



**Universidade de Brasília**

**FACULDADE UnB PLANALTINA**

**CIÊNCIAS NATURAIS**

**SENTIDOS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM:  
UM ESTUDO NA UNIDADE DE SEMILIBERDADE FEMININA DO DF**

**AUTORA: Quezia de Sousa Sabino**

**ORIENTADORA: Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira**

**Planaltina - DF**

**2019**



**Universidade de Brasília**

**FACULDADE UnB PLANALTINA**

**CIÊNCIAS NATURAIS**

**SENTIDOS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM:  
UM ESTUDO NA UNIDADE DE SEMILIBERDADE FEMININA DO DF**

**AUTORA: Quezia de Sousa Sabino**

**ORIENTADORA: Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Banca Examinadora,  
como requisito parcial à obtenção do  
título de Licenciada em Ciências  
Naturais, da Faculdade UnB  
Planaltina.

Orientadora: Profa. Dr. Cynthia  
Bisinoto Evangelista de Oliveira

**Planaltina - DF**

**2019**

## AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos familiares, em especial a minha mãe Elaine Rocha e a minha avó Aínda Rocha, pelos ensinamentos e por todo afeto dedicado a mim. À minha amada irmã Sarah Sabino, por sempre estar presente me alegrando e me incentivando, ao meu irmão Matheus Sabino e ao meu pai Willio Sabino.

À Cynthia Bisinoto, minha querida professora e orientadora, pela paciência, apoio, seriedade, persistência e por todo amor dedicado a socioeducação que me inspira diariamente. Obrigada por compartilhar de forma sincera seus conhecimentos e por contribuir tanto para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao professor Delano por participar da banca deste trabalho e por cada contribuição.

A toda equipe da Semiliberdade do Guará por me acolherem, em especial às adolescentes por partilharem comigo suas histórias de vida e por tanta troca vivenciada entre nós.

Ao Fred, meu companheiro e amor, por pacientemente me ouvir e me encorajar nessa trajetória e aos meus amigos André e Izabele que têm me acompanhado e me incentivado.

A todos amigos que conheci durante minha graduação, especialmente a Ana Luiza, Alan Kozłowski, Alan Loos, Erick Lucas e Joel por terem tornado essa caminhada mais divertida. E, por fim aos meus companheiros de projeto de extensão “Socioeducação e Desenvolvimento Humano”, Sílvia Ferreira, Higor Felipi, Victoria Galeno e Gustavo Abreu, por todo carinho que compartilham suas vivências comigo.

## RESUMO

Considerando as potencialidades do processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento humano e a importância da experiência escolar no cenário socioeducativo, a qual tem a possibilidade de contribuir para o caráter pedagógico atribuído às medidas socioeducativas, a presente pesquisa objetivou explorar os sentidos construídos por adolescentes e servidoras de uma Unidade de Atendimento em Semiliberdade Feminina do Distrito Federal sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a escola. Participaram 4 adolescentes de 13 a 17 anos de idade, além de 5 servidoras que trabalham na unidade. A pesquisa se estruturou na abordagem qualitativa e as informações foram construídas a partir de observação participante, entrevista semiestruturada com as servidoras e atividades mediadoras de modelagem em ciências naturais realizadas com as adolescentes. Estas últimas ocorreram no formato de roda de conversa com apoio de imagens e modelos didáticos de ciências que possibilitavam explorar os fundamentos celulares da reprodução humana, a anatomia geral do sistema genital masculino e feminino, e os processos básicos da fecundação e a fase fetal. Os dados foram registrados em diário de campo e submetidos à análise de conteúdo temática. Os resultados apontam que as adolescentes tiveram uma trajetória escolar atravessada por evasão, defasagem escolar, conflitos na relação professor(a)-aluna e dificuldades no processo de aprendizagem, os quais parecem intensificar estigmas de “problema” que essas adolescentes recebem em muitos contextos sociais e que acabam por contribuir para o surgimento e a manutenção da conduta infracional. Os resultados evidenciaram ainda que as adolescentes não frequentavam a escola no momento da sua apreensão e que o retorno à escola, durante o cumprimento da medida socioeducativa, é vivenciado de forma pouco transformadora das experiências anteriores. Destaca-se que as adolescentes relatam vivenciar dificuldades de aprendizagem, entretanto, durante os encontros foi possível constatar que elas trouxeram seus conhecimentos prévios e através do espaço de mediação construído envolveram-se ativamente no diálogo e articulação do conhecimento científico com aspectos do dia a dia. O estudo permitiu reiterar a importância da escola na trajetória de vida das adolescentes, influenciando o modo subjetivo como se veem e sendo, portanto, um caminho para pensar novos projetos de vida.

**Palavras-chave:** Socioeducação; Semiliberdade feminina; Escola; Ensino de Ciências; Desenvolvimento humano.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	05
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS</b>	07
<b>2.1</b>	Objetivos específicos	07
<b>3.</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	07
	Processo de ensino aprendizagem	
	A concepção de desenvolvimento no Estatuto da Criança e do Adolescente	
	O adolescente e o ato infracional	
	Revisão de Literatura	
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b>	25
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	29
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	54
<b>7</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	56
	<b>ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>	61
	<b>ANEXO II – Roteiro de Entrevista – Profissionais</b>	63

## 1. Introdução

No ensino de Ciências Naturais, a integração entre conhecimentos específicos e princípios educativos visa possibilitar uma formação para a vida ligada à cidadania, e está empenhado em contribuir para a maior compreensão do mundo e sua transformação, como previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998). Sob este aspecto, o ensino de ciências, particularmente nos anos finais do Ensino Fundamental, precisa considerar que este contexto de aprendizagem participa e influencia o processo de desenvolvimento dos adolescentes, o qual engloba a integração dinâmica de aspectos físicos, biológicos, psicológicos e sociais. Dessa forma é importante ressaltar o papel da aprendizagem para adolescentes autores de atos infracionais e em cumprimento de medidas socioeducativas, aos quais é garantido o direito à escolarização (BRASIL, 1990, 2012; CNE, 2016).

Conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), após verificada a prática de ato infracional por adolescente, a autoridade competente poderá aplicar uma das seis medidas socioeducativas previstas no ECA: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade (meio aberto), liberdade assistida (meio aberto), semiliberdade (meio aberto/fechado) e a internação em estabelecimento educacional (meio fechado).

Além do ECA temos o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (BRASIL, 2012) que é uma legislação específica que orienta a articulação de várias políticas públicas e setores da sociedade para executar as medidas socioeducativas e alcançar os objetivos a ela atribuídos. As medidas socioeducativas têm como objetivo a responsabilização do adolescente, sua integração social e garantia dos direitos, e a desaprovação da conduta infracional, tendo assim um caráter pedagógico e não meramente sancionatório (BRASIL, 2012). Perante esse olhar, os adolescentes são alvos de ações sociais e educativas visando sua formação social (CONANDA, 2006).

Dentro desse contexto cabe ressaltar que as medidas socioeducativas devem garantir, também, o acesso à educação escolar, o fortalecimento dos

vínculos familiares, a reinserção social e a profissionalização, entre outros direitos, sendo necessário mencionar a importância da escola e do processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento dos adolescentes autores de atos infracionais, pois é um ambiente rico socioculturalmente e com valor histórico cultural à construção da cidadania (SINASE, 2012).

Dados apontam que no Brasil apenas 3,38% dos atos infracionais foram atribuídos a adolescentes do gênero feminino (BRASIL, 2018). Ainda que o número de meninas envolvidas em atos infracionais seja relativamente baixo, em comparação aos meninos, são necessários estudos que considerem a especificidade desse público. Um estudo realizado por Oliveira, Costa e Camargo (2018) em uma unidade de internação feminina apontou que o fato de as adolescentes estarem incluídas nos princípios garantistas e protetivos não impede que ocorram preconceito e discriminação de gênero, dessa forma estão expostas a reprodução das desigualdades de gênero por parte dos atores institucionais e também dos adolescentes. Esses dados remetem aos valores patriarcais que estão presentes na sociedade e que favorecem a violação dos direitos das mulheres, o que por sua vez pode impedir que as adolescentes assumam posições ativas no enfrentamento à violência de gênero (OLIVEIRA, COSTA, CAMARGO, 2018).

Uma pesquisa realizada por Fonseca, Delgado e Madeira (2017) na Semiliberdade Feminina do Distrito Federal, mesma unidade na qual o presente estudo foi realizado, identificou que há pouca investigação voltada ao atendimento do sexo feminino e constatou a necessidade de se realizar mais pesquisas que considerem as especificidades do gênero feminino, alertou ainda para a necessidade de compreender que são adolescentes em fase de desenvolvimento como outras adolescentes da sociedade e que o fato de serem socioeducandas não deve culminar na propagação de preconceitos e estereótipos (FONSECA, DELGADO, MADEIRA, 2017).

Nesse contexto, considera-se necessário a realização de estudos que abordem os desafios e potencialidades do processo de ensino-aprendizagem no cenário socioeducativo, o qual tem a possibilidade de contribuir para o caráter pedagógico atribuído às medidas socioeducativas. A escolha por trabalhar com o ambiente socioeducativo, mais especificamente com adolescentes do gênero

feminino em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade e com servidoras que atuam nesta medida, a fim de explorar os sentidos subjetivos construídos por elas sobre o processo de ensino-aprendizagem, se deu em razão da compreensão do meu papel frente à educação e possível contribuição ao contexto socioeducativo, reafirmando o objetivo de ressignificar a trajetória dessas adolescentes por meio de aprendizagens imbuídas de sentido e, portanto, capazes de promover o desenvolvimento de uma postura de sujeito ativo e crítico, capaz de romper com a seara infracional.

## **2. Objetivos**

O presente projeto tem por objetivo geral explorar os sentidos subjetivos construídos pelas adolescentes e por servidoras de uma unidade de semiliberdade feminina sobre o processo de ensino-aprendizagem.

### **2.1 Específicos**

- 2.1.1** Conhecer o que as jovens em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade pensam sobre o papel da escolarização na sua trajetória de vida, bem como seu papel frente ao aprendizado;
- 2.1.2** Investigar os sentidos e os significados atribuídos à escola;
- 2.1.3** Identificar aspectos promotores e dificultadores, do processo de escolarização na perspectiva das adolescentes;
- 2.1.4** Compreender as percepções das servidoras que trabalham na medida socioeducativa de semiliberdade feminina acerca do papel da escola na vida de jovens que cumprem medida socioeducativa;
- 2.1.5** Reconhecer e apresentar elementos capazes de contribuir para a construção de sentidos subjetivos de envolvimento/vinculação com o processo de ensino-aprendizagem de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade.

## **3. Referencial teórico**

### **Processo de ensino aprendizagem**



A concepção interacionista de desenvolvimento humano, segundo Vigotsky (2007), é entendida sob a integração dinâmica de aspectos sociais e biológicos. Considera a influência das interações sociais no desenvolvimento humano e defende uma posição ativa do sujeito, capaz de transformar a realidade com sua ação, agindo ao tanto na construção do mundo e quanto de si (MARINHO-ARAÚJO, 2014). Ao mesmo tempo, o processo de desenvolvimento humano também sofre influência da dimensão biológica, por considerar a maturação da espécie que atua reciprocamente com o meio (MARINHO-ARAÚJO, 2014). Assim, segundo essa concepção interacionista, o desenvolvimento se dá por meio da interação entre o organismo e o meio físico e cultural, considerando fatores internos e externos. Essa interação é construída pelo indivíduo ao longo da sua vida, não estando pronto ao nascer e não sendo adquirido de maneira passiva por influência do meio. A compreensão de desenvolvimento proposta por Vigotsky (2007) se baseia na ideia de um organismo social e ativo, cujas características são construídas aos poucos, em um ambiente histórico e social.

Diante esse cenário, é importante ressaltar o papel da escola para o desenvolvimento humano, uma vez que a escola é um ambiente rico socioculturalmente, podendo influenciar os rumos do desenvolvimento. Entretanto, é necessário refletir sobre a educação, a escola e seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva vigotskyana que ressalta o valor da educação escolar no desenvolvimento dos estudantes.

A educação é o caminho pelo qual o indivíduo internaliza os acontecimentos sociais que foram construídos ao longo da história da sociedade, assim “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991, p. 21). Nessa perspectiva a educação se diferencia do ensino, visto que o segundo está mais associado à transferência de conteúdo de uma pessoa para outra, enquanto a educação é mais ampla pois, a partir desse conhecimento transferido, oportuniza ao indivíduo agregar algo inédito ao mesmo, possibilitando um espaço para a crítica, modificações e construção do conhecimento e do mundo, o que implica numa posição ativa do sujeito (BISINOTO, 2011).

Desse modo, é atribuída à escola a função de socialização do saber sistematizado de modo a garantir aos estudantes a apropriação dos conhecimentos elaborados historicamente. Por esta razão, a atividade profissional dos docentes deve propiciar situações e espaços que fomentem a apropriação dos conhecimentos e o desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, a prática docente no contexto educativo não se dá de forma natural e espontânea, ela é orientada e intencional, de forma a se responsabilizar pela mediação do conhecimento histórico e incentivar o desenvolvimento humano.

É importante ressaltar que a escola existe, ainda de acordo com Saviani (1991), para possibilitar a aquisição dos instrumentos necessários para viabilizar o acesso ao saber científico. Em suma, é o saber científico que interessa no trabalho educativo, pois ele possibilita que os indivíduos aprendam a querer, agir, avaliar, se tornarem humanos. Uma vez que na sociedade temos uma diversidade de práticas e contextos educativos como, por exemplo, a família, a escola tem a especificidade de ser um espaço que permite a socialização do saber produzido historicamente pela humanidade, o que a caracteriza como uma instituição que se relaciona diretamente com o conhecimento elaborado. E é a partir desse entendimento que pode-se dizer que a educação se adianta ao desenvolvimento humano.

Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano (LIBÂNEO, 2001, p. 7).

O aprendizado, então, está inter-relacionado com o desenvolvimento do estudante, sendo que o aprendizado escolar gera, ou seja, potencializa, algo novo no desenvolvimento humano. Por meio das relações interpessoais o indivíduo interioriza as formas culturalmente construídas de funcionamento psicológico e se desenvolve. Ou seja, o aprendizado realizado a partir da interação com outros indivíduos possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento. De acordo com Vigotsky (2007) para descrever as proporções do aprendizado escolar e compreender as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a

aprendizagem, é necessário definir os níveis de desenvolvimento, sendo estes o real e o proximal.

Segundo Vigotsky (2007), o nível de desenvolvimento real abarca as funções mentais já conquistadas pela criança, os quais são resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completos e, portanto, o nível de desenvolvimento real traz as informações daquilo que a criança consegue fazer por si mesma. Existe, ainda, outro nível de desenvolvimento, o potencial, que é determinado por aquilo que a criança consegue realizar com auxílio de outras pessoas. Entretanto, a capacidade da criança realizar com o auxílio de outra pessoa varia de uma criança para outra, o que torna o curso de desenvolvimento diferente para ambas. Essa diferença é a zona de desenvolvimento proximal:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKY, 2007, p. 97).

