaticamente o registro de áudio e poderá escolher se a imagem será registrada ou não. A entrevista poderá ser realizada de forma presencial ou virtual, conforme escolha do participante; em caso de opção por virtual, a realização será através de videoconferência, na plataforma zoom e você será orientado(a) a buscar em sua residência um local que lhe garanta privacidade e boa acessibilidade à conexão por internet. Será garantido o direito a solicitar informações à pesquisadora sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa a qualquer momento, durante ou após a entrevista; para isto estarão disponíveis contatos ao final deste termo.

Participando desta pesquisa, você não terá despesas pessoais em qualquer fase do estudo, bem como não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. No que diz respeito aos riscos e benefícios de sua participação, é importante mencionar que, embora sejam tomadas medidas para minimizar os riscos, há a possibilidade de desconforto em tocar determinados pontos durante a entrevista e de expor sua prática do profissional, caso isso aconteça, você terá liberdade de não falar caso não se sinta confortável. Os potenciais incômodos serão acolhidos de maneira profissional, e como psicóloga, darei um primeiro suporte psicológico e, se for necessário, orientação na procura por serviço de atendimento psicológico no município; já os benefícios se apresentarão de modo indireto, por meio das reflexões e discussões sobre o tema, sobretudo no campo acadêmico, e suas possíveis contribuições para a prática profissional com adolescentes que cometeram ato infracional e retornam ou dão continuidade à vida escolar. Haverá um retorno em forma de relatório sobre os rumos que a pesquisa tomou, esse relatório será enviado à Secretaria de Educação de Belford Roxo e aos participantes.

Este termo possui duas vias, após concordar e assinar o TCLE, uma das vias ficará em sua posse e outra com a pesquisadora; caso haja alguma dúvida sobre o TCLE, suas dúvidas serão esclarecidas antes da assinatura do documento. Todas as páginas deverão ser rubricadas por ambos, participante e pesquisadora, tendo a última página que conter também as assinaturas.

Caso tenha dúvidas posteriores ao contato com a pesquisadora entrar em contato com as coordenadoras da pesquisa através dos contatos (21) 99493-2994 ou marianabaroni.psi@gmail.com, simone@claves.fiocruz.br ou kelydecotelli@gmail.com, ou, ainda, no CLAVES, situado na Avenida Brasil, 4036, sala 700 – Manguinhos – Rio de Janeiro, ou pelo telefone/fax (0xx)(21)2290-0387, no horário de 9 às 17 horas.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da ENSP. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e, assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas. O Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública (CEP / ENSP) situa-se à Rua Leopoldo Bulhões, 1.480 - Sala 314, Manguinhos - Rio de Janeiro - RJ / CEP. 21041-210. Tel e Fax - (21) 2598-2863. O horário dos atendimentos de 14:00 às 17:00, site <http://www.ensp.fiocruz.br/etica> e e-mail [cep@ensp.fiocruz.br](mailto:cep@ensp.fiocruz.br).

Autorizo a gravação de áudio da entrevista.

Autorizo a gravação de imagem da entrevista.

Não autorizo a gravação de imagem da entrevista.

Entrevista virtual

Entrevista presencial

Eu \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa **A Escola e o Adolescente em cumprimento de Medida Socioeducativa: reflexões sobre o retorno e/ou continuidade da vida escolar** e concordo em participar.

Belford Roxo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

(assinatura do participante)

---

(assinatura da pesquisadora)

## ANEXO C - OFÍCIO DO CEP



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A ESCOLA E O ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA: REFLEXÕES SOBRE O RETORNO E/OU CONTINUIDADE DA

**Pesquisador:** MARIANA DA FONSECA BARONI TEIXEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 50455521.6.0000.5240

**Instituição Proponente:** Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.956.031

**Apresentação do Projeto:**

Este parecer refere-se à análise de resposta às pendências, emitidas pelo CEP/ENSP no parecer consubstanciado número 4.918.421, emitido em 19/08/2021.

Conforme descrito no parecer consubstanciado nº 4.918.421, emitido pelo CEP/ENSP em 19/08/2021, trata-se de projeto de mestrado em Saúde Pública de Mariana da Fonseca Baroni Teixeira, "A escola e o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa: reflexões sobre o retorno e/ou continuidade da vida escolar", orientado por Simone Gonçalves de Assis e coorientação de Kely Cristina Magalhães Decotelli, com financiamento próprio de R\$ 80,00.

Estudo qualitativo com entrevistas a 15 pessoas selecionadas pelo vínculo profissional com adolescentes que retornam ou dão continuidade à vida escolar, do Centro de Referência Especializado de Assistência Social e do Conselho Tutelar do Município de Belford Roxo.

O direito à Educação, previsto em lei e amplamente discutido, ainda é acompanhado de diversos desafios para garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, entre eles, os adolescentes que cumprem Medida Socioeducativa. O projeto visa a reflexão sobre o atravessamento de diversas violências, para além do ato infracional, fazendo um recorte de como isso se relaciona com a experiência escolar.

**Endereço:** Rua Leopoldo Bulhões, 1480 - Térreo  
**Bairro:** Manguinhos **CEP:** 21.041-210  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)2598-2863 **Fax:** (21)2598-2863 **E-mail:** cep@ensp.fiocruz.br