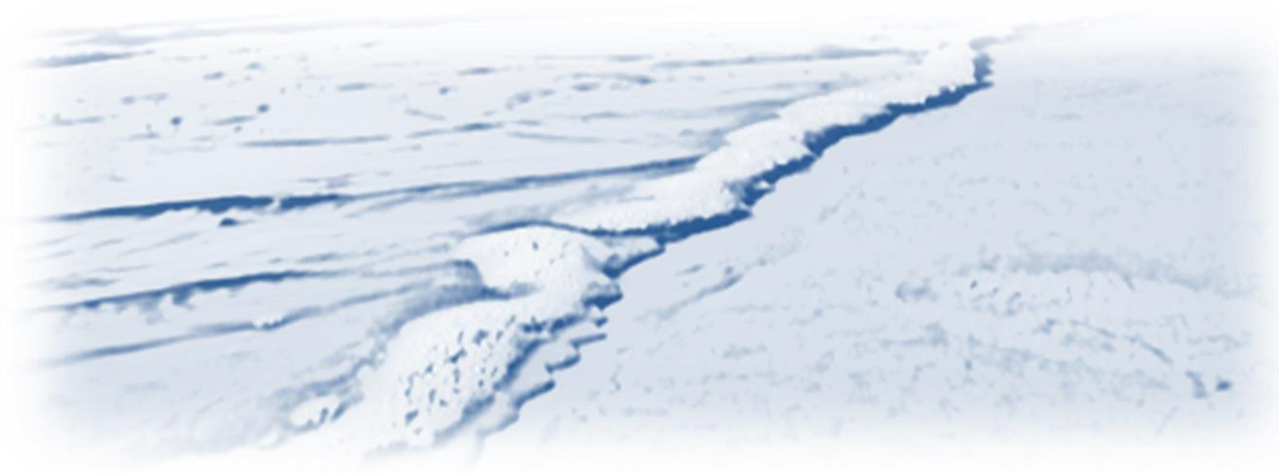




FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

WESLEY FERREIRA DE CARVALHO

**TERRA-MAR:**  
**Litorais entre a socioeducação e a educação especial**



Porto Alegre

2017

WESLEY FERREIRA DE CARVALHO

**TERRA-MAR:**

**Litorais entre a socioeducação e a educação especial**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Karnoppi Vasques

Porto Alegre

2017

## CIP - Catalogação na Publicação

Carvalho, Wesley Ferreira de  
TERRA-MAR: Litorais entre a socioeducação e a  
educação especial / Wesley Ferreira de Carvalho. --  
2017.  
94 f.

Orientadora: Carla Karnoppi Vasques.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Educação especial. 2. Socioeducação. 3.  
Escolarização. I. Vasques, Carla Karnoppi, orient.  
II. Título.

WESLEY FERREIRA DE CARVALHO

**TERRA-MAR:**

**Litorais entre a socioeducação e a educação especial**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Karnoppi Vasques

**Aprovada em 26 de julho de 2017.**

**Banca examinadora:**

Profa. Carla Karnoppi Vasques – Orientadora

Profa. Carla Beatriz Meinerz – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Sandra Djambolakdjian Torossian – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Katia Regina Moreno Caiado – Universidade Federal de São Carlos

## AGRADECIMENTOS

Dois anos passam muito rápido. Das montanhas mineiras aos pampas gaúchos, outras paisagens. De um (belo) horizonte a um outro porto (alegre). Outra casa, outro *litoral*. Nesse percurso, várias pessoas foram importantes e, agora, é o momento de agradecê-las.

Em primeiro lugar, àquele que guarda o lindo mar no nome. Também a todos os adolescentes que estão ou já estiveram sob a tutela do Estado. Aos jovens alunos da Escola Senador Pasqualini, às professoras, aos professores e aos profissionais da FASE. A todos, meu sincero obrigado por compartilharem suas histórias para esta escrita.

À professora Carla Vasques, por se deixar molhar nas águas revoltas da socioeducação e apostar comigo nesse diálogo que se fez, e se inscreveu, possível. Obrigado pela confiança e pela delicadeza ao me no guiar rumo ao *litoral*.

Ao Júnior, meu companheiro de quase uma década, que iniciou essa jornada de mudanças. Obrigado por me levar nos seus sonhos, pela cumplicidade, pelo amor.

À Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por ser pública e oportunizar minha formação.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo suporte financeiro, que possibilitou esta investigação com uma bolsa de pesquisa.

À minha mãe, Marisa, minhas irmãs, Gláucia e Adriana, meu irmão, William. Obrigado! Vocês são meu alicerce. Aos demais familiares, obrigado pela torcida. Dedico essa vitória ao meu pai e meus outros que já se foram.

Aos orientandos do grupo e, amigos, André Lima, Wladimir Ullrich, Carina Streda, Elemar do Amor Divino, pela dedicação na leitura compartilhada dos meus escritos, enriquecendo o texto na costura dos conceitos com a experiência. Vocês contribuíram, e muito, para a sustentação deste trabalho.

Aos amigos distantes, setelagoanos, de Beagá, e também aos novos amigos que fiz no Sul. Obrigado pelo carinho e acolhida.

Aos meus amigos professores, com quem espero dividir estes escritos, acreditando na potência da educação e no seu fazer. Aos amigos e profissionais da socioeducação, que conhecem histórias similares de Marinos, Kauãs, Pedros, João – também de Gabrielas, Patrícias, Natálias, Marias. Vidas diferentes, trajetórias afins.

Às professoras Carmen Craidy e Rose Gurski, por participarem da banca de defesa do projeto e me apontarem pistas que refinaram o argumento em outro tempo de estudo.

Às professoras que aceitaram, de forma tão generosa e acolhedora, participar da banca de avaliação deste trabalho: Sandra Torossian e Katia Caiado, obrigado pela confiança! Em especial à professora Carla Meinerz, que, desde a defesa do projeto, segue nessa interlocução e no compartilhamento do desejo em compreender as juventudes, as adolescências, sobretudo aquelas que vivem em contextos vulneráveis.

Aos grupos de pesquisa que percorri: Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC) e Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE). Obrigado pelos momentos de compartilhamento e de afeto.

Aos alunos da disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, agradeço pela troca e pelo privilégio de experimentar a docência na graduação.

Estendo meus agradecimentos aos professores e demais colegas com quem compartilhei e vivi esses anos intensos de estudo. Obrigado!

Enfim, a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram com meu enriquecimento acadêmico e pessoal.

*[...] decisiva é somente a condição litoral.*  
(LACAN, 1971, p. 20).

## RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo inscrever um *litoral*, uma interface entre os campos da educação especial, da socioeducação e da pesquisa acadêmica, oportunizando, de um lado, a investigação acerca da escolarização de adolescentes acautelados na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE/RS) e, de outro lado, a reflexão aprofundada sobre a escolarização para aqueles com deficiência, especialmente os que apresentam impasses em sua estruturação psíquica. O estudo foi realizado entre os meses de março e maio de 2017, na Escola Estadual de Ensino Médio Senador Pasqualini, localizada no Centro de Atendimento Socioeducativo Padre Cacique, em Porto Alegre/RS. Os seguintes questionamentos norteiam esta pesquisa: como se configura a escolarização de adolescentes que cometem atos infracionais e cumprem uma medida socioeducativa de internação? Dentre os acautelados, há adolescentes considerados da educação especial? Dentre estes, há sujeitos que apresentam impasses em sua estruturação psíquica? Como se estabelecem as relações entre a educação especial e a socioeducação? Trata-se, portanto, de uma pesquisa exploratória, de base qualitativa, em que os procedimentos de pesquisa e análise se sustentaram nos fios éticos da psicanálise, principalmente, no reconhecimento do sujeito em sua singularidade; na possibilidade de criar e preservar espaços de fala e escuta; no entendimento de que aquilo que se fala a respeito do outro é constitutivo das possibilidades de ser e estar no mundo. Entre o texto da lei e a vida na escola, percebemos que as formas organizativas do trabalho pedagógico (a organização curricular, os tempos e os espaços escolares) procuram singularizar o fazer docente, borrando os atos infracionais, a favor da condição de aluno e de professor. No que se refere ao diálogo entre áreas, apesar de o *litoral* estar posto nos documentos legais, não encontramos formalizada a presença de adolescentes com deficiência que cumprem medida de internação. O silêncio, entretanto, é ruidoso. Através de Marino, um jovem aluno da Escola Senador Pasqualini, encontramos inúmeras alusões e hipóteses sobre o desempenho escolar, capazes de justificar o encaminhamento para o atendimento educacional especializado. O ato infracional, contudo, borra a condição de uma possível deficiência e apaga o direito a recursos previstos, potencialmente eficazes para sustentar o aprender.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Socioeducação. Escolarização.