A zona de desenvolvimento proximal define funções que estão prestes a se constituir e, por isso, aponta para a importância do aprendizado humano e o papel social que a escola possui. Para além da responsabilidade de transmitir o conhecimento histórico e a cultura acumulada, a escola potencializa o desenvolvimento, pois “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas e culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKY, 2007, p. 103). O aprendizado desperta variados processos internos de desenvolvimento que operam quando a criança/aluno interage com outras pessoas, podendo afirmar que a educação, a escola, a aprendizagem e o processo de desenvolvimento estão inter-relacionados, sendo o professor o principal mediador entre o conhecimento e a criança, responsável por oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente constituído pela sociedade, bem como sua reconstrução (BISINOTO, 2012).

É importante mencionar que a zona de desenvolvimento proximal proporciona ao professor um novo caminho para orientar sua atividade

pedagógica e nessa direção um aspecto essencial decorrente das contribuições de Vigotsky (2007) é de que não basta estar matriculado em uma instituição educativa. A medida que o “bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotsky, 2007, p. 102), para que isso ocorra é necessário que o professor conheça o nível de desenvolvimento do estudante, possibilitando uma ação que contribua para um avanço no desenvolvimento e nesse sentido é indispensável que haja uma relação de diálogo entre ambos, já que o desenvolvimento se dá através das relações interpessoais.

### **A concepção de desenvolvimento no Estatuto da Criança e do Adolescente**

Atualmente, as crianças e os adolescentes, pessoas em desenvolvimento, são considerados sujeitos de direitos e de proteção integral. Esta concepção surgiu pela primeira vez na Constituição Federal de 1988 e foi consolidada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no ano de 1990. O ECA é considerado um avanço na garantia de direitos das crianças e dos adolescentes, pois rompe com a doutrina vigente nos códigos de menores, implementados nos anos de 1927 e 1979. Os códigos de menores foram fundados na doutrina da situação irregular, centralizando o poder do Estado, e o foco estava nas crianças em situação de dificuldade, de modo que o juiz aplicava a lei aos menores visando o controle social e desconsiderando as carências de políticas sociais e o contexto socio-histórico. A juventude não era vista como objeto de proteção, muito pelo contrário eram tratados conforme sua incapacidade, categorizando-os como “menor em situação de risco” e “em perigo moral ou material” (COSTA, 2014).

O decreto nº 17.943 de 1927, conhecido como o Código de Mello Matos, era destinado ao “o menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código”. Este código era aplicado para uma categoria específica, chamada de “menor”, que não abrangia toda a infância e a adolescência, se aplicava às crianças que estavam em situação de abandono, sofriam negligência por parte da família e os autores de atos infracionais. Em síntese, esta lei era destinada aos mais pobres, conhecidos como as crianças delinquentes e, assim, o Estado podia interferir legalmente no

núcleo familiar da criança e do adolescente os tratando como meros objetos (RODRIGUES, OLIVEIRA, SOUZA, 2014).

Em 1979, foi promulgada a lei 6.697 que colocou em vigor o segundo código de menores, fundado, também, na doutrina da situação irregular, e mantendo a concepção da criança como menor objeto jurídico, onde o Estado aplicava as medidas com base em soluções individualizadas para o controle social (RODRIGUES, OLIVEIRA, SOUZA, 2014). Era considerado em situação irregular, segundo esse código, o menor que:

I. Privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las; II. Vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; III. Em perigo moral, devido a: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes; IV. Privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V. Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; VI. Autor de infração penal.

Por ocasião do ECA a doutrina da situação irregular foi superada pela doutrina da proteção integral que consiste em garantir todos os direitos necessários à sobrevivência da criança e do adolescente, incluindo seu desenvolvimento e integridade, a criança e o adolescente passam a ser considerados sujeitos de direitos independentemente da sua raça/etnia ou condição social (LEAL, CARMO, 2014). A doutrina da proteção integral é a base do Estatuto da Criança e do Adolescente. Com ela, crianças e adolescentes passam a ser considerados como pessoas em desenvolvimento e sujeitos merecedores de atenção especial, delegando ao Estado, à família e à sociedade o dever de garantir seus direitos que são iguais a qualquer outra pessoa.

Entretanto, como mencionado por Mario Volpi (2011), no Brasil as crianças e os adolescentes são os mais expostos a violação de direitos pelo Estado, pela família e pela sociedade. Segundo o autor isso ocorre “ao contrário do que define a nossa Constituição Federal e suas leis complementares. Os maus tratos; o abuso e a exploração sexual; a exploração do trabalho infantil [...] compõem o cenário por onde desfilam nossas crianças e adolescentes” (VOLPI, 2011, p. 8). Tais fatos contrariam claramente a doutrina da proteção integral introduzida na

Constituição Federal, especialmente nos art. 227 e 228, que serviu de alicerce para formular o ECA:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial (BRASIL, 1988, p. 129).

Por essa razão a doutrina de proteção integral se aplica, também, às situações em que os adolescentes são autores de atos infracionais. Dessa forma, aos adolescentes que, comprovada a autoria de ato infracional, deve ser assegurado todos os direitos civis e sociais, sua integridade, desenvolvimento, bem como as condições essenciais a sobrevivência. Por essa razão que o acesso à educação escolar, o fortalecimento dos vínculos familiares, a reinserção social e a profissionalização, entre outros direitos, estão igualmente garantidos aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

### **O adolescente e o ato infracional**

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece que os menores de dezoito anos são considerados inimputáveis e, portanto, aos adolescentes entre 12 e 18 anos incompletos, quando comprovado o ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar uma das seis medidas socioeducativas previstas no ECA. De acordo com o artigo 103 do ECA o ato infracional é a conduta descrita como crime ou contravenção penal. Já o artigo 112 apresenta as medidas socioeducativas que podem ser atribuídas aos adolescentes que cometeram ato infracional: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semi-liberdade ou internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990).

Sob a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, sujeitos de direitos e de proteção integral, as medidas socioeducativas estão para além de um caráter sancionatório, possuem um caráter pedagógico que visa à

responsabilização pelo ato infracional, bem como proporcionar condições para que o adolescente se desenvolva, visando o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários (BRASIL, 1990, 2012).

Sob a concepção de crianças e adolescentes como sujeitos de direito, fez-se necessário instalar um sistema de proteção geral de direitos com o objetivo de efetivar a doutrina da proteção integral, conhecido como Sistema de Garantia de Direitos (SGD), com a finalidade de dirigir políticas sociais básicas, de assistência social, de proteção especial e de justiça voltados ao atendimento de crianças e adolescentes (BRASIL, 2016). No contexto do adolescente autor de ato infracional fez-se necessário a criação de uma legislação que orientasse e avaliasse a execução das medidas mencionadas anteriormente. Sendo assim, foi criado o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), um subsistema que, inserindo-se no SGD, comunica-se com os demais subsistemas internos do Sistema de Garantia de Direitos, como Saúde, Educação, Assistência Social, Justiça e Segurança Pública.

Por definição, SINASE é: “um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde a apuração de ato infracional até a execução de medidas socioeducativas” (CONANDA, 2006 p. 151).

A aplicação das medidas socioeducativas previstas pelo ECA ocorre de acordo com a capacidade de cumprimento por parte dos adolescentes, considerando o contexto e a gravidade da infração. A atuação das medidas socioeducativas prevalece sob o caráter sancionatório:

As medidas socioeducativas possuem em sua concepção básica uma natureza sancionatória, vez que responsabilizam judicialmente os adolescentes, estabelecendo restrições legais e, sobretudo, uma natureza sócio pedagógica, haja vista que sua execução está condicionada à garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações educativas que visem à formação da cidadania. (CONANDA, 2006, p. 199).

As medidas socioeducativas têm por objetivo a responsabilização do adolescente quanto às consequências do ato infracional, a integração social seguida da condição de acesso a todos os direitos sociais, políticos e civis e a desaprovação da conduta infracional. E nesse sentido compreende-se por

socioeducação o “conjunto articulado de programas, serviços e ações desenvolvidos a partir da inter-relação entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos” (BISINOTO et al., 2015, p. 584).

Nessa direção é importante evidenciar o caráter pedagógico das medidas socioeducativas, o qual viabiliza ações que fomentem o desenvolvimento dos adolescentes para uma inserção de sujeito ativo na sociedade. Para tanto, as ações socioeducativas “devem propiciar ao adolescente o acesso a direitos e às oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de ressignificação de valores, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social” (CONANDA, 2006, p. 197).

Importante esclarecer as aproximações e as especificidades entre a educação escolar e a dimensão pedagógica da socioeducação. Conforme esclarece Bisinoto (2016), o direito à educação previsto nos dispositivos legais brasileiros como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996) e também o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/1990) referem-se à educação escolar que transcorre formalmente no sistema educacional brasileiro. Nessa direção, a referência à escola está claramente apresentada no Capítulo IV do ECA:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; [...]

Além da previsão da educação escolar, e buscando superar visões e práticas meramente punitivas e de exclusão que historicamente prevaleceram no atendimento aos adolescentes a quem se atribuiu o cometimento de atos infracionais, o SINASE deu ênfase ao caráter pedagógico das medidas aplicadas a adolescentes (BISINOTO, 2016; BISINOTO et al., 2015). Por meio dessa ênfase pedagógica buscou-se fortalecer a compreensão de que a ação socioeducativa



deve possibilitar o acesso aos direitos e também às oportunidades que ajudem os adolescentes e jovens a ressignificarem suas histórias. Sendo assim,

De acordo com o ECA (BRASIL, 1990) as medidas socioeducativas são as seguintes:

- **Advertência (meio aberto):**

A advertência consiste em um conselho ou aviso reduzido a termo e assinado pela autoridade judicial, com a finalidade de sensibilizar e esclarecer o adolescente sobre a infração cometida e os resultados de uma reincidência infracional.

- **Obrigação de reparar o dano (meio aberto):**

Refere-se ao ressarcimento do dano ou compensação do prejuízo da vítima, por parte do adolescente, com o objetivo de corrigir o prejuízo, havendo manifesta impossibilidade, poderá ser aplicado pela autoridade outra medida adequada.

- **Prestação de serviço à comunidade (meio aberto):**

Consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse comunitário, não excedendo ao período de seis meses com jornada de oito horas semanais, de modo que a execução de serviços comunitários não prejudique a frequência à escola ou ao trabalho do adolescente.

- **Liberdade assistida (meio aberto):**

Visa acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente com apoio de autoridades competentes que visa promover socialmente o adolescente e sua família com articulações das políticas públicas, como educação, profissionalização.

- **Semiliberdade (meio aberto e meio fechado)**

Nesta medida o adolescente é restrito da sua liberdade e tem por garantia a participação em atividades escolares e de profissionalização, as quais são realizadas fora da unidade socioeducativa. Depois de realizadas as

atividades externas o adolescente deve retornar a unidade, podendo passar o final de semana com a família, desde que autorizado pela coordenação da unidade de semiliberdade.

O regime de semiliberdade não comporta um prazo determinado, este regime possibilita vinculação do adolescente às unidades especializadas, segundo os Parâmetros do SINASE as unidades de semiliberdade devem ser assemelhadas a moradias residenciais: com espaços para atendimento técnico individualizado e em grupo, cozinha, área de serviço, quartos que sejam ocupados por no máximo quatro adolescentes, um banheiro para cada dois quartos e em casos de atendimento de ambos os sexos, os quartos e banheiros serão separados por sexo, localizadas em bairros comunitários, o número de atendidos deve ser de até 20 adolescentes.

- **Internação (meio fechado)**

Se caracteriza por privação da liberdade do adolescente cumprida em estabelecimento educacional. As unidades de atendimento socioeducativo devem ser edificadas separadamente daquelas destinadas à população carcerária. Esta medida é aplicada em casos excepcionais ou de extrema gravidade, não podendo exceder o prazo máximo de três anos.

Recentemente a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República publicou o levantamento anual do número de adolescentes e jovens do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, relativo ao ano de 2016 (BRASIL, 2018). Neste documento registra-se o quantitativo de 26.450 adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de privação ou restrição de liberdade no Brasil, sendo que 96% eram do sexo masculino e apenas 4% do sexo feminino. A mesma secretaria apresentou que das 477 unidades de atendimento socioeducativa de restrição e de privação de liberdade dentro do território nacional, 218 unidades (45,7%) estão concentradas na Região Sudeste, seguida pela Região Nordeste com 96 (20,1%), Região Sul com 74 (15,5%), Região Norte com 49 (10,3%) e Região Centro-Oeste com 40 (8,4%). De acordo com a distribuição de gênero, no Distrito Federal temos 10 unidades de

restrição e de privação de liberdade exclusivamente masculina, 1 unidade exclusivamente feminina e 2 mistas, totalizando 13 unidades de atendimento socioeducativo de restrição e de privação de liberdade no DF.

Com relação aos dados de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de privação e restrição de liberdade, verifica-se predominância de adolescentes do sexo masculino (96%) e, portanto, o gênero feminino é minoria (BRASIL, 2018), o que demonstra a necessidade do tema em estudo. Deve-se considerar que a adolescência em cumprimento de medidas socioeducativas não é responsabilidade apenas do judiciário, mas de todos os setores sociais, ressaltando a necessidade de pesquisas sobre as medidas socioeducativas e a dimensão da escolarização a fim de potencializar o objetivo das mesmas e contribuir para sua crescente efetivação.

### **Revisão de Literatura**

A coleta dos artigos se deu em setembro de 2019, nas bases de dados Scielo e Educ@ e a busca foi feita de forma associada por meio dos seguintes descritores: escola e socioeducação; escola e medidas socioeducativas; escola e semiliberdade; escola e adolescentes em conflito com a lei; escolarização e socioeducação; escolarização e medidas socioeducativas; escolarização e semiliberdade; escolarização e adolescentes em conflito com a lei; educação e socioeducação; educação e medidas socioeducativas; educação e semiliberdade; educação e adolescentes em conflito com a lei. Optou-se por realizar a busca usando adolescentes em conflito com a lei uma vez que não se encontrou artigos com o termo correto “adolescente autor de ato infracional”. Foram incluídos artigos publicados entre os anos de 2012 e 2019, portanto desde a promulgação do SINASE, e que abordavam a realidade nacional sobre a trajetória escolar de adolescentes autores de ato infracional.

No primeiro momento foram selecionados 9 artigos dentro de um universo de 32 artigos, os quais foram selecionados por meio de leitura cuidadosa dos títulos, resumos e palavras-chave. Optou-se por excluir os trabalhos que não abordassem a relação da escola na trajetória de adolescente autor de ato infracional, o que resultou em 23 exclusões.