## ABSTRACT

The main objective of the present research is to inscribe a *coastline*, an interface between the fields of special education, social education and academic research propitiating, on one side, the inquiry concerning the schooling of adolescents incarcerated at the Foundation of Social Education Service in the state of Rio Grande do Sul (FASE/RS) and, on the other side, the deepened reflection on the schooling for those with impairments, especially the ones who present impairments in their psychic structure. The study was carried out between March and May 2017 at Senador Pasqualini High School located at the Padre Caquice Social Education Service Center in the city of Porto Alegre/RS. The following questionings guide this research: How is the schooling of adolescents who commit infractions and fulfill social educational measure of incarceration configured? Amongst the incarcerated ones, are there adolescents who need special education? Amongst those, are there ones who present impairments in their psychic structure? How are the relations between special education and social education established? This is, therefore, an exploratory research of qualitative base where research procedures and analyses have been supported in the ethics of psychoanalysis, mainly, in the recognition of the subject in his/her singularity; in the possibility of creating and preserving spaces of listening and speaking; in the understanding that what is said in regard to the other is constituent of the possibilities of being in the world. Between the law and the life at school, we perceive that organizational forms of pedagogical work (curriculum organization, times and spaces in school) look for making the teacher's role singular and erasing the infractional acts in favor of the teacher-student condition. As for the dialogue among the areas, although a *coastline* is present in legal documents, we did not find formally the presence of impaired adolescents who are currently fulfilling measures of incarceration. Silence, however, is noisy. Through Marino, a juvenile student at Senador Pasqualini School, we could find countless allusions and hypotheses on school performance which are capable of justifying the guiding for specialized educational service. Infractional acts, however, smudge the condition of a possible impairment and erase the right to legal resources, potentially efficient to support the learning process.

**Keywords:** Special Education. Social Education. Schooling.



## SUMÁRIO

<b>1 UM LITORAL .....</b>	<b>8</b>
1.1 ONDE O MAR SE DESARMA EM LETRAS .....	13
<b>2 ADOLESCÊNCIA EM CURSO.....</b>	<b>19</b>
2.1 ÁGUAS REVOLTAS.....	26
<b>3 NA FALTA DE BEIRA, A SOCIOEDUCAÇÃO.....</b>	<b>31</b>
3.1 NAS TERRAS DO ESCOLAR .....	39
<b>4 MARGENS, ESPAÇOS E SUJEITOS .....</b>	<b>46</b>
4.1 HABITANTES NO LITORAL .....	52
4.1.1 Os (socio)educadores.....	52
4.1.2 Aquele que guarda o mar no nome.....	58
<b>5 NAS TERRAS (MOLHADAS) DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA SOCIOEDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>68</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>71</b>
<b>APÊNDICE A – Ofício/Carta de apresentação à FASE .....</b>	<b>78</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – adolescente.....</b>	<b>80</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – responsável .....</b>	<b>82</b>
<b>APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – professor/profissionais envolvidos .....</b>	<b>84</b>
<b>ANEXO A – Carta de Autorização da FASE.....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXO B – Parecer da Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação – UFRGS... </b>	<b>87</b>
<b>ANEXO C – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – UFRGS .....</b>	<b>89</b>

## 1 UM LITORAL

No encontro da superfície em movimento e a terra: um litoral. No litoral encontraremos a escrita que, [...] se arma enquanto rasura. É nessa rasura que podemos minimamente encontrar um lugar, e assim ter a chance de colocar nossos pés na areia quente, para ler o que ficou escrito na areia, depois que a água lavou e levou o texto. Podemos ler ainda o que ficou escrito, lamentando por termos demorado demais. Mas haveria outra condição para a escrita e a leitura se não fosse dessa forma? (SOUSA, 2006, p. 49).

Organizar as ideias e, a partir daí, escrevê-las. Definir um traço, construir um estilo e uma forma capazes de expressar a experiência vivida com a responsabilidade de transmitir um saber, no modo sistematizado de um texto que se tornará público. Esse exercício de narrativa, refletindo e pontuando as passagens importantes da trajetória pessoal, acadêmica e profissional, implica revisitar minhas memórias e ressignificá-las pelas lentes do hoje. Dar materialidade à experiência com a potência das palavras e fazer uso da escrita no desenhar de outra paisagem, na construção de uma outra perspectiva. Deixar um risco, um traço que faz rastro e rasura a paisagem da educação. Inventar um *litoral* e um mar que se desarma em letras, revolvendo a areia. Deixar um texto escrito no (belo) horizonte.

No decurso de (re)lembrar a minha adolescência, o que vem de súbito à mente é a sensação de não caber, de não me encaixar às novas demandas do corpo, da sexualidade e das respostas às expectativas idealizadas e socialmente impostas: seja homem, branco, heterossexual, forme-se e torne-se! O macho padrão enraizado e estabelecido no discurso social cujas cobranças me faziam pele, me convocavam. As alterações fisiológicas, a orientação sexual, a possibilidade de cursar uma universidade eram algumas das grandes e fortes ondas que quebravam, sofrendo a influência das marés da construção e formação de identidade. Por volta de 1995, entre 15 e 16 anos, ingresso ao universo laboral na Prefeitura de Sete Lagoas, interior das Minas Gerais. Nós, os guardas mirins, ou simplesmente guardinhas, não tínhamos direitos trabalhistas ou previdenciários. Fazíamos longas caminhadas ao sol ou debaixo de chuva, sem transporte para realização das atividades. Pelo trabalho, não recebíamos sequer um salário mínimo: éramos mão de obra barata em um tempo em que crianças e adolescentes – à *beira* do direito – ainda estavam longe de serem resguardadas pelas políticas de proteção.

Como os desejos e sonhos, bem como suas realizações, não seguem uma ordem cronológica, só o tempo e as experiências possibilitaram – aos auspícios de uns,

desconfiança de outros e reprovação de mais alguns – minha mudança para Belo Horizonte. A partir daí, desaguavam oportunidades, perspectivas de trabalho e de outras experiências.

Quase uma década após finalizar o Ensino Médio, em 2008, dou início ao curso de Serviço Social. A profissão tem sua origem vinculada à Igreja Católica e compromissada com a manutenção do *status quo*. Na atual conjuntura<sup>1</sup>, enquanto política pública, desempenha um papel ético e político ao provocar disputas em torno da questão social e da consolidação dos direitos fundamentais. Minha escolha se deu em razão do compromisso profissional com a democracia, com a garantia do direito e da cidadania. Inaugurou-se um novo momento, levando-me a ressignificar a realidade em um contexto de desigualdade social. Durante todo o curso, me sentia capturado pelas questões relacionadas às pessoas em vulnerabilidade, nos estados precários da existência. Direcionei os estudos para os temas relacionados às crianças e aos adolescentes, entendendo que no cenário brasileiro testemunhamos disputas na efetivação de seus direitos, historicamente marcados pela invisibilidade social.

Em 2012, me torno bacharel em serviço social, e minha primeira atuação profissional na capital mineira foi coordenar uma unidade de Acolhimento Institucional<sup>2</sup> – corriqueiramente nomeada por abrigo. O serviço oferecia acolhimento provisório para crianças e adolescentes afastados do convívio familiar, em função de abandono ou de famílias temporariamente impossibilitadas de cumprir sua função de cuidado e proteção. O abrigo tinha o aspecto semelhante ao das demais residências no entorno e estava inserido na comunidade sem nenhum tipo de identificação institucional, a fim de resguardar a proteção e a vida de crianças e adolescentes.

Café da manhã, almoço e jantar, limpeza, roupas para lavar, escola, médico, dentista. Uma casa e suas rotinas e demandas do cotidiano. Nela, os 15 moradores entre 5 e 15 anos – além de outros 13 que circulam nesse universo do acolhimento: coordenador, técnico, educadores e auxiliares – viam-se, de repente, em uma nova estrutura, numa tentativa de aproximar com algo do familiar que foi rompido, com a oferta de um ambiente acolhedor e condições de atendimento com padrões de

---

<sup>1</sup> A profissão passou por um profundo processo de renovação, principalmente, nas décadas de 1980 e 1990. De acordo com o Código de Ética Profissional “na intercorrência de mudanças ocorridas na sociedade brasileira com o próprio acúmulo profissional, [...] se desenvolveu teórica e praticamente, laicizou-se, diferenciou-se e [...] apresenta-se como profissão reconhecida academicamente e legitimada socialmente” (BRASIL, 2012, p. 19).

<sup>2</sup> O acolhimento para crianças e adolescentes que se encontram sob medida protetiva em acolhimento institucional (Art. 101 do ECA) integra os Serviços de Alta Complexidade do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), conforme definido na Política Nacional de Assistência Social (PNAS).

dignidade. Ali viviam até que fossem superadas as vulnerabilidades sociais decorrentes da pobreza, da negligência ou da privação, retornando para o convívio familiar, quando possível, sendo encaminhados para adoção ou permanecendo sob a tutela do Estado até a maioridade.

Nessa oportunidade, trabalhei para e com os moradores da casa. Mudaram as práticas e foram necessárias muitas listas: de medicamentos ministrados, quadros de horário, organograma, escalas de funcionários, rotinas, recados para os educadores na organização da casa, registros de entrada e saída de visitantes, entre outros aspectos que garantissem os direitos preconizados em lei. No dia a dia, me aproximei ainda mais da educação e das escolas, sendo possível perceber a dificuldade de acesso e permanência nas salas de aula, além da necessidade de qualificar a rede para sustentar a escolarização. Apesar das dificuldades e dos fracassos, essa experiência foi fundamental para compreender a importância social e constitutiva da escola, bem como circunscrever a pergunta pelos sujeitos nas instituições educacionais.

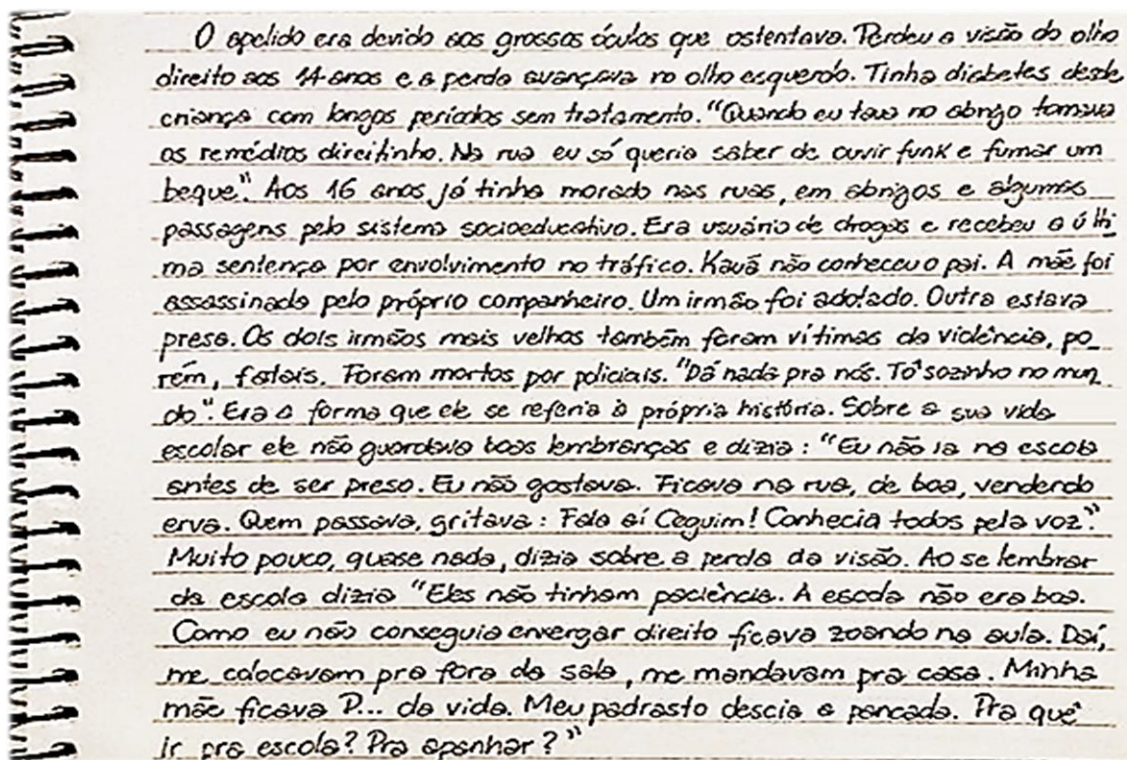
Em 2015, em um novo espaço de trabalho, atuei na articulação da rede social do sistema socioeducativo mineiro, orientando as equipes – centros provisórios e de internação e das casas de semiliberdade – no fortalecimento da rede social dos adolescentes em cumprimento de medidas e também egressos do sistema.<sup>3</sup> As casas se modificaram. Dos jovens que moravam com os portões abertos e roupas no varal no fundo do quintal àqueles com o direito de ir e vir cerceado por muitas grades e pesados portões trancados.<sup>4</sup> Momentos em que o indivíduo vive entre direitos e deveres, entre a liberdade e a responsabilização, o dentro e o fora, na difícil e complexa tarefa em que se vê obrigado a “conjuguar a necessidade de medir as consequências dos atos com a educação e o social” (TOROSSIAN, 2014. p. 182). São outros moradores, outras casas e muitas semelhanças no que se refere às histórias de abandono, de vulnerabilidade, negação e a marca constante da violência.

---

<sup>3</sup> Rede social, nesse contexto, entende-se como uma estrutura social composta por pessoas ou organizações, conectadas por um ou por vários tipos de relações que partilham objetivos e valores comuns.

<sup>4</sup> Muitos são os estudos baseados na antropologia, na sociologia e na psicanálise que nos atentam para a dificuldade em construir definições para as categorias adolescência e juventude. O Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul (PEMSEIS), normatizador da política socioeducativa do RS, utiliza ambos os conceitos para referir-se ao socioeducando. Apesar das diferenças conceituais, neste estudo optou-se pelo que ambos os conceitos guardam de comum, usando-os não como sinônimos, mas dialógicos, ao pensar a adolescência como pertencente ao que se chama de juventude.

Assim, passei a refletir e analisar a socioeducação a partir da prática profissional com os adolescentes em privação ou em restrição de liberdade – através das visitas institucionais, estudos de caso em rede, reuniões de equipe, capacitações –, com vistas a avaliar se as políticas públicas e as metodologias aplicadas no trabalho socioeducativo encontravam-se em consonância com o ordenamento legal instituído. Uma atuação marcada por êxitos e embaraços diante do desafio de sustentar uma conexão entre as diretrizes institucionais, a implementação da política e a atenção aos sujeitos. Esse compromisso me provocava (e ainda provoca) a todo instante, levando-me a refletir sobre os impasses da medida socioeducativa, principalmente no eixo educação. Mais ainda ao encontrar-me com o “Ceguinho”, ou o Kauã<sup>5</sup>, em suas batalhas diárias com as letras, com os cadernos e os livros. Esses não lhe cabiam no olhar e restavam invisíveis para a política, os serviços de apoio e para a equipe.



O apelido era devido aos grossos óculos que ostentava. Perdeu a visão do olho direito aos 14 anos e a perda avançava no olho esquerdo. Tinha diabetes desde criança com longos períodos sem tratamento. “Quando eu tava no abrigo tomava os remédios direitinho. Na rua eu só queria saber de ouvir funk e fumar um beque.” Aos 16 anos já tinha morado nas ruas, em abrigos e algumas passagens pelo sistema socioeducativo. Era usuário de drogas e recebeu a última sentença por envolvimento no tráfico. Kauã não conheceu o pai. A mãe foi assassinada pelo próprio companheiro. Um irmão foi adotado. Outra estava presa. Os dois irmãos mais velhos também foram vítimas da violência, porém, fofos. Foram mortos por policiais. “Dá nada pra nós. Tô sozinho no mundo”. Era a forma que ele se referia à própria história. Sobre a sua vida escolar ele não guardava boas lembranças e dizia: “Eu não ia na escola antes de ser preso. Eu não gostava. Ficava na rua, de boa, vendendo erva. Quem passava, gritava: Fala aí Ceguim! Conhecia todos pela voz.” Muito pouco, quase nada, dizia sobre a perda da visão. Ao se lembrar da escola dizia “Eles não tinham paciência. A escola não era boa. Como eu não conseguia enxergar direito ficava zoando na aula. Daí, me colocavam pro fora da sala, me mandavam pra casa. Minha mãe ficava P... da vida. Meu padrasto descia e porcaria. Pra quê ir pra escola? Pra espnhar?”

*Kauã, ao romper o laço social pelas vias do ato infracional, borrava também a possibilidade de ter acesso ao currículo? É possível um adolescente em conflito com a lei ter reconhecido sua condição de sujeito da educação especial? Estar em idade de escolarização obrigatória e, ter uma deficiência promoveria ao aluno socioeducando acesso ao atendimento educacional especializado?*

O encontro com Kauã produziu um cuidado para com aquilo que é estranho, que não se compreende e não cabe em diretrizes e regulamentações, tampouco nas

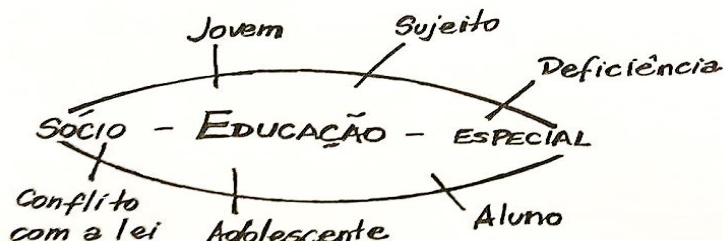
<sup>5</sup> Os nomes são fictícios para resguardar os sujeitos, considerando os preceitos éticos em pesquisa.

concepções preexistentes sobre quem seriam os socioeducandos, como fazer e o que propor na socioeducação. Ao pensar esse sujeito com seu dizer inquietante – e, muitas vezes, de denúncia –, o instituído, a lógica estrutural, as regras, as crenças e as formas organizativas das instituições e da prática profissional são interrogadas. Rassial (1999, p. 13) define esse desejo, ou movimento, como uma tentativa de apreender aquilo que atrapalha o conhecimento teórico e prático e assim confirma o sentimento que afeta “a todos os profissionais que têm que lidar com a adolescência”.

Do serviço social à socioeducação. Destes à educação especial. Esta pesquisa se propõe a transitar por algumas das bordas do social: a socieducação e a educação especial. Essa perspectiva foi adotada na intenção de construir interfaces e promover outra interpretação para concepções do tipo dentro e fora, incluído e excluído – tão corriqueiras no âmbito daqueles que legislam, pesquisam e falam das *beiras*, das margens, dos outros, dos fora (da lei, da escola, da normalidade, da saúde...).

*Litorais* referendam o encontro de heterogêneos que, no entanto, possuem um ponto de amarração.<sup>6</sup> O ponto que permite construir, reconhecer e apostar nos *litorais* diz respeito à educação (mesmo que esse direito nem sempre seja reconhecido e efetivado). Para o adolescente em conflito com a lei e para aquele com deficiência, a condição de *ser aluno* ainda está em suspeição, por tensionarem políticas, práticas e ideais tão caros à educação. A possibilidade de escolarização interroga, desacomoda e, assim como o movimento das águas e da areia, rasura a paisagem que se queria capaz de dar conta do indesejado. Tal rasura, ou cicatriz (social), pode ser lida, contudo, para além do embate, do ressentimento e da violência. Não se trata de delimitar, nem de tentar colonizar, ao tomar de assalto outra área, mas de construir um diálogo, uma possibilidade de escuta.