Foram selecionados os seguintes artigos: Bazon, Silva e Ferrari (2013); Brondani e Arpini (2019); Cunha e Dazzani (2016); Franco e Bazon (2019); Padovani e Ristum (2013); Santana, Schuvartz e Neto (2017); Santos e Legnani (2019); Seabra e Oliveira (2017); Zanella, Lara e Cabrito (2019). A partir da identificação e seleção do material, realizou-se uma tabela com nome do artigo, gênero, método e tipo de medida socioeducativa. Três estudos foram realizados com profissionais, incluindo educadores de medida socioeducativa e orientadoras educacionais que atuam em escolas do Distrito Federal, sendo um trabalho de planejamento de aulas com uma professora de ciências naturais em uma unidade de internação masculina. Dois trabalhos de revisão de literatura e quatro pesquisas realizadas com adolescentes. Dos trabalhos analisados dois foram realizados na medida socioeducativa de internação, dois na medida socioeducativa de semiliberdade e um em liberdade assistida e um em escolas do DF, um trabalho teve como participantes tanto adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade e de liberdade e assistida. Os dois artigos de natureza teórica não se aplica a uma medida especificamente. Cabe mencionar que das pesquisas, sua maioria é voltada ao gênero masculino, sendo cinco pesquisas com adolescentes ou profissionais inseridos em unidade de atendimento masculino e apenas uma pesquisa foi realizada em uma unidade de atendimento ao gênero feminino. Três artigos não esclareceram o gênero dos participantes. Predominou a abordagem qualitativa nas pesquisas.

O artigo A ESCOLA E O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: DESVELANDO AS TRAMAS DE UMA DIFÍCIL RELAÇÃO (CUNHA & DAZZANI, 2016) teve por objetivo discutir possíveis razões da inamistosidade, ou seja, ausência de uma relação afetiva, que caracteriza a relação entre a escola e o adolescente autor de ato infracional no Brasil e para isso os autores realizaram uma busca na literatura a fim de reduzir a invisibilidade do tema e analisar os processos históricos sociais envolvidos. Identificaram quatro estágios que configuram o percurso escolar dos adolescentes autores de ato infracional. O primeiro estágio é marcado pela obrigatoriedade de crianças e adolescentes frequentarem a escola para serem qualificados ao mundo do trabalho, o qual se exige competências laborais. O segundo é marcado pelo desconforto dos alunos de origem popular, os quais o artigo aponta como minoria, que mais tarde incluirá

o sistema socioeducativo, onde a escola é desarmonizada da sua realidade cultural, o que a deixa desinteressante, favorecendo o insucesso acadêmico de alguns, e destacando que muitos adolescentes infratores ao serem apreendidos encontram-se evadidos da escola. No terceiro estágio, o adolescente ao ser atuado por ato infracional é submetido a uma medida socioeducativa em meio aberto e é obrigado a frequentar uma escola, onde vivencia experiência de rejeição, hostilidade, segregação, sendo esses episódios repetidos no quarto estágio, onde o adolescente já encerrou o cumprimento de sua medida, mas ainda assim é alvo de preconceito e discriminação devido ao seu histórico infracional. O que esses dados insinuam é que a escola, entidade responsável por incluir e acolher o adolescente autor de ato infracional, assegurando-lhe o direito à educação, é a que o rejeita, oprime, discrimina e o hostiliza, de forma que os socioeducandos sejam alvos de preconceitos, estigmas e estereótipos, enfatizando que a matrícula não é suficiente para garantir ao adolescente o pleno exercício do seu direito à educação (CUNHA, DAZZANI, 2016).

A pesquisa documental intitulada EDUCAÇÃO SOCIAL E ESCOLAR E O DIREITO À EDUCAÇÃO NA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA (ZANELLA, LARA, CABRITO, 2019) traz reflexões e articulações entre educação social e educação escolar, problematizando questões que tenham contribuído para que a escola e seus profissionais não tenham conseguido realizar sua função social de ensinar o conhecimento científico sistematizado pela humanidade, evidenciando confusões teóricas sobre o papel de cuidar e educar e como os problemas disciplinares interferem na organização das escolas públicas e como isso influencia no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o cuidar é uma responsabilidade social, sendo da escola, da família, dos equipamentos socioassistenciais e de saúde. Tratou, ainda, sobre as dificuldades que o sistema socioeducativo tem encontrado para viabilizar a matrícula de adolescentes durante ou após o cumprimento de medida socioeducativa de privação ou restrição de liberdade ou meio aberto e debateu o papel da rede de proteção, especialmente o Conselho Tutelar.

A pesquisa EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA (BRONDANI, ARPINI, 2019) foi desenvolvida em uma unidade de semiliberdade com seis adolescentes do

gênero masculino e objetivou compreender como se caracterizam as experiências escolares no decorrer das trajetórias de vida desses adolescentes. Constatou-se com essa pesquisa que as experiências escolares dos adolescentes que estão inseridos em contextos de vulnerabilidades, são empobrecidas, atravessadas por evasões, defasagem escolar e infrequência, bem como baixa participação da família no contexto escolar, apresentou-se também, a existência de dificuldades na relação aluno-professor. Enfatiza-se, portanto, a responsabilização da família, da sociedade em geral, do poder público para assegurar os direitos das crianças e adolescentes, incluindo a escola como dispositivo de efetivação dessa responsabilidade, através de relações empáticas e comprometidas, para que esse espaço adquira um sentido para o aluno, sendo fundamental para a construção dos seus projetos de vida (BRONDANI, ARPINI, 2019).

O estudo *TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI*, de Bazon, Silva e Ferrari (2019), foi realizado com seis adolescentes, sendo dois em cumprimento de Liberdade Assistida e quatro em Semiliberdade, a pesquisa teve por objetivo descrever o percurso e caracterizar as trajetórias escolares desses adolescentes. A análise qualitativa das entrevistas e dos documentos coletados nos estabelecimentos educacionais frequentados pelos mesmos identificou dois padrões de trajetórias de escolarização: o primeiro marcado por um período inicial positivo, que se torna negativo e outro que é marcado desde o início por experiências negativas. O artigo faz referência ao percurso escolar, marcado por frequentar muitas escolas, dificuldades de aprendizagem, defasagem idade-ano escolar, reprovações e evasões. Evidenciou-se que os adolescentes participantes da pesquisa no momento de sua infração encontravam-se em situação de evasão escolar, o que de acordo com os autores, configura-se um marco importante para a entrada ou agravamento da conduta infracional, porque sugere tornar os adolescentes mais vulneráveis e aumenta o controle policial sobre tais adolescentes, dessa forma a escola se configura em um fator de proteção. A presente pesquisa aborda como o conhecimento dessas trajetórias podem oferecer pistas para a instalação de condições adequadas à escolarização e que tipo de escola está sendo oferecida aos adolescentes, em termos de qualidade das experiências proporcionadas aos adolescentes e como esta pode exercer papel ativo e fundamental na integração

social do adolescente, de forma a evitar a evasão escolar e a contribuir para a não reincidência dos adolescentes que já foram apreendidos por alguma infração (BAZON, SILVA, FERRARI, 2013).

A pesquisa PERCURSO E EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: TRAJETÓRIAS POSSÍVEIS dos autores Franco e Bazon (2019) adotou como referência o estudo anterior, Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei de Bazon, Silva e Ferrari (2013). A pesquisa teve por objetivo descrever o percurso escolar de adolescentes em conflito com a lei e compreender sua experiência escolar, foi realizada com doze adolescentes do gênero masculino recrutados em programas de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida. O estudo aponta duas trajetórias: I) De boa à má experiência escolar e II) Uma experiência escolar preponderantemente negativa, pontuada por vivências positivas. Os resultados encontrados permitiram identificar subgrupos no interior da trajetória I: o subgrupo A considerou os sentimentos positivos articulados com as relações interpessoais e às vivências lúdicas, constituindo os mesmos processos que compunham a trajetória I do estudo realizado Bazon, Silva e Ferrari em 2013. Já o subgrupo B é marcado por experiências negativas associadas ao aumento das dificuldades relacionado às demandas escolares, evidenciadas pelas avaliações que indicam o rebaixamento acadêmico e reprovações que refletem no enfraquecimento do vínculo escolar. A trajetória II remete à uma experiência negativa em todo percurso escolar atrelada a um sentimento de mal-estar e desejo de estar em outro lugar e prevalece uma percepção muito negativa dos professores, como se houvesse uma rivalidade entre alunos e professores, os participantes dessa trajetória referiam sentir-se desrespeitados por seus professores e estes percebidos como insensíveis às suas dificuldades, dessa forma constatou-se nesta pesquisa que o baixo desempenho escolar, a relação conflituosa com professores e as punições severas percebidas como injustas, fragilizam o vínculo escolar levando a evasão. Destaca-se, portanto, a importância de uma boa experiência escolar como fator de proteção à vinculação escolar, que é fator de proteção ao engajamento infracional (FRANCO, BAZON, 2019).

O trabalho CONSTRUÇÃO SOCIAL DO FRACASSO ESCOLAR DAS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI (SANTOS & LEGNANI, 2019), fez

referência à concepção psicanalítica sobre a adolescência na relação com condutas infracionais e teve como objetivo compreender a construção do fracasso escolar na vida das adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade no Distrito Federal. Os resultados evidenciam que as adolescentes tiveram um histórico de exclusão e auto exclusão e apontam que uma formação escolar mais crítica pode se constituir como um meio eficaz para não haver reincidência nas práticas infracionais e que a frequência escolar se dá devido à obrigatoriedade da medida socioeducativa, esvaziada, portanto, de sentido para as participantes dessa pesquisa. As autoras destacam ainda que, a exclusão ocorre, em alguns casos, porque as adolescentes não se sentem a altura do sistema institucional escolar, que muitas vezes é moralista quanto ao uso de drogas, realidade vivenciada por elas e que a intervenção escolar é de mera repressão.

A pesquisa realizada por Santana, Schuvartz e Oliveira Neto (2017), intitulada (RE)PLANEJANDO AULAS DE CIÊNCIAS: O CONTEXTO DE UM CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DE GOIÂNIA, teve o objetivo de apresentar a elaboração do planejamento de aulas de Ciências em uma escola que atende adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação. A docente que ministra as aulas de ciências é formada em história, pontuado pelos autores do artigo como um retrato da educação nacional, onde professores ministram disciplinas que não estão ligadas a sua área de formação, o que dificulta o planejamento de aulas, uma vez que o conhecimento específico é imprescindível e que por vezes determina a metodologia empregada, no caso dessa professora, optava por metodologias mais tradicionais. Outro aspecto citado pelo texto é o perfil de escolarização dos adolescentes escolhidos para aplicação dos planos de aula, marcados por exclusão escolar, dificuldades em cumprir normas, precárias condições financeiras e a desestruturação da família. Concluiu-se com a pesquisa que a natureza sancionatória da medida prevalece sobre o caráter pedagógico e resgatou-se com o planejamento pedagógico das aulas o compromisso com as novas maneiras de aprender e fazer ciências, ampliando as vivências cidadãs, possibilitando caminhos para o aprendizado (SANTANA, SCHUVARTZ, NETO, 2017).



O estudo ADOLESCENTES EM ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO E ESCOLARIZAÇÃO: DESAFIOS APONTADOS POR ORIENTADORAS EDUCACIONAIS (SEABRA & OLIVEIRA, 2017), teve por objetivo o levantamento das estratégias pedagógicas adotadas para promover a inclusão e o sucesso de adolescentes autores de ato infracional. Obteve como resultado principal a dificuldade de se estabelecer uma parceria entre escola e técnicos socioeducativos e ressalta a necessidade da escola participar da construção e ter conhecimento das metas relativas à escolarização, destacou-se a importância da escola possibilitar o desenvolvimento de habilidades que promovam a cidadania. Um fator a se destacar nessa pesquisa é de que os adolescentes são encaminhados diretamente para a Educação de Jovens e Adultos pelo receio de que esses adolescentes perturbem o ambiente das salas de aulas regulares. O trabalho do professor foi também analisado, chegando à conclusão de que este deve conhecer de maneira aprofundada os processos de aprendizagem e de desenvolvimento e que atue pedagogicamente, com forte compromisso social e ético.

A pesquisa A ESCOLA COMO CAMINHO SOCIOEDUCATIVO PARA ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE (PADOVANI & RISTUM, 2013) objetivou verificar como educadores de medida socioeducativa avaliam a atuação da escola em uma unidade que atende adolescentes privados de liberdade. Conclui-se que a escola tem papel fundamental na prevenção e na diminuição da reincidência infracional, mas o que se percebe é uma escola que pouco contribui para o seu objetivo de proporcionar aos adolescentes o retorno ao convívio social e que fatores familiares, socioeconômicos e pessoais constitui um risco para os adolescentes, segundo os participantes da pesquisa.

Dessa forma, conclui-se que a relação de adolescentes autores de ato infracional com a escola é marcada por situações de conflito e por aprendizagens pouco imbuídas de sentidos. Fica evidenciado, portanto, que o processo de escolarização foi marcado principalmente por reprovações e evasões, devido à dificuldade de aprendizagem, relação de conflito com os professores e que a escola age contrariamente à sua função social, de forma a ser um espaço hostil e de reprodução dos preconceitos presentes na nossa sociedade, ainda assim destaca-se, que a escola se configura em um fator de proteção, já que de acordo

com o levantamento teórico tem-se que os adolescentes em grande maioria não estavam vinculados à instituição escolar no momento da sua apreensão.

#### **4. Metodologia**

A presente pesquisa foi estruturada na abordagem qualitativa, a fim de contemplar os objetivos de explorar as concepções e percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem, considerando as questões particulares das participantes e a identificação dos fatores que contribuem para a ocorrência do fenômeno (SAMPIERI; LÚCIO, 2013).

A pesquisa qualitativa se caracteriza pela interação próxima, empática e com envolvimento entre pesquisador e participante, o que ocorre através da observação direta que possibilita contato intenso entre observador e participante, permitindo que esse último se aproxime das vivências individuais e das experiências diárias, o que auxilia na identificação dos sentidos e significados sobre a realidade que os cerca (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A abordagem qualitativa é centralizada pela diversidade de ideologias e pelas vivências individuais de cada participante, o que permite uma flexibilidade no entendimento do fenômeno e supõe seu caráter descritivo, destacando o uso de depoimentos, notas de campo, aproveitando cada informação e tendo como interesse todo o processo e não somente o resultado (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GÜNTHER, 2006; SAMPIERI; LÚCIO, 2013).

##### **4.1.1 Contexto e Participantes**

A presente pesquisa foi realizada na Unidade de Atendimento em Semiliberdade Feminina do Guará (UASFG), atualmente vinculada à Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal (SEJUS). A unidade é voltada exclusivamente ao atendimento de adolescentes do gênero feminino, sendo esta a única unidade de semiliberdade feminina do Distrito Federal. A medida socioeducativa de semiliberdade se caracteriza por ser uma medida com restrição de liberdade executada com a participação das adolescentes em atividades que são externas à unidade, como atividades de escolarização e profissionalização. Inclui também a participação da família e da comunidade. Durante a semana as adolescentes residem nas casas de semiliberdade, que

devem atender aos parâmetros arquitetônicos específicos para uma unidade de semiliberdade, localizadas em bairros comunitários e em moradias residenciais. Durante a medida socioeducativa de semiliberdade são obrigatórias a escolarização e profissionalização optando-se pelos recursos presentes na comunidade (BRASIL, 2016).