Entre o “sócio” e o “especial”, há a educação. Entre o “social” e o “singular”, há um *sujeito adolescente*. Entre o “conflito com a lei” e a “deficiência”, há um *jovem aluno*. O diálogo proposto pela presente pesquisa deságua, faz água e terra. Inscreve um *litoral*...



<sup>6</sup> Há aqui uma clara inspiração com o texto de Lacan, *Lituraterra* (1971), porém, neste momento, não foi possível aprofundar esse tema. Contudo, são páginas de guarda para outros tempos de estudos.

## 1.1 ONDE O MAR SE DESARMA EM LETRAS

A letra corta como uma adaga. O vento ao bater na rocha a molda. A água do mar ao revolver a areia transforma a paisagem. *Ao inscrever perguntas que causam estranhamento nas beiras da terra e do mar, um novo litoral entre a educação especial e a socioeducação pode ser inscrito?*

*Como se configura a escolarização de adolescentes que cometem atos infracionais e cumprem uma medida socioeducativa de internação na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE/RS)? Dentre os acautelados há adolescentes considerados da educação especial? Dentre estes, há sujeitos que apresentam impasses em sua estruturação psíquica? Como se estabelecem as relações entre a educação especial e a socioeducação?*

O presente estudo é uma tentativa de acolher, contemplar e dar espaço à alteridade ao descobrir – ou fazer trabalhar – os pontos cegos, as lacunas e as questões que reduzem os sujeitos, os classificam e normatizam, principalmente, nos espaços escolares. Para tanto, construiu-se a pesquisa a partir de um diálogo entre sujeitos, espaços, instituições, autores e disciplinas, bem como na aposta da potência da educação.

Amorim (2004, p. 26) atribui à alteridade uma dimensão de estranheza, visto que “não se trata do simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento: perplexidade, interrogação, em suma, da suspensão da evidência”. A autora propõe a ideia de que o pesquisador deve ser aquele que abandona seu território, recebe e acolhe o estranho, deslocando-se em direção ao país do outro para construir determinada escuta da alteridade e, desde o lugar onde não detém todos os sentidos e representações, trabalhar a fim de acolhê-la e transmiti-la. Simiano (2015, p. 33), no mesmo sentido, define que dar espaço ao estranho é condição principal de todo procedimento metodológico, e “para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final”.

É desse lugar de escuta, de responsabilidade e de cuidado, que se buscou inscrever um *litoral*, um lugar possível, entre as *beiras* da educação especial e da socioeducação. Para tanto, uma série de aproximações e distanciamentos foi necessária, movimentos considerados constitutivos das margens deste texto.

A investigação pode ser descrita como exploratória, de base qualitativa. Para Gil (2010, p. 40), tal enquadre propõe familiarizar-se com uma temática pouco conhecida

ou pouco explorada e, “ao final de uma pesquisa exploratória, você conhecerá mais sobre aquele assunto, e estará apto a construir hipóteses. Como qualquer exploração, a pesquisa [...] depende da intuição do explorador”.

A escolha pela pesquisa qualitativa se deu em razão de ela “[...] aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

No Rio Grande do Sul, o órgão responsável pela execução da política é a FASE<sup>7</sup>, vinculada à Secretaria de Justiça e Direitos Humanos. A FASE promove atendimento ao adolescente/jovem adulto em cumprimento de medida de internação e semiliberdade, de acordo com as leis, normas e resoluções de âmbitos nacional e estadual<sup>8</sup>. O propósito de conhecer outras casas – a FASE e, depois, a Escola Estadual de Ensino Médio Senador Pasqualini, para mim, ambas terras estrangeiras – foi um dos movimentos pós-ingresso na Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Após a qualificação do projeto, os movimentos foram de aprofundar o estudo sobre a educação, a socioeducação e a educação especial. Para tanto, realizou-se um *levantamento bibliográfico* em busca de artigos, livros, dissertações e teses cujos temas estivessem relacionados à adolescência, à socioeducação, à educação na socioeducação, além de (se possível) interfaces<sup>9</sup> entre as *beiras* da socioeducação e da educação especial. Concomitantemente, houve uma aproximação com a Diretoria Socioeducativa (DSE) e com a Coordenação Pedagógica, via Núcleo de Escolarização da FASE – a fim de construir uma parceria institucional. Posteriormente, o projeto foi submetido à Comissão de Pesquisa (COMPESQ) e ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS.

Após a aprovação, entre os meses de março e maio de 2017, iniciei a pesquisa propriamente dita na escola.<sup>10</sup> Por três meses – inicialmente, com presenças diárias e,

<sup>7</sup> Órgão criado a partir da Lei Estadual nº 11.800, de 28 de maio de 2002, em substituição à Lei nº 5.747 de 17 de janeiro de 1969 (Código de Menores).

<sup>8</sup> A FASE também é responsável pela aplicação das medidas de internação provisória e internação-sanção.

<sup>9</sup> Os marcadores usados nas buscas foram: “socioeducação” e “educação especial”. Entre as fontes presentes no levantamento estão a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), por exemplo. Destacamos a inexistência de estudos que realizem tal interface, o que, de certa forma, justifica a novidade e a relevância deste estudo.

<sup>10</sup> Carta de autorização da FASE (Anexo A); Pareceres: UFRGS – COMPESQ EDU: 31972 (Anexo B); CEP: 1.914.006 (Anexo C).



mais tarde, semanais –, pude saber um pouco da escola, sua história e seus objetivos, também vivenciei a rotina, conheci professoras, professores e alguns dos alunos que se encontram em regime de internação. Se num primeiro tempo tive por objetivo conhecer o processo de escolarização na FASE, considerando as práticas, os espaços, os sujeitos implicados e as modalidades de ensino, posteriormente foquei na presença (identificada ou não) de alunos da educação especial – especialmente dos sujeitos com impasses em sua estruturação psíquica<sup>11</sup>. Destes, observei se havia a oferta (ou não) de atendimento educacional especializado (AEE), as relações entre a escola, a família, o AEE e as demais instituições e profissionais da saúde e da educação, importantes no processo de escolarização. Ao longo do processo, acompanhei de forma mais próxima uma turma que tinha entre quatro e seis alunos. Tal grupo foi-me apresentado pela coordenação pedagógica da escola, logo após conversarmos sobre a pesquisa. Havia na turma um aluno, potencial sujeito da educação especial. Nas águas revoltas desse grupo, cumprindo medida socioeducativa em regime fechado na FASE, inscreveu-se um *litoral* que interroga margens e *beiras*: em Marino – ou aquele que veio do (lindo) mar – um jovem aluno, adolescente com impasses em sua estruturação psíquica, com um diagnóstico de deficiência mental recebido em algum momento entre a infância e a adolescência.

Alguns fragmentos desses encontros são substratos para a reflexão. Além deles, têm-se: os elementos teóricos, os discursos dos adolescentes, das professoras e dos professores, trabalhadores da educação e da saúde da unidade socioeducativa. O prontuário da FASE apresenta: relatórios técnicos, relatórios médicos, degravação de audiência, ocorrências disciplinares e Plano Individual de Atendimento (PIA). O da escola: Plano Político-Pedagógico (PPP), relatórios avaliativos e pareceres pedagógicos. Além desses, há os materiais produzidos na interação: desenhos, fotografias e diário de campo.

---

<sup>11</sup> Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) alunos designados como com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação foram inscritos como público-alvo da educação especial; o que lhes concedeu direito à escolarização e ao atendimento educacional especializado como forma de sustentar o acesso e a permanência escolar. Para Bernardino (2015), a infância e a adolescência se caracterizam por um tempo de inscrições psíquicas e confirmação dessas inscrições, um tempo em que as psicopatologias encontram-se não decididas. Esse caráter não decidido, ou ainda, de impasse, pode ser muito potente para pensarmos a função social e subjetivante da escola e da educação (KUPFER, 2000). Na presente pesquisa, portanto, optou-se por não referir sujeitos com a expressão TGD – advinda dos manuais de classificação psiquiátricos e compromissada com a ideia de transtornos do neurodesenvolvimento estáveis e bem definidos em termos de diagnósticos e prognósticos – e dialogar com a noção psicanalítica de impasses na estruturação do sujeito.

Como forma de proceder na pesquisa empírica, a *observação participante* permitiu acompanhar as situações do cotidiano em sala de aula, com os professores, com o corpo administrativo da escola, com os “Seus e as Donas”<sup>12</sup>, bem como recolher dessa relação, construída na transferência, elementos capazes de sustentar uma aproximação com a instituição, seus dispositivos e sujeitos. Dentre tantos aspectos a serem observados, ganhou relevo as formas organizativas do trabalho pedagógico. Para Garcia (2006), as formas organizativas compreendem a organização curricular, as condições do trabalho docente, a relação pedagógica na interação professor e aluno, entre outros elementos que dão contornos para a escola. Os encontros ocorreram em sala de aula – quando estive sentado ao lado dos alunos, acompanhando as aulas, as lições e cooperando nas dificuldades relativas aos conteúdos – e na sala dos professores, quando falávamos sobre o cotidiano daquela escola e dos seus alunos.

Os registros do *diário de bordo* foram fundamentais para a construção da narrativa desta pesquisa, pois, além de guardarem o vivido, ofereceram certa alternância entre tempos, espaços, presenças e ausência. A escrita no diário não apenas registrava um fato ocorrido, mas inventava um fato – como nas marés, outro movimento –, de força, de distanciamento, reposicionando perguntas e o próprio pesquisador.

Embora o encontro com o empírico conte sempre com algo delineado, o processo de pesquisa procurou guardar a abertura necessária para que o *a posteriori* cumprisse sua função e, com isso, abrisse espaço para o que não estava antecipado no desenho inicial da investigação. Dessa forma, levando a pesquisa a navegar outros mares e a pisar em outra terra, inclusive, mudando o título e o rumo.<sup>13</sup> Assim, por exemplo, diante do nosso interesse em circunscrever o escolar pela voz das professoras e professores, foi ofertado um espaço de escrita através de cartas, bilhetes ou qualquer outra forma que lhes fosse mais interessante. As questões disparadoras, que não necessitavam serem respondidas, eram:

*Que escola é essa? Como cheguei aqui? Qual é o lugar do professor no processo socioeducativo? O que significa aprender? O que é importante ensinar? Qual a função da escola na Socioeducação?*

---

<sup>12</sup> No espaço da escola, os agentes socioeducativos são chamados de monitores, mas os alunos normalmente os chamam de “Seu” ou “Dona”.

<sup>13</sup> No projeto, a pesquisa tinha por nome: “Socioeducação, educação especial e psicanálise: diálogos (im)possíveis”.



Por três semanas, a caixa das letras foi ofertada às professoras e aos professores. É importante ressaltar que muitos desses escritos auxiliaram a construir a narrativa desta pesquisa.

Outros elementos, contudo, resistiam à letra e ao conceito e demandaram outra forma de marcação. *É possível dar visibilidade àquilo que quase não se vê? Onde o verde da parede se funde com a vegetação na paisagem?*

O registro *fotográfico* foi realizado nas áreas externas e públicas de ambas as instituições, na tentativa de fazer relevo e estabelecer relações sobre a escolarização dos sujeitos – em sua maioria, invizibilizados –, e os achados da pesquisa.

Quando a imagem não podia ser captada, quando o verbo parecia não conjugar, os *desenhos* se fizeram presentes, abrindo novamente as margens para o possível e o impossível de ser dito, mas que necessita ser nomeado (pelo menos, parcialmente). Esforço renovado de fazer legível e entendível o que poderia parecer um equívoco, um tropeço, uma falta de propósito: *educação especial e socioeducação?* Os desenhos registram a peculiar condição que faz ambas as *beiras* se estranharem – a presença do *sujeito adolescente, do jovem aluno*. Esse é o ponto que marca a condição litorânea de uma escola entre a *beira-mar* da socioeducação e a *beira-terra* da educação especial. Foi preciso encontrar (inventar) outro lugar, outro método, outra forma de ler a realidade de um sujeito adolescente, de um jovem aluno da Escola Estadual de Ensino Médio Senador Pasqualini, vivendo impasses em sua estruturação psíquica e cumprindo uma medida socioeducativa de internação na FASE.

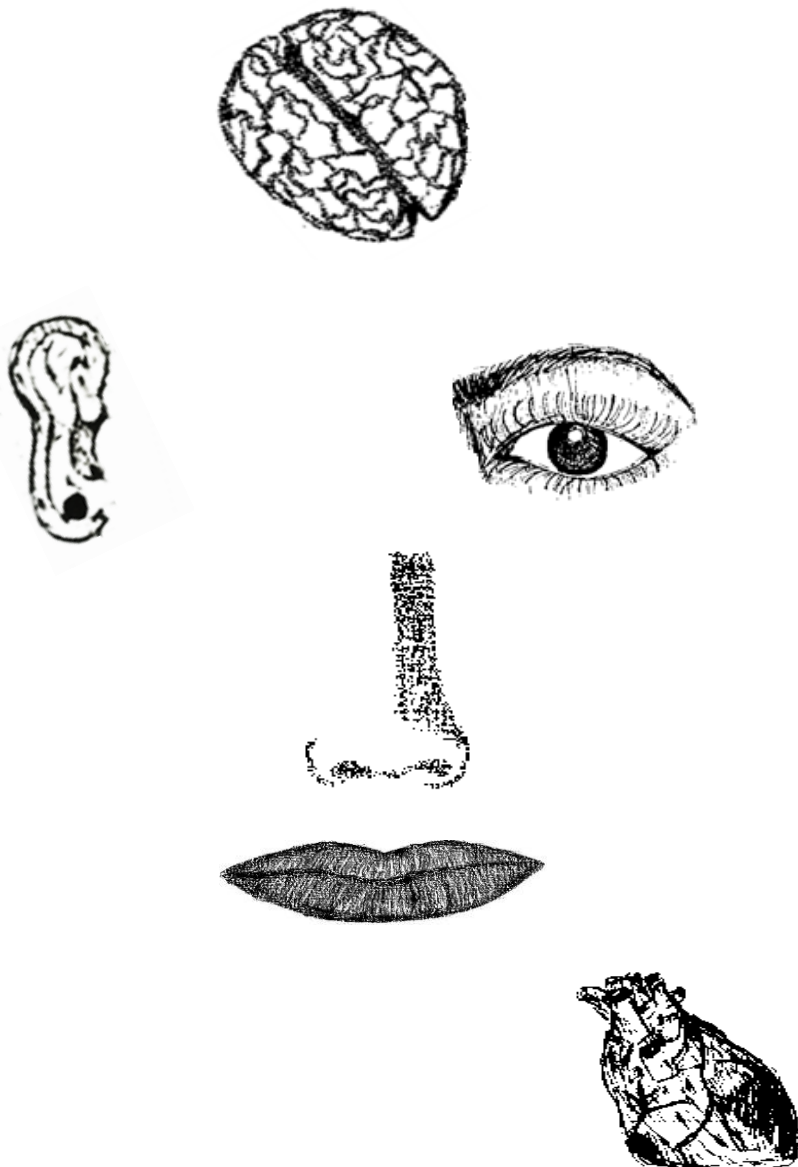
Tais recursos, estratégias e dispositivos são fontes privilegiadas de análise ao, sobretudo, oferecer voz para os sujeitos envolvidos. A narrativa foi se construindo com e na observação dessa intensa experiência: nos momentos em que aguardava a chegada dos alunos na escola, nas aulas acompanhadas, nas reuniões, ou no mapeamento<sup>14</sup> do perfil dos alunos da escola.

---

<sup>14</sup> Durante a pesquisa em campo, ao participar de uma reunião com os professores, foi-me apresentada uma proposta de mapeamento dos alunos atendidos pela escola e feito um convite para contribuir na revisão, aplicação e tabulação do questionário.

Os procedimentos de pesquisa e análise se sustentaram nos fios éticos da psicanálise, principalmente no reconhecimento do sujeito em sua singularidade; na possibilidade de criar e preservar espaços de fala e escuta; no entendimento de que aquilo que se fala a respeito do outro é constitutivo das possibilidades de ser e estar no mundo (daí a responsabilidade pelo que se diz e pelo que se cala). Desde as proposições da psicanálise, não é mais possível ao pesquisador se excluir da experiência que conduz e da transferência que torna possível a construção desta narrativa. A fim de inscrever o *litoral*, procurou-se estabelecer diálogo entre as proposições legais e as diretrizes normativas, com o que há de singular na Escola Senador Pasqualini. Aposta-se que entre o texto da lei e a vida na escola há todo um movimento a ser reconhecido e valorizado. Ficar esses pontos de amarração foi um dos maiores desafios deste estudo.

Por fim, cabe dizer que nesta pesquisa não se propôs hipóteses a serem confirmadas, mas o exercício do lugar da pergunta e abertura para achados que não são definidos *a priori*.



## 2 ADOLESCÊNCIA EM CURSO

Discutir sobre a adolescência é um processo delicado que desafia e convoca à reflexão, no qual figuram verdades proferidas e tomadas como absolutas e julgamentos de senso comum. São diversas as teorias e concepções que a marca e a estigmatiza. A culpabilidade dos jovens como os responsáveis pelo aumento da violência vem sendo socialmente construída e instituída, o que talvez possa ajudar a explicar, de alguma forma, o descrédito nos sujeitos e nas ações institucionais realizadas. Pesquisar nesse árido cenário é tarefa bastante difícil, visto que são constantemente hostilizados, imperando o desejo de punição como forma de redução da violência. É fundamental desnaturalizar supostas verdades sobre quem é o adolescente, bem como as formas de avaliar, julgar, categorizar e tratar determinados aspectos da sua realidade. Não há uma realidade intrínseca ao adolescente, sendo necessário recolocar em cena a historicidade de certos conceitos e abordagens, pois há diferentes modos de percebê-los: depende do olhar, da escuta, das trocas e reflexões que podemos fazer com e para eles.