Participaram da pesquisa quatro adolescentes do gênero feminino, entre 13 e 17 anos de idade, identificadas por nomes fictícios para resguardar a identidade. Além delas, participaram cinco profissionais que atuam na Semiliberdade Feminina do Guará (UASFG), que estão identificadas por números de 1 a 5, também para preservar a identidade das mesmas, sendo duas agentes socioeducativo, uma pedagoga, uma psicóloga e a chefe da unidade, todas as profissionais atuam diretamente com as adolescentes.

#### **4.1.2 Construção dos dados**

Quanto aos procedimentos de construção dos dados o projeto foi inicialmente apresentado à equipe da UASFG. A partir da sinalização positiva se iniciou o processo de obtenção de autorização para a pesquisa junto ao Tribunal de Justiça do Distrito Federal (TJDFT), especificamente a Vara de Execução de Medidas Socioeducativas (VEMSE), a Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal e o Comitê de Ética em Pesquisa. Posteriormente às autorizações, os objetivos da pesquisa foram apresentados às adolescentes e às servidoras e estas foram convidadas a participar da pesquisa, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo I).

Após obtenção das autorizações, ocorreu aproximação do campo através de visitas semanais e participações em as atividades realizadas na UASFG. Esse primeiro momento referiu-se às observações participantes, a fim de conhecer a rotina da unidade, aproximar das futuras participantes e estabelecer um diálogo com elas.

No segundo momento desta pesquisa foi proposto às adolescentes a realização de atividades mediadoras de modelagem em ciências naturais. As atividades mediadoras foram assim denominadas com base nas contribuições de Vigotsky (2007) que define mediação como um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, fazendo com que esta relação deixe de ser

direta e passe a ser mediada por esse elemento. Mediação indica uma relação que é estabelecida entre conceitos, pessoas ou entre coisas por meio de um terceiro elemento, o qual também pode ser um conceito, uma pessoa ou uma coisa. Na educação, tradicionalmente a mediação se refere ao papel intermediário do professor na relação do estudante com o conhecimento. No presente trabalho propôs-se realização situações de aprendizagem mediada, no caso, situações em ciências naturais mediadas por modelagem.

Como esclarece Sforzi (2008), o termo mediação tem sido utilizado de uma maneira restrita para se referir apenas a ajuda do professor aos estudantes durante a realização de atividades escolares. Por outro lado, a autora ressalta que ao compreender os conteúdos escolares como mediadores culturais, uma vez que o desenvolvimento humano ocorre pela apropriação da atividade mental presente nos mediadores culturais, volta-se a atenção para a relação entre professor-conhecimento-estudante e não apenas para a relação professor-aluno. Em outras palavras, Sforzi (2008) afirma que a mediação do professor pode ser promotora de desenvolvimento dos estudantes quando os conceitos científicos – mediadores culturais - estão presentes nessa interação.

A partir desse entendimento as atividades mediadoras de modelagem em ciências naturais ocorreram no formato de roda de conversa com apoio de imagens e modelos didáticos de ciências. O objetivo dessas atividades é que as adolescentes conheçam os fundamentos celulares da reprodução humana e a anatomia geral do sistema genital masculino e feminino e compreendam os processos básicos da fecundação e a fase fetal, os conteúdos foram escolhidos para auxiliar uma atividade proposta pela semiliberdade sobre sexualidade. As atividades mediadoras ocorreram em três momentos, todos caracterizados como expositivo e dialogado.

- 1) Primeiro encontro: ocorreu uma roda de conversa onde se abordaram temas referentes à sexualidade e a reprodução humana com uso de modelos do sistema genital feminino e masculino. Durante a atividade a pesquisadora apresentou os modelos, enfatizando as estruturas dos órgãos que compõe os sistemas;
- 2) Segundo encontro: Retomamos o assunto anterior e comparamos as estruturas de ambos os sistemas. Nesse momento utilizamos imagens da

vulva para que as adolescentes visualizassem e identificassem as estruturas que compõem o sistema genital feminino externo. Foi possível conversar sobre higiene pessoal, infecções sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos.

- 3) Terceiro encontro: Abordamos o ciclo menstrual e as etapas da gravidez, desde a fecundação até o nascimento. Permitindo falar sobre parto e formação de gêmeos, placenta e cordão umbilical.

Durante todo o procedimento de observação e realização da atividade a interação com as adolescentes possibilitou abertura de espaços para diálogos, permitindo que elas comentassem sobre a escola, sobre os temas que as interessam, sobre as formas que gostam de aprender e sobre a importância da escola na trajetória de vida delas. Desse modo, as atividades mediadoras foram situações de ensino-aprendizagem em ciências ao mesmo tempo que foram um meio para a interação e para o diálogo sobre os sentidos atribuídos pelas adolescentes à vivência escolar.

No terceiro momento foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as servidoras da Unidade de Atendimento em Semiliberdade Feminina do Guará (UASFG) a fim de investigar suas percepções sobre o processo de ensino aprendizagem das adolescentes (Anexo II).

Para melhor elucidar a trajetória escolar das adolescentes, obteve-se acesso ao histórico escolar de cada uma delas. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, ao longo de todo o processo utilizou-se o diário de campo para o registro dos dados.

#### **4.1.3 Análise de dados**

A análise dos dados obtidos foi feita qualitativamente visando perceber os sentidos e significados que a escola tem para as adolescentes e para as servidoras participantes. Os dados foram analisados com base na análise de conteúdo temática (BARDIN, 2007). No primeiro momento houve a transcrição e a leitura cuidadosa das anotações do diário de campo, sendo que diante do volume de dados produzidos a transcrição foi feita por meio de recortes, reconhecendo os trechos mais relevantes. Após a transcrição e leitura dos trechos, iniciou-se o processo de aglutinação por proximidade de sentido, o que permitiu a construção

das categorias temáticas apresentadas a seguir. Para a denominação das categorias utilizou-se trechos das falas dos participantes.

Os conteúdos advindos das entrevistas com as servidoras da unidade de semiliberdade e com as adolescentes foram considerados conjuntamente no processo de análise de modo que as categorias e subcategorias são compostas por conteúdos de ambas.

## **5. Resultados e Discussão**

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos a partir da análise dos dados construídos ao longo da pesquisa e as discussões com a literatura. Os resultados foram agrupados em categorias e subcategorias.

### **5.1 Sobre as participantes**

A fim de resguardar a integridade dos participantes, os nomes das profissionais foram substituídos por números que variam de 1 a 5 e as adolescentes estão identificadas por nomes fictícios, escolhido por elas mesmas:

Mellissa Emanuele: 17 anos, encontra-se no 7º ano, cursando a 6ª etapa da EJA no turno noturno. Não tivemos acesso ao histórico escolar da adolescente, mas de acordo com ela, estava há três anos longe do contexto escolar.

Nataniel Bittencollt: 17 anos, encontra-se no 3º ano do ensino fundamental, consta no seu histórico que ficou retida no 3º ano em 2011 e foi matriculada em 2012, mas não cumpriu o ano letivo. De acordo com informações coletadas na unidade, ela é reincidente e foi matriculada em 2017, mas essa informação ainda não consta no seu histórico disponível na unidade, uma vez que o documento analisado é do ano de 2012. Atualmente está cursando o 3º ano do ensino fundamental na modalidade EJA, no turno noturno.

Isis: 16 anos, encontra-se no 7º ano do ensino fundamental. Foi identificada uma lacuna no ano de 2013, concluiu o 6º ano em 2016 e só retornou ao contexto escolar em 2019. Foi matriculada no início do ano letivo na modalidade EJA, mas não frequentou a escola. Ao ser apreendida foi matriculada novamente na modalidade EJA, no turno noturno. De acordo com seu histórico ficou três anos e meio longe da escola.

Carlota: 13 anos, encontra-se no 5º ano do ensino fundamental. Segundo seu histórico escolar reprovou o 5º ano em 2017, por desistência de acordo com ela. Em 2016 não consta como matriculada, o que sugere que a adolescente esteve praticamente quatro anos longe da escola, já que foi recentemente matriculada, em outubro de 2019.

Vale ressaltar que dos históricos analisados, três adolescentes iniciaram o processo de escolarização na idade correta, mas logo na primeira etapa do ensino fundamental já foi possível identificar lacunas, o que sugere que as primeiras experiências de abandono escolar ocorreram quando as adolescentes ainda eram crianças.

## **5.2 Relação entre a Medida Socioeducativa e a Escola. “Encaminha pra juíza e ela pega uma sanção? Não tem muito instrumento”**

Esta categoria trata da interface entre a medida socioeducativa de semiliberdade e a escola, e apresenta os temas que surgiram a respeito dessa relação, bem como aspectos promotores e dificultadores que a permeiam. O trecho que compõe o nome dessa categoria é um recorte feito da seguinte fala: “*Tem uma adolescente aqui que não vai nunca para escola, ela fala que não gosta. E então, o que faz? Encaminha pra juíza e ela pega uma sanção? Não tem muito instrumento*” (Entrevistada 4). A fala dessa participante sinaliza situações que surgem no decorrer do cumprimento da medida socioeducativa de semiliberdade, estando especificamente ligadas aos desafios que perpassam as questões escolares, um direito também garantido a todas os/as adolescentes e jovens brasileiros/as em medida socioeducativa (BRASIL, 1990, 2012; CNE, 2016). Entretanto, muitas vezes, a falta de instrumentos para lidar com tais situações acabam permitindo que o caráter sancionatório se sobreponha ao pedagógico, como no caso em que uma adolescente recebe uma medida disciplinar ou, em outras palavras, é punida a um período de internação (privação de liberdade) em decorrência da não frequência à escola.

Esta categoria está subdividida em três subcategorias, apresentadas e discutidas a seguir.

### **5.2.1 A semiliberdade e a rotina escolar. “A gente não sabe o que fazer, a gente é perdido também igual todo mundo”**

Esta subcategoria apresenta dados que tratam da rotina escolar das adolescentes na UASFG, conforme relatado pelas cinco profissionais entrevistadas.

*“Elas não têm uma rotina de estudo, não tem interesse também”.*  
(Entrevistada 2).

*“Não tem horário fixo de estudo, fazem muito pouco as atividades da escola, não têm muita cobrança, fica mais por conta delas”.* (Entrevistada 4).

*“Aqui na unidade não têm um horário fixo para realizar as atividades, nem um protocolo ou procedimento que regule essa rotina de estudo”.*  
(Entrevistada 5).

Os trechos acima representam a percepção das cinco profissionais entrevistadas, as quais indicam que as adolescentes não têm, na casa de semiliberdade, uma rotina de estudo, um horário fixo para que se dediquem às tarefas escolares ou estudem os conteúdos trabalhados na escola. O interesse ou busca por realizar as atividades parte mais de uma iniciativa das adolescentes. Vê-se desse modo que há uma certa segmentação entre a vivência escolar e a vivência da medida socioeducativa.

Apesar disso foi possível verificar que existe por parte de algumas profissionais um incentivo aos estudos, ainda que pouco perceptível, como ilustrado pelas seguintes falas: *“Eu sempre peço para olhar o caderno, dou caneta colorida para elas organizarem o caderno e deixar tudo bem bonito”.* (Entrevistada 1); *“Eu pergunto pra elas ‘a professora não passa dever?’ E elas falam que não”.* (Entrevistada 2).

É importante destacar que a falta de incentivo, procedimento ou protocolo que regule esse momento de estudo pode ser um dos elementos que dificulta o processo de vinculação à escola e de aprendizagem, visto que é uma ação discricionária que depende de cada profissional, individualmente, bem como do interesse da adolescente. O trecho que compõe o nome dessa subcategoria é um recorte do relato de uma profissional que indica não saber como agir quando o tema é o estudo e o processo de escolarização das adolescentes: *“A gente não sabe o que fazer, a gente é perdido também igual todo mundo [...] Eu vejo as*



*coisas que acontecem aqui, mas não sei o que fazer. Então me apego ao que sei, o procedimento”.* (Entrevistada 3).

A partir dessas colocações é possível identificar que, de acordo com o relato das profissionais, as adolescentes não têm iniciativa para estudar na unidade e, também, as profissionais que as acompanham diariamente não sabem como agir quando o tema são os estudos. Portanto, é importante ressaltar que não há um procedimento formal que as oriente e que esse momento depende de uma iniciativa pessoal/profissional para organizar a rotina de estudo no cotidiano, o que as deixam perdidas. Vale ressaltar que de acordo com o SINASE as unidades que executam as medidas socioeducativas de semiliberdade e de internação devem garantir na programação das atividades espaço para acompanhamento sistemático das tarefas de casa (BRASIL, 2006).

### **5.2.2 Monitoramento de entrada e saída da escola como forma de acompanhamento. *“Temos contato com a escola, as adolescentes são monitoradas”***

As profissionais entrevistadas, ao falarem sobre a interação entre a semiliberdade e a escola, apontaram que este é feito através de monitoramento da entrada e saída da escola:

*“O que temos é uma monitoria positiva. Temos um grupo de WhatsApp e lá monitoramos as adolescentes, avisamos quando elas saem da unidade e a escola avisa quando chegam”.* (Entrevistada 1).

*“Temos contato com a escola, as adolescentes são monitoradas* (Entrevistada 2).

Pelos relatos observa-se que a interação mais presente é por intermédio de uma ferramenta tecnológica, um aplicativo de mensagens instantâneas, usada com o objetivo de monitorar a frequência das adolescentes na escola e o tempo de deslocamento entre as duas instituições. De acordo com as entrevistadas esse monitoramento é positivo, uma vez que: *“Se ocorre delas saírem daqui e não chegarem lá, a gente conversa com elas para saber o que tá acontecendo, porque isso faz parte da medida”.* (Entrevistada 5). O foco do monitoramento está, sobretudo, na verificação da frequência escolar.

Todavia, apesar do direito à educação estar garantido a todas as adolescentes e deste ser um dos elementos do acompanhamento socioeducativo, é importante destacar que os objetivos da medida socioeducativa não envolvem apenas a frequência à escola. Ou seja, não importa apenas a garantia da matrícula e a frequência escolar, mas também o modo como as adolescentes se relacionam com o processo escolar, o qual pode influenciar (ou não) mudanças em suas trajetórias de vida.

De acordo com o SINASE (2012), o cumprimento das medidas socioeducativas dependerá do Plano Individual de Atendimento (PIA), instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas pelo adolescente, sendo que o não cumprimento dessas atividades são registradas em relatórios e encaminhadas ao juiz responsável da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas, o que pode implicar em regime disciplinar. Como relatado pelas adolescentes:

*“tudo, tudo o que a gente faz vai pro relatório, essas palestras que a gente vê, se a gente mata aula, a juíza vai saber e a gente pode pegar sanção”.* (Mellissa Emanuele, encontro 3)

*“A juíza até me falou que quem me deu essa medida foi muito bonzinho, porque se fosse ela eu teria ido direto pra internação e disse que tá só esperando uma reclamação minha pra me colocar lá e que não tá nem aí se eu estou grávida ‘é bom que lá eles cuidam’ aí estou indo pra escola”* (Isis, encontro 3).