Entre a infância e a vida adulta, uma passagem. Um período ou uma etapa com contornos imprecisos ou delimitados pelo que ainda não se é, mas que, mediante boas condições, poderá vir a ser. A adolescência pode ser entendida como fase peculiar do desenvolvimento, um tempo de moratória e maturação do corpo, definida por um caos hormonal. Não é mais uma criança, tampouco um adulto. Um limbo entre as brincadeiras infantis, as expectativas para a vida e a realização dos ideais de independência e de autonomia, considerados típicos da vida adulta. A época é marcada pelo período de crise e confusão, em que o sujeito se encontra com um número excessivo de possibilidades, numa dinâmica própria de construção de identidade. A transformação, nessa perspectiva, impõe uma necessidade de construir novas respostas, para questões nada simples, e cobra algo de novo do sujeito que não mais reconhece seu corpo, os novos interesses e os desejos conflitantes. São situações que deve responder diante das exigências sociais que idealizam seu amadurecimento e sua constituição como sujeito, de identidade própria, que se apropria desse novo corpo e se posiciona perante o desejo sexual. Portanto, pensar a adolescência na sociedade atual ainda é marcá-la fortemente por um turbilhão de paradoxos e ambivalências: ora ela é tomada como fenômeno da cultura, ora como momento necessário do desenvolvimento humano e ora reduzida a um processo biológico.

A palavra “adolescência” deriva do latim *adolescere*, sendo composta pelo prefixo *ad* (para) mais *olescere* (crescer) – crescer para. Um dos sentidos mais usuais compreende a adolescência como etapa constitutiva do ciclo vital humano, preparatória à fase adulta. É curioso que a palavra “adolescere” guarde proximidade com o termo “addolescere” – que significa adoecer. Para Matheus (2008), o termo é utilizado desde os séculos I e II e delimitava um período específico da vida dos cidadãos de acordo com a hierarquia patriarcal, que organizava a vida social. Nessa época, não havia separação entre as dimensões pública e privada – como haveria na Modernidade –, uma vez que, “naquele momento, moral, sexualidade e política articulavam-se num todo único, em que homem e natureza estavam mutuamente implicados, como elementos pertencentes à ‘ordem natural’ do universo” (2008, p. 617).

Durante a Idade Média o termo era restrito à descrição de uma das diferentes fases de vida, e quanto à função social, se distinguiam os “lugares designados para cada faixa etária” (MATEUS, 2008, p. 617). Aceitavam-se suas condutas transgressivas, inclusive. Uma vez que os adolescentes eram os organizadores das festividades – pois dispunham dos espaços públicos –, responsabilizavam-se por zelar pela conduta moral de cada membro perante os demais. Apenas posteriormente tais transgressões deixaram de ter uma função social, tornando-se um problema.

Na Idade Moderna, momento em que surgem conflitos advindos das relações influenciadas pelo sistema capitalista como ponto principal da organização social, adota-se a noção de adolescência como momento de crise e turbulência, o que veio a se consolidar e a se difundir contemporaneamente. Ainda de acordo com Matheus (2008), a cultura europeia dos séculos XVII e XVIII promulga o desafio da formação de um novo sujeito, pautado pelas noções de racionalidade e de autodeterminação. A noção de indivíduo, por sua vez, é posta em questão na organização social moderna, não mais regida por uma lógica medieval. Nesse contexto, parte da tensão que sustentava o tecido social é “deslocada para o indivíduo em sua singularidade, de modo que cada um passa a se responsabilizar por suas próprias escolhas, caminhos e infortúnios” (2008, p. 618), o que é representado pela figura do indivíduo livre e capaz. Como consequência disso, reforça o autor, a crise da adolescência circunscreve certo momento da vida do sujeito, a saber, a situação em que ele é convocado a conquistar sua condição de indivíduo. Assim, de acordo com os ideais modernos, essa condição decorre de uma experiência subjetiva que “ao ser circunscrita à interioridade de cada indivíduo, resulta, aliás, no

velamento do jogo de forças sociais do qual é resultante, servindo de apoio às estruturas sociais vigentes” (MATHEUS, 2008, p. 618).

Contemporaneamente, é recorrente a alusão à adolescência como etapa do desenvolvimento psicossocial que tem lugar e função no sentido de estabelecer a identidade adulta. Erik Erikson (1998), fundador da teoria do desenvolvimento psicossocial, propõe-se a explicar a constituição dos aspectos que compõem a estruturação da personalidade ao longo do desenvolvimento, do nascimento à morte. Sua teoria tem representatividade pela institucionalização da adolescência como fase especial no processo de desenvolvimento, pelo conceito de moratória e definição dessa fase como de confusão de papéis *versus* dificuldade de estabelecer uma identidade própria. De acordo com o autor, o adolescente vai amadurecendo e assimilando os valores de sua cultura, desenvolvendo senso crítico e observando de forma muito particular a realidade, ou “resultado da luta adolescente pela identidade” (1998, p. 63). Para Erikson (1998), a adolescência pode ser vista como uma moratória psicossocial, ou seja, período de maturação cognitiva e sexual, e, no entanto, um adiamento sancionado do comprometimento definitivo.

Aberastury (1980) e Aberastury e Knobel (1981) são marco histórico e fontes de referência importantes nessa temática em virtude das ideias de crise essencial da adolescência e de síndrome normal da adolescência. Apresentar a crise como algo inerente à realidade biopsicossocial do adolescente merece, em nosso entendimento, estranhamento, pois pressupõe uma crise universal que antecede o encontro com o sujeito, reduzindo possíveis sentidos e apostas advindas do inusitado do encontro.

A percepção do adolescente como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento não pode servir como justificativa de uma visão tutelar, que nega a condição de sujeito, colocando o adolescente em posição de inferioridade. Essa visão pode minimizar o valor enunciativo de seus atos como palavra dirigida a alguém ou como uma forma de inscrição, ainda que pela *beira*, no laço social. Como se as transformações orgânicas e hormonais justificassem o caos, tido como típico dessa fase. Isso pode levar a que se questione, inclusive, a condição de ser adolescente, reduzindo-o a um processo biológico que pode e precisa ser tratado.

Do ponto de vista político administrativo, no Brasil, os limites etários entre a infância, a adolescência, a juventude e a vida adulta são oficializados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que define a adolescência como a população entre a faixa etária dos doze aos dezoito anos e a juventude dos dezoito aos

vinte e quatro anos de idade (MEINERZ, 2005, p. 88). Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), existe a divisão em três fases: a pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos), a adolescência (15 aos 19 anos incompletos) e a juventude (15 aos 24 anos). A fixação de critérios relativos à compreensão da juventude pode se alargar até os 29 anos de idade (SPOSITO, 2001; MEINERZ, 2005), uma vez que “a construção da autonomia – característica fundamental dessa etapa da vida – avança crescentemente sobre os anos seguintes a essa fase” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006).

Segundo Ozella (2002), a influência desenvolvimentista passou a ser compartilhada, incorporada e assimilada pela cultura, levando a uma concepção naturalista e universal sobre o adolescente. Ao condicionar a realidade biopsicossocial a uma síndrome normal da adolescência, ou qualificá-la como crise essencial, enfatiza-se a visão naturalista, na medida em que a adolescência é vista como um estado, não como uma condição social. Como se a crise fosse apresentada como um perigo, um desvio do curso natural do desenvolvimento e que deve ser cuidado para a retomada da harmonia, de uma ordem natural.

Compreender a perspectiva desenvolvimentista é importante para o entendimento das políticas voltadas à adolescência. Para Zamora (2014), a adolescência era, e ainda é, caracterizada como objeto, descrita em termos psicologizantes e biologizantes, como se etapas padronizadas fossem responsáveis por características comportamentais, e a exacerbação da ideia de crise como fator inerente à adolescência também marca o sujeito negativamente. A autora lembra que tal concepção se faz presente, por exemplo, na Convenção Internacional de Direitos da Criança, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), além de estar contemplada na própria Constituição Federal (CF).

Apesar da noção de adolescência como um fenômeno biopsicossocial, ora se enfatizam aspectos biológicos, ora culturais, sem superar uma lógica dicotômica e fragmentada. A suspeição em relação a certas “verdades” se torna ainda mais premente pela aproximação com o campo da psicanálise, visto que a adolescência não se refere à faixa etária, e sim a uma operação psíquica, quando o sujeito faz trabalhar, numa articulação entre o familiar e o social, as marcas subjetivas que lhe são constitutivas (FERRÃO; POLI, 2014). No percurso errante desse conceito, é fundamental tecer críticas à ideia de crise, de doença ou de anormalidade, pois tal entendimento pode se



fazer presente no acolhimento ao sujeito e nas práticas, inclusive, socioeducativas e escolares.

De acordo com Moschen, Vasques e Fröhlich (2015, p. 19), inscreve-se, nas últimas décadas, uma nova realidade para sujeitos antes apartados dos processos de escolarização ao ganharem “espaços nas salas de aula e no velho pátio das escolas” com as diretrizes inclusivas. As autoras afirmam que o acesso à escola, por sua importância social, pode reverberar na subjetividade do aluno, uma vez que na infância e na adolescência a constituição subjetiva encontra-se em processo. Tal posicionamento abre espaço para a construção de alternativas existenciais e para a posição defendida por muitos psicanalistas de que a escolarização pode incidir no processo de subjetivação, permitindo, inclusive, uma virada estrutural. Por isso, sustentam a educação como constitutiva (KUPFER, 2000; JERUSALINSKY, 1999).

As condições sociais também produzem efeitos psíquicos. Segundo Pereira e Gurski (2014), a chamada operação psíquica da adolescência acabou sendo um efeito das novas condições sociais dos tempos modernos.

O trabalho psíquico exigido por conta da passagem adolescente demanda do jovem de agora um quantum extra de simbolização, a fim de que possa elaborar [...] os novos traços que constrói, através da sutil transição entre o campo familiar e o campo social (PEREIRA; GURSKI, 2014, p. 381).