Estas colocações das adolescentes vão ao encontro do que as profissionais também indicaram e que motivou a construção da categoria em análise quando se trata do desafio da frequência escolar: *“E então, o que faz? Encaminha pra juíza e ela pega uma sanção?”* (Entrevistada 4). Infelizmente, ao contrário do estabelecido na legislação brasileira, a natureza sancionatória das medidas socioeducativas ainda prevalece sobre o caráter pedagógico (SANTANA, SCHUVARTZ, OLIVEIRA NETO, 2017).

Outro aspecto sinalizado a respeito desse contato entre semiliberdade e escola são os retornos que a escola dá sobre as adolescentes. É visto que o maior contato se dá através de monitoramento via mensagens, entretanto, ocorrem reuniões com os coordenadores da escola. Os feedbacks, todavia, são

em sua grande maioria negativos: “Os *feedbacks* geralmente são negativos, mas têm os positivos, mas são raros”. (Entrevistada 1); “os *feedbacks* positivos são bem raros”. (Entrevistada 2). Esses *feedbacks*, que em sua maioria são negativos, indicam que a relação das adolescentes com a escola não é aprazível.

### **5.2.3 Fragilidades na articulação entre a Família, a Medida socioeducativa e a Escola. “Eu não vou para escola como família, essa participação não tem”**

Quando as profissionais foram questionadas sobre a participação escolar como as reuniões de pais, relataram que o fato das adolescentes, em sua maioria, estarem incluídas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) devido à defasagem idade-série, no turno noturno e em escolas longe de onde a família reside, somam para uma interação menos articulada entre escola e família. Do mesmo modo, a relação entre a equipe de execução da medida socioeducativa de semiliberdade e a escola também é diminuta, como destacado:

*“Não participo de reuniões de pais. A família não participa da escola, devido à distância”.* (Entrevistada 2).

*“Não é habitual ir, mas para não expor [...] geralmente as adolescentes já ficam sabendo da nota delas”.* (Entrevistada 4).

*“Eu não vou para escola como família, essa participação não tem, o que tenho é o acesso as mensagens do grupo”.* (Entrevistada 3).

*“Já fui para reuniões, peguei nota das meninas, mas como elas estudam a noite e na EJA é diferente do ensino regular, acaba que elas mesmo têm acesso as notas”.* (Entrevistada 5).

Observa-se, a partir da fala das profissionais que a família não está presente no acompanhamento escolar e que não é comum que as profissionais da medida socioeducativa que fazem o acompanhamento diário participem dessas reuniões, corroborando o que Seabra e Oliveira (2017) também encontraram no tocante à dificuldade de estabelecer uma parceria entre escola e equipe socioeducativa.

Ainda que a equipe não tenha a responsabilidade e atribuição de assumir o papel da família no processo de escolarização das adolescentes, percebe-se que

a articulação entre as instituições de referência das adolescentes, naquele momento da vida, é bastante limitada. Reconhece-se que é igualmente frágil o trabalho intersetorial e em rede, conforme preconizado pelo SINASE (2012), que demanda a efetiva participação dos sistemas e políticas públicas para o desenvolvimento de ações integradas que favoreçam a atenção aos adolescentes e jovens.

É importante destacar que os adolescentes autores de ato infracional são matriculados, muitas das vezes, na EJA, com a proposta de aceleração dos estudos, no entanto, é necessário compreender o que é essa modalidade de ensino e quais são os elementos constitutivos, avanços e desafios (NUNES, MOURA, 2019). Segundo destacaram Seabra e Oliveira (2017), os adolescentes são encaminhados diretamente para a Educação de Jovens e Adultos pelo receio de que esses adolescentes perturbem o ambiente das salas de aulas regulares. Todavia, a partir dos relatos das profissionais e das adolescentes participantes desse estudo, acredita-se que o ingresso das adolescentes na EJA noturno dificulta a articulação entre a família, a medida socioeducativa e a escola e reforça a falta de diálogo entre elas, como enunciado pela profissional:

*“A escola, se as meninas evadem, não entra em contato pra saber porque as meninas não estão indo pra escola. O contato que se têm com a escola parte da semiliberdade, da gente”. (Entrevistada 5).*

Diante do exposto ressalta-se a importância de pensar ações integradas que favoreçam essa articulação, que promovam a maior participação da família, inclusive no que diz respeito à vida escolar, e que haja uma articulação mais elaborada entre socioeducação e a escola.

A análise da categoria e das subcategorias acima indica, em linhas gerais, para questões desafiadoras que perpassam a relação entre as adolescentes e a escola e, além disso, como esta relação é vivenciada e interpretada no contexto da medida socioeducativa de semiliberdade. Tais resultados configuram-se como uma espécie de contextualização em torno da relação das adolescentes com a escola e com o processo de ensino-aprendizagem.

### **5.3 Sentidos atribuídos à escola: tensões em perspectiva. “A escola é o primeiro contato social delas, deveria ser um lugar legal, para que elas quisessem voltar”**

O trecho que intitula essa categoria foi retirado do seguinte relato: *“A escola é o primeiro contato social delas, deveria ser um lugar legal, para que elas quisessem voltar. Elas vão para o encontro de pares, [...] não são engajadas na escola”*. (Entrevistada 2). O relato da profissional faz parte de reflexões acerca do alcance da experiência escolar na vida das jovens da semiliberdade e está relacionada aos fatores de risco e de proteção. Na discussão sobre a função da escola na vida de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa é comum lhe ser atribuído papel protetivo (FRANCO, BAZON, 2019; GALLO, WILLIAMS, 2008). Assim, é oportuno destacar que, ainda que a escola seja entendida como um fator de proteção, ela tem suas limitações, não conseguindo sozinha responder as exigências que lhe são atribuídas.

Por isso é importante discutir a diversidade e complexidade de aspectos que circundam a experiência educacional das adolescentes. Esses aspectos são apresentados em subcategorias que tratam do risco e proteção sobre o papel da escola e as limitações do alcance escolar.

### **5.3.1 Risco e proteção sobre o papel da escola. *“Elas vêm parar aqui porque não estão na escola”***

Acerca da importância da escola na trajetória de vida das adolescentes autoras de ato infracional, as entrevistadas expõem dois aspectos sobre o papel da escola. Se por um lado a escola é, ou deveria ser, um fator de proteção para as adolescentes, é no espaço escolar que as mesmas têm contato com drogas, brigas, conflitos interpessoais, como observado:

*“A escola pra elas marca o início do uso de drogas, não é um espaço de aprendizagem, é de encontro dos pares, elas passam a frequentar grupos que usam maconha”*. (Entrevistada 2).

*“No cef 04 (escola) eu pulei o muro, eu pulava o muro pra fumar maconha na rua”*. (Nataniel Bittencollt, encontro 1)

*“Mas a escola é bom, bom pra fumar um”*. (Isis, encontro 3).

É importante destacar que a escola possui a função social de viabilizar o conhecimento científico sistematizado pela humanidade (LIBÂNEO, 2001; SAVIANI, 1991). Pergunta-se, então, o que propicia que na visão das profissionais e das

adolescentes a escola deixe de possuir sua função social de articular o saber sistematizado para ser um espaço apenas de encontro dos pares e de uso de substâncias psicoativas?

Pelos relatos, a escola e o espaço externo a ela se torna o meio pelo qual as adolescentes têm acesso às drogas, e isso se dá porque elas começam a deixar de frequentar o espaço escolar: *“Eu percebo que matar aula está atrelado as infrações, matar aula é o início, sabe?”*. (Entrevistada 1). A infrequência escolar, por sua vez, se dá por vários fatores, como pontuado:

*“As meninas que vem parar aqui, geralmente são meninas que começaram com algum problema na escola desde pequena, mas normalmente assim, às vezes de aprendizagem, às vezes de comportamento, e aí são aquelas crianças que não se adaptaram bem ao ambiente escolar, aí começa a matar aula, a desistir”*. (Entrevistada 5).

Em comum, os estudos que investigaram a relação dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa com a escola têm indicado que esses jovens tiveram um histórico de exclusão e autoexclusão, cujo percurso escolar é marcado por dificuldades de aprendizagem, defasagem idade-série, reprovações e evasões (BAZON, SILVA, FERRARI, 2019; SANTOS; LEGNANI, 2019).

A partir disso, é possível inferir que por já apresentarem conflitos com a escola, por várias razões, as adolescentes deixam de frequentá-la e evadem. Este fato contribui para o aumento de vulnerabilidades. A esse respeito é interessante notar que todas as adolescentes no momento da sua apreensão encontravam-se evadidas da escola, assim como também já foi constatado por Bazon, Silva e Ferrari (2019). Ressalta-se que ainda, de acordo com uma das entrevistadas, *“Quando as meninas permanecem na escola é mais protetivo, mesmo tendo droga, tendo briga na escola, quando elas permanecem é mais protetivo, pra não se envolver com o crime”*. (Entrevistada 5). Sendo assim, mesmo que no ambiente escolar ocorra situações como as mencionadas, esse espaço se torna um fator de proteção.

O afastamento da escola configura-se como um marco para entrada e agravamento das infrações, deixando o adolescente mais vulnerável pelo tempo ocioso, sem supervisão, ligação com pares divergentes e o fato de estar fora da escola aumenta ainda, a vigilância da polícia sobre tais adolescentes (BAZON,

SILVA, FERRARI, 2013). Outro estudo aponta que o uso da maconha passa a ser incomodativo quando se torna abusivo ou quando o adolescente está traficando e nessas situações a polícia é comunicada, o que é incoerente, já que em muitos casos, nenhuma medida de proteção é tomada para que ajude o adolescente (ZANELLA, LARA, CABRITO, 2019).

Tem-se, portanto, que a escola sozinha não consegue responder a toda essa complexidade que perpassa a história de vida das adolescentes e por isso é necessário que a rede de proteção da criança e do adolescente seja acionada quando ocorrem situações que denunciem o uso regular de substâncias psicoativas.

### **5.3.2 Limitações do alcance escolar. “A escola não resgata, quem resgata é a medida socioeducativa”**

Como já destacado a escola não consegue responder sozinha por todas as situações conflituosas que surgem no seu espaço e durante as entrevistas as profissionais destacaram as limitações do alcance da função da escola na vida das adolescentes: *“Elas têm dificuldade de ficar na escola, de dar continuidade, tanto que quando evadem da medida, saem da escola”*. (Entrevistada 2). O que se vê é que as adolescentes frequentam a escola quando estão em cumprimento da medida socioeducativa, mas se elas evadem da medida, deixam automaticamente de frequentar a escola. Diante do exposto, é possível identificar a dificuldade de vinculação com o contexto escolar e nesta perspectiva pode-se pontuar possíveis causas como o fato do processo escolar ter pouco ou nenhum sentido para as adolescentes: *“Elas não veem na escola algo interessante, vê maior vantagem no crime, dinheiro rápido”*. (Entrevistada 4). Estudos apontam que pode haver um distanciamento entre o que é ofertado pela escola aos adolescentes e o que realmente faria sentido para eles, isto é, o que é interessante e atrativo de ser aprendido ou vivenciado (BRONDANI, ARPINI, 2019).

Nesse sentido, a fragilidade atrelada ao vínculo escolar, segundo Cunha e Dazzani (2016), se dá em razão de que a escola reproduz as desigualdades sociais, por esta estar mais alinhada com a cultura das classes mais favorecidas. Assim, a sensação que é experimentada pelos adolescentes oriundos de classes

populares é de um mundo sem conexão com sua realidade. Esses aspectos podem enunciar a ausência de sentido associado à vivência escolar por parte das adolescentes, o que resulta em desinteresse, insucesso, baixo rendimento acadêmico e evasão. Conforme mencionada por uma das entrevistadas as dificuldades e fragilidades atreladas ao contexto escolar podem contribuir para o envolvimento das adolescentes em contextos infracionais: *“tem menina que tinha mesmo dificuldade de aprendizagem e chega se sentido burra, e aí no tráfico não tem esse problema”*. (Entrevistada 5).

Ainda no âmbito das limitações do alcance do papel escolar na trajetória de vida das adolescentes verificou-se no discurso das profissionais o reconhecimento de situações que dificultam a vinculação com a escola e o bom desempenho:

*“A escola não é atrativa pela forma que entram, no meio do bimestre, descontextualizado. É complicado ser obrigado entrar, sendo que não faz sentido ir, pela forma que entram fora de contexto, elas não acompanharam o início da turma. Isso reforça a ideia de que elas não conseguem aprender. Elas crescem escutando que é importante, mas depende do período, como vai ser importante, se reforça isso?”* (Entrevistada 3).

*“A escola é importante para elas, mas deveria ser um novo formato, diferenciado, não ser a noite, talvez uma aceleração que ajudasse na defasagem de série”*. (Entrevistada 2).

*“A gente tinha uma adolescente aqui que pediu para estudar de dia, porque segundo ela a noite escola é para usar droga”*. (Entrevistada 4).

Estudos com adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa (CUNHA & DAZZANI, 2016) têm indicado que ao ser atuado por ato infracional o adolescente é vinculado a uma medida socioeducativa e inserido na escola, obrigatoriamente, onde, entretanto, tem experiência de rejeição, hostilidade, segregação. Razão pela qual tem-se dito que a escola pouco contribui para o seu objetivo de proporcionar aos adolescentes uma vivência diferenciada e com potencial de ressignificação de suas trajetórias (PADOVANI & RISTUM, 2013).

Nesse sentido, pode-se pressupor que as estratégias de inserção escolar, a qualquer tempo como estabelecido pela legislação (CNE, 2016) e os recursos



disponibilizados pela escola para acolher as adolescentes ainda não são suficientes na garantia do direito a educação. Isto porque são adolescentes que passaram muito tempo longe da escola e quando ingressam novamente é desconexo da realidade vivida por estudantes que estão desde o início acompanhando a rotina escolar, já que sua inserção na rede pública de educação se dá em qualquer fase do período letivo e devido à faixa etária das adolescentes, que geralmente é muito elevada para incluir no ensino regular e tendo em conta a defasagem idade-série, são matriculadas no noturno na modalidade EJA. No percurso de vida dessas adolescentes elas se depararam com a precarização escolar, deixando evidente a necessidade de novas ações para que a escola se torne mais acessível e significativa. Deve-se preservar sua função de socializar o saber sistemático, mas há que se reformular procedimentos de modo a propiciar espaços que considere a realidade desse público bem como criar situações escolares e de aprendizagem carregadas de significado.

#### **5.4 Escola: da obrigação a um projeto de vida. *“Tem meninas que por voltarem por obrigação, a convivência, a frequência na escola, as coisas que vão acontecendo lá dentro começam a despertar as reflexões”***

Consoante à compreensão do papel da educação nos rumos do desenvolvimento humano (BISINOTO, 2011, 2012; LIBÂNEO, 2001; SAVIANI, 1991; VIGOTSKY, 2007), no Brasil a educação é um direito, mas de acordo com as situações presenciadas na pesquisa e a partir das falas das participantes, observou-se que a maioria das adolescentes frequenta a escola em razão da obrigatoriedade da medida e que parte das adolescentes possui uma ausência de perspectiva de futuro associado à educação. Assim, se faz necessário analisar quais são os conflitos e sentimentos presentes nesse campo de obrigatoriedade buscando compreender como a frequência escolar pode despertar reflexões e potencialidades a despeito desse campo marcado por obrigações. Esta categoria temática é composta por duas subcategorias, apresentadas e discutidas a seguir.

##### **5.4.1 Obrigatoriedade da frequência escolar. *“Eu não estaria na escola se não fosse obrigatório”***

É interessante destacar que a escolarização é um direito das adolescentes, mas é vivenciado como uma obrigação e, assim, boa parte das adolescentes permanece na escola em razão da obrigatoriedade imposta pela medida. Durante os encontros na UASFG foi possível observar em vários momentos que a frequência escolar em função da obrigação da medida é um dos grandes motivos para que as adolescentes permaneçam na escola, como mencionado:

*“Eu estou matriculada porque é obrigatório, se não eu nem ia”. (Isis, encontro 3).*

*“Elas não entendem a escola em termo de conteúdo e nem enquanto formação pessoal, e isso por um aspecto cultural a família também não têm. A escola é uma obrigação da medida”. (Entrevistada 4).*

*“Se não estivesse aqui, eu não estaria na escola”. (Nataniel Bittencoltt, encontro 3).*

Frequentar a escola é fator obrigatório para a execução das medidas socioeducativas, seja em meio aberto, restrição ou privação de liberdade, pois de acordo com o ECA (BRASIL, 1990) a educação objetiva o desenvolvimento da criança e do adolescente. Contudo, têm-se um paradoxo em torno da obrigatoriedade, já mencionado em outros estudos: a educação teria o objetivo de preparar o adolescente para o exercício de sua cidadania, ou a educação é uma maneira de corrigir e castigar o adolescente (OLIVEIRA, MARTINS, 2019)? As adolescentes frequentam a escola com o objetivo de cumprir a medida socioeducativa e esse fator acaba contribuindo para que a escola se torne, mais uma vez, sem sentido e até mesmo como mecanismo de punição. Quando as adolescentes foram questionadas se estariam na escola se não fosse pelo cumprimento da medida, três responderam que não, afirmando que vão para escola por ser uma obrigatoriedade da medida e ainda reafirmam que o “matar aula” é relatado ao juiz e pode configurar-se em uma sanção, como comentado anteriormente. Nessa direção, mantem-se o caráter punitivo da medida, com aspectos disciplinadores, enfraquecendo ainda mais o vínculo com a escola.

Uma situação que ocorreu durante a pesquisa e que retrata a realidade da nossa sociedade é que a escola não está garantida por preconceitos, apenas uma das adolescentes participantes da pesquisa expressava desejo para retornar aos estudos antes de ser apreendida, segundo seu relato: *“Eu não estaria na escola*

*porque a Secretaria de Educação é enrolada, antes de eu vim pra aqui eu já tinha ido procurar escola, eles inventam um monte de história, na real, eles falaram que já tava na metade do bimestre, que eles podiam colocar meu nome na lista de espera, mas aqui não, eles já me matriculam*". (Mellissa Emanuele, encontro 3). De acordo com essa fala, podemos observar que, apesar da Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente 1990 garantirem que a educação escolar é direito da criança e do adolescente, existem casos que o cumprimento desse direito não é pleno. Esse é um dos exemplos de como as crianças e os adolescentes são expostos a violação de direitos (VOLPI, 2011) e que, paradoxalmente, quando são apreendidos pelo cometimento de atos infracionais é que passam a ter seus direitos garantidos. Casos como esses são sempre mencionados pelas participantes: *"A gente tinha adolescente aqui que sempre falava que não entendia o Estado 'foi preciso eu virar uma criminosa para ter algum direito'"* (Entrevistada 4).

É relatado também as dificuldades do próprio Sistema Socioeducativo de matricular as adolescentes que se encontram na execução da medida: *"A gente tem dificuldade de matricular, tem um adolescente aqui na casa (Carlota) que eu tentei contato em oito escolas e nenhuma queria matriculá-la por causa que ela já tinha sido expulsa, porque brigava muito, era a criança problema, que não se adaptava"*. (Entrevistada 5), ocorre então, casos que a matrícula é feita por via judicial. Diante do exposto, a recusa da escola em matricular as adolescentes pode ser vista com angústia e percepção de exclusão pelas socioeducandas. Levantamento teórico realizado por Cunha e Dazzani (2016) apresentou as alegações mais utilizadas pelas instituições e entre elas se encontram a ausência de vaga, entretanto, justificada em virtude da segurança dos outros alunos e o risco que a presença "desses alunos" pode oferecer a escola. Mais uma vez fica destacada a necessidade de compreender que são adolescentes em fase de desenvolvimento como outras adolescentes da sociedade e que o fato de estarem em cumprimento de medidas socioeducativas não deve ser motivo de exclusão, preconceitos e estereótipos (FONSECA, DELGADO, MADEIRA, 2017).

Adicionalmente a esses aspectos é visto que a obrigatoriedade escolar não resolve as questões subjetivas das adolescentes. Durante os encontros a adolescente Nataniel Bittencolt expressa em vários momentos como se sente em

relação a sua defasagem de série: *“Eu tô no 3ºano, mas eu sei ler e escrever direitinho, eu saí da escola, mas eu estudava em casa”*. (Nataniel Bittencoltt, encontro 2). Para essa adolescente é importante afirmar sua competência de leitura e escrita, o que é confirmado pela fala de uma das entrevistadas: *“Tem uma adolescente na casa (Nataniel,) que morre de vergonha da série dela, quando a gente vai para alguma entrevista de emprego e perguntam a série, ela fala que tá no 3ºano e já vai falando que sabe ler e escrever”*. (Entrevistada 5). De acordo com esses relatos é possível identificar que a defasagem de série é a questão objetiva, constada pela análise do histórico escolar, contudo, subjetivamente é expressa pelo sentimento de vergonha que a adolescente afirma ter, como demonstrou em outro momento: *“Não fala da minha série, pelo amor de Deus, não me mate de vergonha, vamos falar de tudo menos de série”*. (Nataniel Bittencoltt, encontro 3). Diante disso, é necessário que se compreenda em mais profundidade a respeito da subjetividade relacionada aos aspectos escolares para essas adolescentes, a fim de propor uma atuação que contemple esses sentimentos atribuídos a escola.

#### **5.4.2 A importância da escola para inserção no mercado de trabalho. *“Eu vou pra escola porque penso em ter meu trabalho, minhas coisinhas”***

Durante os encontros e os diálogos estabelecidos foi possível identificar que a relação das adolescentes com a escola é pouco significativa e ausente de sentido subjetivo para elas. Desse modo, as fragilidades e as dificuldades atreladas ao contexto escolar podem estar repercutindo diretamente nos projetos de vida dessas adolescentes. Quando as adolescentes são questionadas a respeito da importância da escola é comum que as respostas estejam longe de um sentido de emancipação do homem, como identificado na seguinte fala: *“É importante, mas eu nem penso”*. (Isis, encontro 3) em que a adolescente apresenta dificuldades de compreender o papel da escolarização na sua trajetória de vida. Já uma outra fala apresenta a importância da escola no sentido de ter acesso ao conhecimento científico *“A escola é importante pra educação, matemática, português”*. (Nataniel Bittencoltt, encontro 3). A mediação da escola dá-se justamente a partir da passagem do saber espontâneo ao saber

sistematizado, isto porque o trabalho educativo suscita o desenvolvimento humano, uma vez, que a humanização não se dá naturalmente, o homem não nasce sabendo querer, sentir, avaliar, agir, pensar, essas ações são resultados do processo de educação e é mediado pelo espaço escolar (SAVIANI, 1991). Nesse sentido, quando as adolescentes afirmam não pensar sobre a importância da escola, ou até mesmo identificam a escola meramente como um espaço de reprodução de conteúdos, a escola falha em sua função de produzir a humanidade.

A partir dessas reflexões, a perspectiva das adolescentes sobre a escola, quando se consegue pensar na sua importância, está associada ao mercado de trabalho, como identificado nas falas a seguir:

*“A escola é importante para o mercado de trabalho, seria a solução dos problemas se elas levassem a sério, poderia romper com a seara infracional”.* (Entrevistada 2).

*“A importância da escola pra elas, quando a gente consegue colocar na cabeça delas é por meio da inserção no mercado de trabalho, meio pra poder trabalhar. Isso é um pensamento que a gente começa a colocar”.* (Entrevistada 5).

A escola dessa forma é vista como um meio de ingressar no mercado de trabalho. Assim, a escola para essas adolescentes torna-se importante devido a exigência de escolaridade para ingressar no mercado de trabalho e muitas das vezes desassociado de um projeto de vida. Durante as conversas foi identificado na fala de uma adolescente algumas expectativas para o futuro: *“Eu me imagino bem rica, empresária, em um carro bem chique, toda princesa, sabe?”* (Mellissa Emanuele, encontro 3). Contudo, não foi identificado na fala das adolescentes aspectos que sinalizem a escolarização como meio de articular o desenvolvimento pessoal ao seu projeto de vida, e quando elas falam de suas aspirações para o futuro não como alcançar essas metas. Um estudo realizado com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa apontou que a manifestação de aspirações para um futuro não indicam um projeto de vida porque estão desacompanhadas de um sentido de ação, ou seja, apenas ter aspirações sem ações claramente associadas que possibilitem a concretização de

tais aspirações não se configura como um projeto de vida (COSCIANI, MARQUES, ROSA, KOLLER, 2018).

Acrescenta-se a isso que as aspirações de futuro quando presentes, no caso das adolescentes participantes, estão associados a constituição de família, a idealização do sonho de ser mãe, como aponta a profissional da unidade:

*“a concepção mais forte de projeto de vida é de casar. Isso atrapalha muito a motivação delas irem pra escola. [...] tem muitas meninas que estão imersas em um contexto que é muito mais machista do que o mundo em geral. O mundo é machista, mas o delas é bem mais atrasado, tem muitas meninas que acha que não é importante, o negócio delas é um dia ser sustentadas pelos parceiros, que tem realmente um projeto de vida de ser dona de casa, mãe de filhos”.* (Entrevistada 5).

O fato de elas pensarem em se casarem e serem sustentadas pelos parceiros influencia na relação delas com a escola, isso por um aspecto cultural e familiar da realidade onde elas estão inseridas, elas percebem que na família delas a mãe não estudou muito e conseguiu criar os filhos e esse aspecto é suficiente.

Outro fator destacado pelas entrevistadas é que além dos projetos de vida estarem associados a um projeto familiar, são adolescentes vítimas de violência, inclusive dos próprios parceiros: *“As meninas que chegam aqui são vítimas de muita violência, violência física e sexual, e muitas dependem dos parceiros, dos maridos”.* (Entrevistada 1) e toda essa violência que as adolescentes são vítimas contribui para a ausência de perspectiva de futuro e não elaboração de um projeto de vida: *“São meninas que vivem um contexto de muita violência, então quando você vive muita violência, é difícil você se organizar minimamente pra pensar em um projeto de vida, porque você está sobrevivendo o dia a dia, não é que elas achem que vão morrer amanhã, é porque não tem um tempo, um espaço adequado, um estímulo pra pensar, porque tá sobrevivendo ali as coisas, um dia de cada vez”.* (Entrevistada 5). O contexto social e familiar que as adolescentes estão inseridas contribuem para a ausência de um projeto de vida com perspectivas a longo prazo.

Vale destacar que são adolescentes que além da violência sofrida pelos parceiros, dos quais em muitos casos são dependentes, muitas têm o histórico de

violência familiar e de abandono. Todas essas questões podem estar repercutindo no projeto de vida dessas adolescentes e contribuindo para se pensar a escola apenas como um meio para conseguir um trabalho e sobreviver. Como as adolescentes possuem baixo nível de escolaridade, acaba por se depararem com a precarização das condições de trabalho, isto porque se submetem a trabalhos informais, subcontratação e até mesmo o desemprego prolongado, fatos que podem contribuir para o envolvimento das adolescentes no cometimento de ato infracional (BRONDANI, ARPINI, 2019).

### **5.5 Relações interpessoais e o papel da mediação. “Você tem que ser uma professora de boa com quem é de boa com você”**

A frase que nomeia essa categoria foi um conselho dado à pesquisadora pela adolescente Carlota de como deve ser uma boa professora, de acordo com ela: *“Você tem que ser uma professora de boa com quem é de boa com você, tratar com respeito os alunos, por exemplo, não é porque eu não sou tão gente boa com você que você vai me desrespeitar, mas também não vai ser aquela regalia que você tem com ela, porque ela gosta de você”*. (Carlota, encontro 2). Na realização das atividades mediadoras a relação professor-aluno ia tomando espaços nas conversas, permitindo identificar como as relações interpessoais são importantes para elas. Assim, essa categoria agrupa duas subcategorias que abordam as vivências com os pares e professores na escola e de como a mediação do conhecimento científico pode viabilizar vínculos mais significativos com o ambiente escolar e permitir relações interpessoais que potencializem o desenvolvimento humano, particularmente através de atividades mediadoras como realizado nesse estudo.

#### **5.5.1 Relações interpessoais marcadas por conflitos. “Quem manda na minha sala sou eu e na minha sala não é igual barzinho que você entra cumprimentando e já vai sentando”**

Durante a realização das atividades, as adolescentes relataram muitas situações que marcaram o convívio escolar delas. Dentre esses relatos foi possível identificar a importância das relações interpessoais para essas adolescentes, havendo principalmente diversas referências às relações negativas

entre os pares e com professores, marcadas por conflitos, violências e desrespeito. Sobre esse tema uma das adolescentes relatou:

*“Eu cheguei na sala e falei ‘boa noite, com licença’ entrei, entreguei meu papulzinho, sentei no fundo, uma menina acenou pra mim e falou ‘senta aqui’, a prova era em grupo e podia fazer de três ela tava de dupla. Aí a professora ‘tem como você se retirar da minha sala’, eu simplesmente levantei fui lá na secretaria e falei ‘pra quê serve esse papel’ ‘pra identificar que você é dessa turma’ ‘pra professora não quer dizer nada’, aí ela veio foi lá comigo falar com a professora, e a professora falou ‘não, tudo bem, mas você sabe que na minha sala quem manda sou eu, quem manda na minha sala sou eu e na minha sala não é igual barzinho que você entra cumprimentando e já vai sentando’. Eu peguei e falei ‘querida, primeiro que barzinho eu não me comporto assim não, por favor né, que eu não frequento bar, segundo eu estou aqui é pra estudar e se você não gosta de mim o mínimo que você pode fazer é me respeitar como estou te respeitando, que eu também não gostei de você”.* (Mellissa Emanuele, Encontro 3).