Nesse contexto, cometer um ato contra a lei pode não dizer apenas de uma infração às regras do social, mas também, por outra via, falar daquilo que faz marca, impasse e busca escuta, reconhecimento. Há algo no ato infracional cometido pelo adolescente que merece ser escutado, não só sancionado.

Muitos são os autores brasileiros que estudam a adolescência e a juventude – nos campos da educação, da sociologia, da antropologia, da psicanálise – e destacam a complexidade em defini-las ou conceituá-las, apesar de o senso comum codificá-las como homogêneas.<sup>15</sup> Outro aspecto interessante é que muitos desses autores falam em adolescências e juventudes, ambas no plural, visto que viver essa experiência varia de acordo com o modo como são estabelecidas as relações sociais em seus diversos contextos: familiares, escolares, comunitários, dentre outros aspectos. Há uma fronteira muito tênue relacionada com os diferentes pontos de vista que podem ser adotados, quer sejam históricos, políticos, psicológicos ou sociais. Meinerz (2005, p. 84), ao pensar

---

<sup>15</sup> Por exemplo: Calligaris, 2000; Sposito, 2001; Dayrell, 2001; Volpi, 2001; 2002; Meinerz, 2005, 2010; Gurski, 2012; Pereira; Gurski, 2014.

sobre os jovens adolescentes, aponta-os como sujeitos “às voltas com a vida, representantes de uma forma de viver a adolescência em tempos e espaços que lhe são próprios”.

Para Dayrell e Reis (2007), a juventude foi uma categoria socialmente construída, ganhando contornos próprios em diferentes contextos históricos, sociais e culturais. Manifesta-se de modos diferentes de acordo com o momento em que a sociedade passa, sendo marcada pela diversidade nas condições sociais, culturais, de gênero e, até mesmo, geográficas. É uma categoria dinâmica, que se transforma “de acordo com as mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se insere” (2007, p. 4).

Dayrell (2003) afirma que a juventude se constitui em um momento determinado, não se reduzindo meramente a um tempo de passagem. Os jovens “constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem”. Nessa perspectiva, podemos compreender a “necessidade de articular a noção de juventude à de sujeito social” (2003, p. 42).

O discurso contemporâneo sobre o jovem, ou sobre o adolescente, é ainda pouco generoso e acolhedor. Por exemplo, reduzir a condição do ser jovem ao caos hormonal, vinculando os comportamentos, os impasses e os movimentos tomados como típicos dessa etapa exclusivamente ao biológico, é recorrente, apesar de constituir-se como impossibilidade conceitual e ética. Ao retirar o sujeito do jogo da linguagem, do encontro com o outro e com a cultura, lhe é outorgado um lugar de objeto. Também a suposição do adolescente como sujeito de direito, com *status* de proteção integral, mostra sua fragilidade no discurso social, que é revelador de tensões e interpretações sobre o tema, evidenciando que os direitos positivados ainda não se encontram, de fato, efetivados.

A realidade de Porto Alegre em uma de suas unidades socioeducativas contraria a ideia de afastamento dos grandes centros para os que violam a lei, como o anormal a ser corrigido e os internos dos manicômios, das prisões e dos conventos. Não fica mais distante. Está localizada em uma área bastante valorizada da capital. Em frente à orla do Guaíba, a alguns passos do estádio de futebol de um dos grandes times do estado do RS. Próximo a shoppings e centro cultural e avizinha-se com condomínios de alto padrão. Em frente a uma avenida — à beira-rio —, está a imponente entrada de um prédio antigo, patrimônio e herança da extinta FEBEM. Lá atrás, depois de uma curta caminhada, desponta a edificação que funciona o Centro de Atendimento Socioeducativo Padre Cacique. A unidade está lá, meio escondida em uma mata fechada e, quem olha da rua se não focar, não a vê. Só a distância uma (pequena) parte do telhado quebra a mata que cobre toda a extensão da instituição. Na entrada, um segurança permanece na porta do prédio, que é verde e quase se funde com a vegetação. Após escadas, grades, algumas identificações e olhares céticos, se acessa a unidade.



## 2.1 ÁGUAS REVOLTAS

Mediante uma lógica que persiste e insiste na atualidade, não faltam análises acerca da adolescência como período de insuficiência mental, que faz surgir a ideia de sujeito incapaz ou “menor”, nomeação utilizada amplamente para designar aqueles que não eram adultos. No âmbito dos embates interpretativos e das ambiguidades conceituais, a ideia do menor ainda se mantém presente na socioeducação, apesar da tentativa de superação do paradigma da situação irregular. Mendez (1994), em análise da terminologia “menor”, destaca que em praticamente todas as línguas latinas, de sociedades com base em vivências históricas ou atuais de exclusão social, ocorrem designações de crianças menores: *ñinos menores*, *bambini minori*. Já em culturas que não conhecem a exclusão como uma característica cultural na tessitura social, não existe o equivalente à palavra “menor”. Corroborando tais ideias, Fuchs (1999, p. 46) constata que a visão do menor se fundamenta na crença de que os adolescentes eram resultado da imoralidade, do abandono e da delinquência e precisavam ser “salvos e enquadrados nos padrões de comportamento e de convivência familiar”.

Um argumento interessante apontado por Fuchs (2011) é que no final do século XIX assistiu-se à fixação da categoria sociopenal *menor* e a história do seu controle. A escola contribuiu na construção social, na consolidação e na reprodução das categorias *infância* e *menor*: a família e a escola cumpriam a função de controle e socialização da *infância*, e, para os *menores*, havia a necessidade de elaboração de controles sociopenais diferenciados. A expressão “menor” ultrapassa o uso jurídico e invade o vocabulário popular, passando a ser utilizada com o intuito de se referir “às crianças pobres, aos filhos de ex-escravos, aos órfãos ou às crianças que viviam em situação de rua – chamadas, naquele período, de expostos” (RODRIGUES *et al.*, 2014). Foi processualmente adquirindo a função de distinguir duas categorias: “menores”, ou seja, aquelas encaradas como suspeitas, potencialmente perigosas e irrecuperáveis; e “crianças”, isto é, aquelas consideradas aptas ao processo de educação e escolarização. Não se pode negar que ainda hoje o termo “menor” se faz presente no senso comum, no discurso da mídia e, inclusive, no cotidiano das instituições, carregando em si uma carga de preconceito, estigma e exclusão.

Desde o primeiro Tribunal de Menores, em Illinois, nos Estados Unidos, que viria a servir de referência para os países da Europa, foram fomentadas as bases de uma cultura que deu origem à Doutrina da Situação Irregular. Em 1923, seguindo a mesma

tendência das políticas jurídicas vigentes no restante da América Latina<sup>16</sup>, foi criado no Brasil o primeiro Código de Menores, instrumento que tinha por objetivo implantar um sistema público de atenção a crianças e adolescentes “em circunstâncias especiais difíceis” (MENDEZ; COSTA, 1994).

Em 1942, um modelo equivalente ao sistema penitenciário começou a funcionar no Brasil para o tratamento das demandas dessa população. O Serviço de Assistência ao Menor (SAM), ligado ao Ministério da Justiça, funcionava em um sistema implantado no modelo “correcional-repressivo” e, de acordo com Costa (1998), se baseava em reformatórios e casas de correção, na mesma lógica do Código de Menores, visto que atendia tanto autores de atos infracionais quanto adolescentes carentes ou os abandonados.

No ano de 1964, foi sancionada a Lei n. 4.153, que estabelecia a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM), cujo enfoque passa a ser o assistencialismo. O órgão nacional dessa política chama-se Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), e como órgão executor estadual a Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor (FEBEM). A FUNABEM tinha como propósito substituir o modelo do SAM e suas práticas repressoras e corretivas, mas o novo sistema acabou por sucumbir ao seu objetivo. Além de herdar do órgão antecessor as unidades da FEBEM, os equipamentos, os prédios, os materiais e os recursos humanos, até nos dias atuais é possível notar resquícios da cultura organizacional do passado. O enfoque no menor sob a perspectiva de ameaça social modifica-se e passa à perspectiva do carente, migrando para um enfoque assistencialista (MENDEZ; COSTA, 1994).

O Novo Código de Menores foi instituído por meio da Lei n. 6.697 de 1979, que veio a reafirmar o paradigma de situação irregular do público infantojuvenil, considerado desviante ou como “patologia social”, uma vez que não se ajusta ao padrão preestabelecido. Mendez (1994) define a doutrina da situação irregular como uma forma de legitimar a disponibilidade estatal absoluta de sujeitos vulneráveis que, precisamente por essa situação, são definidos como em situação irregular. Desse modo, eram consideradas em situação irregular certas condutas pessoais, em casos de infrações pelos adolescentes, ou da sociedade em casos de abandono, ou de inadaptação. Porém, a grande maioria dos considerados em situação irregular era, na verdade, punida, e o que vigorava era o discurso de que estavam protegidos.

---

<sup>16</sup> Para Mendez (1994), os primeiros tribunais de menores foram criados na América Latina: em 1921, na Argentina; em 1923, no Brasil; em 1927, no México; em 1928, no Chile.