Essa adolescente passou três anos longe da escola e o seu retorno, garantido pela medida socioeducativa, foi marcado por uma situação de conflito. A maneira como a professora a recebeu foi suficiente para marcar a relação das duas e também a relação de Mellissa com a escola, pois a adolescente chega a mencionar que devido a essa situação perdeu a vontade de ir para escola. Ainda que estudos realizados em contexto escolar apontem a importância da inclusão, em sua diversidade, e da não rotulação dos estudantes, nesse relato identificaram-se os estereótipos da professora sobre a aparência da adolescente, o que indica que tais estereótipos são disseminados dentro do contexto escolar.

Como destacado, a Mellissa Emanuele esteve fora do contexto escolar por anos e sua trajetória escolar foi marcada por muitos conflitos. Quando conversávamos sobre o motivo da sua desistência escolar a adolescente mencionou o seguinte:

*“Eu não participava das aulas, porque pra mim era assim, ‘educação física deve que nem reprova’, um certo dia, eu fui lá pro pátio tava lá fumando meu cigarro, a aula era lá na quadra, daí umas meninas disseram que a professora estava falando de mim e fui lá, e fui lá na quadra ‘agora vou participar’ daí a professora ‘o que você tá fazendo aqui?’ Ai eu ‘meu amor, aqui é minha turma,*



*minha sala, aqui eu tenho direito de participar dessa aula' daí a professora disse pra mim 'aqui você não vai participar, só porque você já deu, você acha que é mulher?' ela já veio assim, se jogando, na frente de todo mundo da sala, daí eu desci a mão nela. Eu saí algemada pelo batalhão escolar para delegacia e ela foi e ficava dizendo que ia registrar uma ocorrência contra mim, e eu dizia, porque você não fala o motivo, que você me desrespeitou e ela dizia 'você já chegou metendo a mão na minha cara'. E os polícia lá jogando mole pra ela, falando que não queria saber de nada não, aí peguei 500 metros de distância lá da pracinha da escola. Eu não devia ter batido nela não, mas foi desmerecido o que ela falou pra mim. Foi um motivo pra eu parar de estudar depois disso, nesse dia mesmo eu já fui expulsa, já recebi a medida, fui transferida, mas aí eu já não queria mais saber de escola, e eu era mó focada, acabou com meu sonho por dois anos, eu fiquei com medo de alguma professora vim desacreditar de mim de novo e eu matá-la dentro da escola". (Mellissa Emanuele, encontro 3).*

De acordo com os dois relatos da adolescente a vivência tensionada com as duas professoras (ambas mulheres) têm importante influência sobre sua desistência escolar. Além disso, nota-se que adolescente sente medo de ter uma reação violenta novamente e ser vítima de desrespeito, levando-a a se afastar do contexto que é fonte dessa vivência desagradável. Sobre as trajetórias escolares dos adolescentes em medida socioeducativa e suas articulações com as relações interpessoais, Franco e Bazon (2019) identificaram duas trajetórias: uma que vai de boa à má experiência escolar e uma experiência escolar preponderantemente negativa, marcada por vivências conflituosas. Nesta segunda trajetória marcadamente negativa os autores identificaram que prevalece uma percepção muito negativa dos professores, como se houvesse uma rivalidade entre estudantes e professores, de tal forma que os participantes referiam sentir-se desrespeitados por seus professores.

As concepções da professora influenciam o modo como ela recebe a adolescente, tratando-a como "garota de bar". A soma dessas situações interfere o modo como a adolescente percebe e sente o ambiente escolar. Para essa adolescente a escola se torna um meio pelo qual os preconceitos são disseminados, expressando os sentimentos subjetivos que ela traz sobre sua experiência escolar. É importante destacar aqui que a adolescente reconhece que

as ações violentas não devem ser uma resposta para os conflitos. Cabe refletir sobre o papel da escola na vida dos estudantes: se a escola tem por objetivo formar cidadãos críticos que reproduzam a humanidade construída pelo conjunto dos homens, parece que essa instituição se configura mais como um mecanismo de reprodução dos estigmas, preconceitos e estereótipos. Pesquisas apontam que a escola passa então a veicular, por meio da postura dos docentes, rótulos e estereótipos que discriminam, e não só pelo ato infracional, mas também por sua aparência física, pela a forma que se vestem e por virem de periferias (CUNHA, DAZZANI, 2016).

Em consonância com essas reflexões têm-se que a relação entre educadores e educandos pode fortalecer o vínculo escolar, bem como pode enfraquece-lo: *“Eu saí da escola por causa de uma professora, no meu tempo era só uma professora pra todas as matérias, e ela falou que eu era amiga da onça e eu me senti ofendida, eu era besta e achei que ela tava me chamando de animal, aí eu já tinha problemas, brigava sempre, saí logo”*. (Carlota, encontro 2). Diante do relato podemos inferir que a prática dos professores deve ser repensada diariamente no âmbito do trabalho pedagógico, porque por meio dela a estudante tem acesso ao conhecimento científico e uma relação respeitosa que pode favorecer o vínculo com a escola.

O presente estudo salienta que a relação professores-aluna e entre os pares são por vezes marcadas por microviolências e pela imposição de respeito, as quais muitas vezes acabam por ser naturalizadas:

*“Na sala você tem que falar mais alto que o professor senão o povo não te respeita, entendeu? O professor falava alto comigo, eu já dava um “lash” nele, gritava mais alto que ele e ele ‘pra direção’ aí eu falava ‘demorou’ [...] Eu tinha uma professora que pegava tampa do canetão e tacava na testa dos alunos, era muito legal, todo mundo respeitava ela”*. (Isis, encontro 3).

*“Minha experiência ruim e boa na escola foi que eu aprendi a brigar na escola. Eu era pequena e a menina me deu uma taca, eu fiquei uma semana sem ir na escola. Depois eu comecei a treinar em casa e quando fui pra escola eu esbaguei a menina”*. (Carlota, encontro 2).

Diante dessas falas é evidente que o respeito, seja entre professores e alunos ou entre os pares, é permeado por ações violentas e que estes fatos contribuem para o enfraquecimento do vínculo com a instituição de ensino.

Os relatos acima denotaram que as relações aluna-aluna e aluna-professor apresentam pouco respeito, assim, os papéis e responsabilidades ficam fragilizados diante da violência que alunos e professores manifestam e que essa violência tem muito a ver com o discurso de recusa e pela ausência de um diálogo que enriqueçam as relações. Como a relação é percebida como negativa, de imposição de respeito através de microviolências, de uma suposta rivalidade entre professores e alunos, ocorre manifestações de violência por ambas as partes, mediante controle excessivo, regras inapropriadas, avaliações escritas que visam punir os estudantes, como destacado pela adolescente: *“Não gosto do meu professor, porque ele pega no meu pé. Ele libera todo mundo, aí eu termino os deveres logo e ele fala ‘tu foi a primeira a terminar e vai ser a última a sair’, você acredita nisso?”* (Nataniel Bittencoltt, encontro 3). É visto que a adolescente sofre um tratamento diferenciado. De acordo com os relatos dela esse tratamento se dá apenas por parte de um professor, o que nos leva a inferir que as ações dele visam punir a adolescente.

Um estudo aponta que a escola mantém e fomenta as formas de violência difundida pela sociedade onde o indivíduo vai aprendendo e assimilando as formas de violência que podem ser expressas por agressões físicas e verbais onde a escola também se torna reprodutora da ideologia dominante. Dessa forma a instituição escolar vivência e exerce também suas violências. Outro fator apontado pela pesquisa é que no âmbito escolar prevalece a linguagem escrita e a falta da linguagem oral culmina no agravamento dos conflitos, já que é por intermédio da fala e da escuta que se resolvem os conflitos, que se abrem possibilidades de mudança, de uma nova leitura do mundo e de se expressar os sentidos subjetivos internalizados. Reafirma-se, portanto, a importância da linguagem como intercâmbio na construção de relações mais empáticas, estimulantes e menos punitivas (OLIVEIRA, MARTINS, 2007).

**5.5.2 As potencialidades da atividade mediadora na resignificação dos sentidos atribuídos a escola. “O que a gente fez hoje é um aprendizado, eu vi que é importante, eu não tive isso na escola”**

O presente estudo recorreu às atividades mediadoras em ciências naturais com a intenção de socializar o conhecimento científico e construir um espaço de diálogo com as adolescentes. Como visto até aqui, as trajetórias dessas adolescentes são marcadas por defasagem, reprovações, abandono escolar e conflitos interpessoais. Diante de todo esse cenário observado durante as visitas na unidade de semiliberdade foi feita uma avaliação diagnóstica, a fim de identificar o nível de desenvolvimento das adolescentes, a compreensão dos assuntos e os termos usados por elas para que a atividade mediadora se aproximasse da realidade vivida por essas adolescentes. Tal diagnóstico foi feito ao longo das observações e participação em atividades que aconteciam na casa, todas registradas no diário de campo.

No primeiro encontro, notou-se que as adolescentes estavam pouco participativas e quase não fizeram questionamentos, o que a princípio indicava que talvez não estivessem interessadas pelo conteúdo. No segundo encontro quando conversávamos sobre o sistema genital feminino algumas adolescentes tiveram dificuldades de identificar como o corpo feminino está estruturado, por esta razão, optou-se por levar mais imagens no terceiro encontro que mostravam os diferentes tipos de vulvas e como os órgãos são organizados internamente e associar aos modelos. É importante destacar que o planejamento tinha como objetivo que as adolescentes tivessem contato com o conhecimento científico. Assim, durante a execução da atividade reconheceu-se que as adolescentes não haviam compreendido e foi necessário reorganizar o planejamento considerando o nível de aprendizagem e de desenvolvimento que elas estavam.

Aqui se assume a importância de conhecer o nível de desenvolvimento dos estudantes para que o planejamento pedagógico se organize para viabilizar ações que contribuam para potencializar o desenvolvimento das adolescentes. De acordo com Vigotsky (2007) o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento humano, desse modo o trabalho pedagógico deve se organizar com a intenção de suscitar o desenvolvimento. A partir dessas compreensões o terceiro encontro foi mais dialogado e houve uma maior participação das adolescentes, como no segundo encontro a imagem levada era de um esquema de vulva as adolescentes tiveram dificuldade de assimilação, portanto foi

realizada uma montagem com diversos exemplos de vulvas para que as adolescentes identificassem as estruturas externas que a compõe, esse momento permitiu que as adolescentes esclarecessem dúvidas e que conversássemos sobre os padrões de beleza estabelecidos pela sociedade. As adolescentes perguntaram o que era corrimento e pediram para a pesquisadora explicar novamente como deveria ser feita a higiene íntima e quais eram os sinais de algo poderia estar indicando alguma doença.

Cabe ressaltar que as adolescentes mencionaram não terem contato com atividades diferenciadas no contexto escolar:

*“O que a gente fez hoje é um aprendizado, eu vi que é importante, eu não tive isso na escola, nem experimento, não vi desse jeito na escola”.* (Mellissa Emanuele, encontro 3).

*“A única coisa que os professores levavam para a escola era o globo, não levava nada, nunca vi as coisas do jeito que a gente tá vendo aqui”.* (Isis, encontro 3).

As adolescentes mencionaram que atividades diferenciadas não fizeram parte do contexto de aprendizado delas. O percurso escolar dessas adolescentes é marcado pelo restrito uso de atividades diferenciadas, sejam elas lúdicas, investigativas ou experimentais, por exemplo. Acredita-se ser importante haver um investimento por parte dos educadores em atividades que não se configurem apenas nos moldes tradicionais baseados na transmissão verbal do conhecimento. Temos, portanto que o espaço criado por intermédio das atividades mediadoras de ciências socializou o conhecimento científico de ciências naturais e possibilitou o aprendizado.

Sobre a percepção da sua própria aprendizagem uma adolescente fez o seguinte relato: *“Eu vou pra escola e eu não consigo aprender é nada, eu vou só pra conversar, eu não consigo entender nada. Eu não consigo aprender, eu passei três anos fora da escola, eu não sei de nada. Eu não consigo ficar na sala e prestar atenção”.* (Isis, encontro 3), o que desperta uma grande questão. A adolescente que fez esse relato participou do primeiro e do segundo encontro onde foram trabalhados os assuntos sistema genital feminino e masculino e reprodução humana. Nesses encontros a adolescente Mellissa Emanuele não pôde participar. Assim, em outra ocasião, durante o dia na rotina da unidade, Isis

explicou voluntariamente para Mellissa Emanuele como se dava a fecundação, mostrando que havia compreendido os conceitos trabalhados e que conseguia sim, aprender. Durante nossas conversas ela contou como havia explicado para a colega e, ainda que não houvesse total apropriação dos nomes e termos atribuídos aos órgãos, ela conseguia indicar no próprio corpo e nos modelos onde ocorriam as etapas de ovulação e como se dava a fecundação.

Sobre o fato de aprender e não aprender, elas mencionam o trabalho do professor e indicam o significado que estas experiências escolares têm:

*“Eu gostava de uma professora de ciências, ela sabia dar aula, era brava, mas ela explicava bem, eu sabia entender a aula dela”.* (Isis, encontro 3).

*“A maioria dos erros dos professores é que eles não sabem dar aula, não sabem explicar, não têm mais paciência pra explicar o conteúdo. Você vai ser uma ótima professora”.* (Mellissa Emanuele, encontro 3).

De acordo com essas adolescentes, elas não conseguem aprender devido a forma como o trabalho pedagógico do professor é organizado. Cabe ressaltar que há várias nuances que interferem no planejamento do professor, como uma formação arraigada nos moldes tradicionais que interferem no planejamento das aulas, optando-se por não usar metodologias diferenciadas (SANTANA, SCHUVARTZ, NETO, 2017).

Outro momento que reafirma a importância das atividades mediadoras no contexto socioeducativo se dá pelo reconhecimento por parte das adolescentes de que a pesquisa oportunizava um espaço de diálogo, aprendizado e reflexão essencialmente mediado pelo conhecimento de ciências naturais. Isto porque os encontros foram organizados pedagogicamente com o objetivo de oportunizar a socialização e apropriação de conceitos de ciências e, ao mesmo tempo, objetivava-se dialogar acerca do papel da escolarização e do aprendizado na trajetória de vida, com vistas a explorar os sentidos e os significados atribuídos à escola.

Na conclusão das atividades e da pesquisa, no momento em que eram partilhados os agradecimentos e feita a despedida, as adolescentes começaram a levantar questionamentos sobre o que era HIV, porque a pessoa ficava com intestino preso, qual era a melhor maneira de cuidar da higiene pessoal, confirmando assim, que elas notaram que a pesquisadora estava aberta ao

diálogo para esclarecer dúvidas e ainda apontaram interesse por ter acesso ao conhecimento científico. As adolescentes perguntaram como fazia para ingressar em uma universidade, o que estudava um biólogo, demonstrando assim, anseios e desejos que podem contribuir para a estruturação de um projeto de vida que inclui o conhecimento científico como forma de emancipação humana.

## **6. Considerações Finais**

A presente pesquisa objetivou explorar os sentidos subjetivos construídos pelas adolescentes e por servidoras de uma unidade de semiliberdade feminina do Distrito Federal sobre o processo de ensino-aprendizagem. Buscou-se ainda conhecer o que as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade pensam sobre o papel da escolarização na sua trajetória de vida. Identificou aspectos promotores e dificultadores do processo de escolarização na perspectiva das adolescentes e compreendeu as percepções das servidoras que trabalham na medida socioeducativa de semiliberdade feminina acerca do papel da escola na vida de jovens que cumprem medida socioeducativa.

Os resultados evidenciam que a relação das adolescentes com a escola é frágil e marcada por situações de conflitos, reprovações, defasagem idade-série e evasão escolar. Percebeu-se que a baixa escolaridade das adolescentes se dá em razão da ausência de vínculo com o contexto escolar, marcado principalmente por dificuldades nas relações interpessoais, particularmente com os professores, e no processo de aprendizagem, os quais parecem intensificar estigmas de “problema” que essas adolescentes recebem em muitos contextos sociais e que acabam por contribuir para o surgimento e a manutenção da conduta infracional. Constatou-se, ainda, que as adolescentes frequentam a escola não por reconhecê-la como um espaço de aprendizado e desenvolvimento, mas, sobretudo devido ao caráter obrigatório estabelecido pela medida socioeducativa. Dessa forma, acaba-se por privilegiar a regra e o controle, tão preponderantes no contexto socioeducativo, em detrimento das oportunidades de ressignificação das trajetórias de vida.

Reitera-se, portanto, que apenas garantir o direito a educação (matrícula e frequência) não é suficiente para que as adolescentes se vinculem à escola de maneira mais significativa e que tenham experiências carregadas de sentidos

subjetivos transformadores. Diante disso, enfatiza-se que a escola deve propiciar situações de aprendizagem que atue na ressignificação do espaço escolar, a fim de fomentar o desenvolvimento das adolescentes. Entretanto essa não deve ser uma responsabilidade exclusiva da escola, especialmente quando se tem em perspectiva um fenômeno tão complexo como são as condutas infracionais por parte de adolescentes. Como estabelece o SINASE (BRASIL, 2012), o trabalho com adolescentes e jovens deve-se orientar pela articulação e trabalho em rede.

Foi possível identificar que quando a escola deixa de se fazer presente no cotidiano de crianças e adolescentes expostos às inúmeras vulnerabilidades sociais acaba colaborando, ainda que de modo não direto, para o ingresso desse público no contexto infracional pelo fato do não vínculo à escola se configurar como um elemento de vulnerabilidade. Assim, a escola se configura em um importante fator de proteção, já que se percebe que as adolescentes têm uma trajetória de vida marcada pela ausência escolar e que o retorno à escola, durante o cumprimento da medida socioeducativa, é vivenciado de forma pouco transformadora das experiências anteriores. Salienta-se a importância da relação aluna-professor(a) na constituição de vínculo com a escola, por meio de relações mais empáticas e comprometidas com o processo de ensino-aprendizagem, mediadas por espaços que suscitem o desenvolvimento, a autonomia, a cidadania e a apropriação do conhecimento científico e a elaboração de projetos de vida que visem a emancipação humana.

Verificamos ainda que as adolescentes, participantes desse estudo, só tiveram vários de seus direitos garantidos ao estarem na condição de socioeducandas. Portanto, torna-se claro que a escola sozinha não consegue atender toda a demanda vivenciada por essas jovens, assim, cabe uma atuação mais articulada da rede de proteção à criança e ao adolescente, uma vez que as adolescentes participantes dessa pesquisa são oriundas de classes menos favorecidas, expostas a violência física e sexual e ao envolvimento com o uso de substâncias psicoativas.

Por fim, cabe destacar que as fragilidades acerca da experiência escolar e os sentidos subjetivos atribuídos à escola sinalizam para outras possibilidades. É imprescindível o direito à educação, entretanto, deve-se discutir e repensar estratégias que viabilizem um espaço de mediação do saber sistematizado, uma



vez que relatam vivenciar dificuldades de aprendizagem, e que também ampliem as potencialidades para ressignificação da trajetória de vida dessas adolescentes. Apesar da análise do histórico escolar das adolescentes e dos relatos colhidos durante os encontros indicarem trajetórias escolares marcadas por rupturas e dificuldades, durante as atividades mediadoras de ciências foi possível constatar que elas trouxeram seus conhecimentos prévios e através do espaço de mediação proposto envolveram-se ativamente no diálogo e articulação do conhecimento científico com aspectos do dia a dia. Dessa forma, reitera-se o potencial das atividades pedagógicas escolares, especialmente aquelas intencionalmente mediadas pelo professor e pelo conhecimento científico, na trajetória de vida das adolescentes. Nesse sentido, conclui-se o presente estudo com a sugestão de que haja uma maior articulação entre as universidades e as medidas socioeducativas e que ambas dialoguem para o planejamento de intervenções com os socioeducandos que visem a mediação do conhecimento científico com o objetivo de permitir novos espaços de aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento de potencialidades. Dessa forma, acredita-se que processos de formação continuada com os docentes da socioeducação contribuiriam para o fortalecimento do processo de escolarização dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa.

## **7. Referências Bibliográficas**

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2007.
- BAZON, M. R.; SILVA, J. L.; FERRARI, R. M. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.29, p. 175-199. Jan./mar. 2013.
- BISINOTO, C. E. O. *A atuação da psicologia Escolar na Educação Superior: proposta para os serviços e Psicologia*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- BISINOTO, C. Educação, escola e desenvolvimento humano: articulações e implicações para o ensino de ciências. In: E. Guimarães & J. Caixeta (Orgs.), *Trilhas e encontros: mediações e reflexões sobre o ensino de ciências*. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 11-31.

- BISINOTO, C. Ser professor(a) na socioeducação: rede de sentidos e significados. In: Bisinoto, C. (Org.), *Docência na socioeducação: a experiência de um processo formativo*. Brasília: Universidade de Brasília, 2017, p. 19-53.
- BISINOTO, C. Socioeducação: Origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 20, n.4, p. 577-585, 2015.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994, p.47- 51.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)*. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm)
- BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm).
- BRASIL. *Levantamento Anual SINASE – 2016*. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: [http://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2018/marco/Levantamento\\_2016Final.pdf](http://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2018/marco/Levantamento_2016Final.pdf)
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Temas Transversais*. Brasília, 1998.
- BRASIL. Sistema Nacional de atendimento Socioeducativo - SINASE. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: CONANDA, 2006. Disponível em: [http://www.crpsp.org.br/portal/comunicacao/diversos/mini\\_cd/pdfs/Res\\_113\\_CONANDA.pdf](http://www.crpsp.org.br/portal/comunicacao/diversos/mini_cd/pdfs/Res_113_CONANDA.pdf).
- BRONDANI, R. P.; ARPINI, D. M. Experiências escolares de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. *Educação em Revista*, Campinas, v 24, p.73-88, jan/abr. 2019.

- CNE. *Resolução CNE/CEB 03/2016. Define Diretrizes Nacionais para a efetivação do direito à escolarização e educação profissional de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2016.
- Coscioni, V., Pinto Marques, M., Rosa, E.M., & Koller, S.H. (2018). Projetos de vida de adolescentes em medida socioeducativa de internação. *Ciencias Psicológicas*, 12(1), 109-120. doi: 10.22235/cp.v12i1.1601
- COSTA, A. P. M. Doutrina da Situação Irregular. In: LAZZAROTTO, G. *Medida Socioeducativa entre A&Z*. Porto Alegre: Evangraf, 2004. Disponível em:
- CUNHA, E. O.; DAZZANI, M. V. M. A escola e o adolescente em conflito com a lei: Desvelando as tramas de uma difícil relação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.32, p. 235-239. Jan./mar. 2016.
- FARIAS SEABRA, R. C. F.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Adolescentes em atendimento Socioeducativo e Escolarização: Desafios Apontados por Orientadores Educacionais. *Psicologia escolar e Educacional*, São Paulo, v 21, n3, p. 639-647, set/dez. 2017.
- FONSECA, A. C.; DELGADO, L. M. S.; MADEIRA, M. C. S. A medida socioeducativa de semiliberdade e seu potencial transformador: Estudos de caso realizado em uma unidade feminina do Distrito Federal. *Revista da UIIPS*, Santarém, v. 5, n. 3, p. 179-196, 2017.
- FRANCO, M. G. O.; BAZON, M. R.; Percurso e experiência escolar de adolescentes em conflito com a lei: Trajetórias possíveis. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.35, p. 235-239. Jan./mar. 2019.
- GALLO, Alex Eduardo; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. **Cad. Pesqui.**, v. 38, n. 133, p. 41-59, 2008.
- GÜNTHER, H. *Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão?* *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 22 (2), 201-210, 2006.  
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115265/000913764.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- LEAL, M. CARMO, M. Os direitos humanos dos adolescentes: os tratados internacionais e a legislação brasileira. In: Bisinoto, C. (Org), *Docência na Socioeducação* (p. 181-194). Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

- LIBÂNEO, J.C. *Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas*. *Educar*, 17, 153-176, 2001.
- MARINHO-ARAÚJO, C. Concepções psicológicas sobre o desenvolvimento humano e o processo ensino-aprendizagem. In: Bisinoto, C. (Org), *Docência na Socioeducação* (pp. 50-53). Brasília: Universidade de Brasília, 2014.
- NUNES, M, A, A.; MOURA, M,G, C. Pesquisa-formação: díade que permeia o exercício da docência em contexto socioeducativo. *Ver. Bras. Estud. Pedagog*, Brasília, v 100, n 254, p 211-229, jan/abr. 2019.
- OLIVEIRA, E. C. S.; MARTINS, S. T. F. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. *Psicologia e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p.90-98, 2007.
- OLIVEIRA, M. C. S. L.; COSTA, D. L. P.; CAMARGO, C. K. Infração juvenil feminina e socioeducação: um enfoque cultural e de gênero. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 18, n.1, p.72-92, jan/abril, 2018.
- OLIVEIRA, R, S.; MARTINS, A, M. Adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas: o campo de tensão na educação escolar. *Educação em Revista*, Campinas, v 24, p139-156, jan/abr. 2019.
- PADOVANI, A. S.; RISTUM, M. A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. *Educ. Pesqui*, São Paulo, v 39, n 4, p.969-984, out/dez. 2013.
- RODRIGUES, D. OLIVEIRA, M. SOUZA, T. O Estigma do “Menor-Objeto” e a Criminalização da Adolescência no Brasil. In: Bisinoto, C. (Org), *Docência na Socioeducação* (p. 147-160). Brasília: Universidade de Brasília, 2014.
- SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M del P. B. Cap.1 - Definições dos enfoques quantitativo e qualitativo, suas semelhanças e diferenças. Em *Metodologia de Pesquisa*. 5ª Edição. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTANA, A. N. V.; SCHUVARTZ, M.; NETO, J. F. O. Replanejando aulas de ciências: O contexto de um centro de atendimento socioeducativo de Goiânia. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 447-464, maio/ago. 2017.

- SANTOS, E. A.; LEGNANI, V. N. (2019) Construção social do fracasso escolar das adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, 1-12.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1991.
- SFORN, M. S. F. *Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação*. Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. Acesso em 10 de nov. 2019. Disponível em: [https://www.google.com/search?q=APRENDIZAGEM+E+DESENVOLVIMENTO%3A+O+PAPEL+DA+MEDIA%C3%87%C3%83O+sfor&rlz=1C5CHFA\\_enBR853BR853&oq=APRENDIZAGEM+E+DESENVOLVIMENTO%3A+O+PAPEL+DA+MEDIA%C3%87%C3%83O+sfor&aqs=chrome..69i57.4104j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#](https://www.google.com/search?q=APRENDIZAGEM+E+DESENVOLVIMENTO%3A+O+PAPEL+DA+MEDIA%C3%87%C3%83O+sfor&rlz=1C5CHFA_enBR853BR853&oq=APRENDIZAGEM+E+DESENVOLVIMENTO%3A+O+PAPEL+DA+MEDIA%C3%87%C3%83O+sfor&aqs=chrome..69i57.4104j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#)
- VIGOSTSKI, L. S. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA.; 2007
- VOLPI, Mario (2011). *O adolescente e o ato infracional*. São Paulo, Cortez, 9ª edição.
- ZANELLA, M. N.; LARA, A. M. B.; CABRITO, B. G. Educação social e escolar e o direito à educação na medida socioeducativa. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n.48, p. 155-173. jan./mar. 2019.



**Universidade de Brasília**  
**Faculdade UnB Planaltina**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “SENTIDOS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UM ESTUDO NA UNIDADE DE SEMILIBERDADE FEMININA”, de responsabilidade de Quezia de Sousa Sabino, estudante de graduação da Universidade de Brasília, sob orientação da prof<sup>a</sup> Cynthia Bisinoto. O objetivo desta pesquisa é explorar os sentidos das adolescentes e dos servidores de uma unidade de semiliberdade feminina sobre o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvido na Unidade de Atendimento em Semiliberdade Feminina do Guará (UASFG). Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de observação da sua rotina trabalho, participação de atividades mediadoras de modelagem em ciências naturais e por meio de entrevista semi-estruturada, anotadas em um diário de campo. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa ressignificar a trajetória dessas adolescentes por meio de aprendizagens imbuídas de sentido e significados, capazes de promover o desenvolvimento de uma postura de sujeito ativo e crítico, capaz de romper com a seara infracional, de forma a contribuir com o contexto socioeducativo. A sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração financeira, sendo-lhe garantido o sigilo quanto à sua identidade.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua

participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 996891007 ou pelo e-mail [sabino.quezia@gmail.com](mailto:sabino.quezia@gmail.com).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de roda de conversa, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

---

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da  
pesquisador/a

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.



**Universidade de Brasília**  
**Faculdade UnB Planaltina**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA AS PROFISSIONAIS  
DA UNIDADE DE SEMILIBERDADE FEMININA**

**Sentidos sobre o processo de ensino-aprendizagem:  
um estudo na Unidade de Semiliberdade Feminina do DF**

Pesquisadora: Quezia de Sousa Sabino Matrícula: 150020392

Contato: (61) 996891007 e-mail: sabino.quezia@gmail.com

Orientadora: Cynthia Bisinoto

Contato: (61) 99215-4344 e-mail: cynthia@unb.br

**IDENTIFICAÇÃO GERAL**

1. Gênero
2. Cargo atual
3. Quanto tempo de atuação nas medidas socioeducativas
4. Quanto tempo de atuação na medida de semiliberdade feminina
5. Razões que motivaram atuar na medida de semiliberdade feminina

**QUESTÕES**

1. Rotina da casa de semiliberdade quanto às atividades escolares (tarefas de casa, leituras, trabalhos escolares, auxílio na realização das atividades, etc).
2. Importância da escola na trajetória de vida das adolescentes.
3. Participação em atividades escolares tradicionais como matrícula, reunião de pais, festividades e etc.
4. Relação da equipe da unidade de semiliberdade feminina com a equipe escolar (frequência, natureza, etc).