Historicamente, sobretudo durante o século passado, o sistema de proteção permitia que qualquer criança ou adolescente em situação de pobreza se enquadrasse nas ações da justiça e da assistência. Sob o argumento de prender para proteger, confinavam-nas em grandes instituições (BRASIL, 2006). Fato que ratifica a ideia de que, ao longo da história, tais sujeitos foram tratados como objetos de intervenção do Estado, da família e da sociedade. Na execução dessas políticas, as ações dos profissionais desses órgãos basicamente tendiam à punição dos adolescentes, mediante legitimação de grande parcela da população nacional. Isso ocorria porque se julgava ser uma forma eficiente de diminuição da violência.

Apesar de mudanças ocorridas após a extinção do Código de Menores, em que o adolescente era visto como objeto a ser tutelado, permanecia a situação de violação de direitos e o questionamento da cidadania. Nessa perspectiva, Volpi (2001, p. 115) apresenta o desafio de “melhorar a realidade sem piorar a lei”, visto que ainda não havia sido construída uma política pública que orientasse o cumprimento de medidas socioeducativas.

No início da década de 1980, diversos segmentos da sociedade engendraram uma luta intensificada que resultaria na criação de políticas direcionadas a esse público, quando dogmas até então aceitos passaram por embates, fortalecendo uma cultura democrática. Essa empreitada resultou “da força, da habilidade, da resolução e do compromisso” (MENDEZ; COSTA, 1994, p. 138) dos movimentos sociais, que garantiram que o texto fosse aprovado pela CF de 1988. Dessa forma, no art. 227 constam os princípios básicos advindos da Convenção Internacional dos Direitos da Criança<sup>17</sup>, definidos como:

[...] dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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 (BRASIL, 2009).

Em julho de 1990, acolhendo as tendências das normativas internacionais, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), uma transformação política, cultural que conta com a orientação de dispositivos constitucionais de proteção à

---

<sup>17</sup> Documento global de força coercitiva para os 140 Estados signatários, entre eles o Brasil, aprovada em 20 de novembro de 1989, em Nova York, Estados Unidos.

infância e à adolescência no Brasil. Assim, os adolescentes passam a ser reconhecidos no âmbito legal como sujeitos em desenvolvimento e têm garantias de que não mais sejam tratados como objetos passíveis de controle por parte da família, da sociedade e do Estado. Ganham *status* e Estatuto. Com o ECA, rompe-se com a doutrina da situação irregular e se inaugura a doutrina da proteção integral, quando o novo documento orientador define que circunstâncias como abandono, pobreza e/ou negligência não mais fossem motivos de privação de liberdade, além das formas específicas de tratamento diante da prática de transgressão às leis.

Em julho de 2006, dezesseis anos após o ECA ter entrado em vigor, aprovou-se pela assembleia do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)<sup>18</sup>, que se configura, basicamente, como “documento jurídico-político” na efetivação de direitos de adolescentes em conflito com a lei (BRASIL, 2006). O SINASE se orienta pelas normativas nacionais (CF e ECA) e internacionais das quais o Brasil é signatário (Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, Sistema Global e Sistema Interamericano dos Direitos Humanos; Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça Juvenil – Regras de Beijing, Princípios Orientadores das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil – Riad; Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade) (BRASIL, 2006). A partir de então, o SINASE passa a constituir-se como política pública destinada aos adolescentes em conflito com a lei, de modo que foram de suma importância as diversas discussões acerca dos direitos humanos apoiadas na CF.

Como determina o Sistema, a incompletude institucional é um princípio norteador de todo o processo socioeducativo, situando-se no contexto do Sistema de Garantia de Direitos (SGD). Portanto, implica articulação com diferentes sistemas, como a educação, a saúde, a assistência social, a justiça e a segurança pública. As articulações devem ocorrer em níveis federais, estaduais, distritais ou municipais, em políticas, planos e programas específicos de atenção. Portanto, são necessárias e

---

<sup>18</sup> Instituído pela Lei Federal n. 12.594 de 18 de janeiro de 2012, o Sinase é também regido pelos artigos referentes à socioeducação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal n. 8.069/1990), pela Resolução n. 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e pelo Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (Resolução n. 160/2013 do Conanda).

imprescindíveis as interfaces com sistemas e políticas aos adolescentes em conflito com a lei, sobretudo com as educacionais – estruturante do sistema socioeducativo.<sup>19</sup>



Advindos de uma mudança legal instituída e positivada na letra da lei, houve uma mudança de conceito no cenário social. O antigo adolescente-problema ganhou espaço legal como sujeito de direito, além de passar a receber tratamento diferenciado em decorrência de seu desenvolvimento físico, intelectual e cultural. Muito embora o SINASE esteja fundamentado nos princípios das normativas nacionais e internacionais de direitos humanos, e suas ações sejam direcionadas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas socioeducativas, não se pode deixar de considerar que a medida socioeducativa de internação acaba por trazer efeitos nocivos aos adolescentes, em razão de acarretar em restrição ou privação de liberdade.

<sup>19</sup> Um bom exemplo de articulação entre as políticas ganha contornos no PIA, importante instrumento no cumprimento da medida socioeducativa, que será abordado mais adiante.



Um agente de segurança fica em cada lado da porta. Cadeados trancados. Um banner de comemoração de aniversário — FASE: a oportunidade de construção de novas histórias. No portão um aviso os lembra ‘mantenha fechado!’ No caminho, as salas das equipes técnica e diretiva, os banheiros, e, mais ao fundo, após mais e mais portões trancados, ficam os bretes: [...] *não é quarto. É um quadrado. Ele tem uma porta de ferro, todo gradeado [...] tem janela, mas nem passa o dedo do cara pra pegar um vento. [...] Explodir o brete quer dizer uma vistoria rígida [...]. É tipo passar o pente fino, mas, no caso, os piolhos somos nós.*

Tudo pode ser tirado dele ou a ele negado, desde produtos aos cuidados que já matinha contato. Os banhos ocorrem na parte da manhã e à noite. 5 a 10 minutos cronometrados no relógio. Diariamente as escovas de dentes são distribuídas e recolhidas após a escovação. O dia de barbear ocorre em 2 vezes por semana. As escovas de dentes são padronizadas e uniformemente distribuídas em um quadro identificado. O mesmo ocorre com os aparelhos de barbear. O material recebido na instituição é geralmente de um tipo barato, mal ajustado e sempre igual. É provável que o jovem seja despido de sua aparência usual. Começa pela roupa que é obrigado a deixar após a primeira revista.

Mais e mais portões. Todos trancados. Uma escada e um forte cheiro de umidade. O pátio se mostra através de uma janela com grades reforçadas. Ao final da escada, no alto da última porta, há uma placa com o nome da escola - Senador Pasqualini. O desenho de um homem bem vestido, engravatado, com os braços presos a um livro, alçando vôo.

No fim da escada há uma porta.



### 3 NA FALTA DE BEIRA, A SOCIOEDUCAÇÃO

Em meados do século XX, os jovens começam a ser considerados perigosos e violentos. A justiça feita pelas próprias mãos – a vingança privada – e o movimento pela redução da maioria penal, defendido por políticos e apoiado pela maioria da sociedade brasileira, caminham paralelamente ao aumento de acautelados e com a superlotação do sistema socioeducativo brasileiro<sup>20</sup>. Esses argumentos vêm ganhando força e espaço nas proposições legais que buscam legitimar o aumento do tempo de internação e a redução da idade penal.<sup>21, 22</sup> Tais propostas ganham crescente apoio da população, “amedrontada com os índices de violência que circulam cotidianamente em todos os meios de comunicação de massa”, que as incorpora “sem a devida reflexão” (RODRIGUES *et al.*, 2014, p. 158). Flagrante retrocesso da luta histórica pela garantia de direitos. Essa pressão social demonstra o quanto ainda é punitivista e sem tolerância, demandando que os jovens sejam sancionados, salvos, ou, até mesmo, capazes de serem consertados. É notório o crescimento das “demonizações” sobre os jovens, principalmente quando o tema é a violência, em que associam a estereótipos do ser jovem – ou jovens em particular: negros, pobres, prioritariamente alvos do controle policial – no retrato da mídia como a nova classe perigosa (CASTRO, 2013, p. 54).

É nesse contexto que milhares de adolescentes brasileiros se tornam vítimas precoces de homicídios, criam laços com o tráfico de drogas, ou se tornam alvos do sistema de justiça juvenil. Nas medidas de privação de liberdade, o grupo é majoritariamente composto por homens, predominantemente pobres e de pele preta – “quase todos pretos, ou quase pretos, ou quase brancos quase pretos de tão pobres, e pobres são como podres e todos sabem como se tratam os pretos” – , com algum tipo de experiência com as drogas, sem acesso às políticas públicas e, comumente, com histórico de direitos violados.<sup>23</sup>

---

<sup>20</sup> Projeto de Lei n. 171 de 1993 do Deputado Benedito Domingos do PP/DF. O projeto, que aguarda apreciação do Senado Federal, altera a redação do art. 228 da Constituição Federal e propõe a imputabilidade penal para maiores de dezesseis anos. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 17 jun. 2017.

<sup>21</sup> Pesquisa realizada em junho de 2015 em todo o país revela que a redução da maioria penal de 18 para 16 anos é apoiada por 87% dos entrevistados, ou seja, quase 9 em cada 10 pesquisados (DATAFOLHA..., 2015).

<sup>22</sup> O contexto norte-americano ilustra exatamente o contrário. Mesmo com a adoção de penalidades mais severas, não foi capaz de reduzir nem a quantidade nem a gravidade dos atos infracionais cometidos por adolescentes (RODRIGUES *et al.*, 2014, p. 158).

<sup>23</sup> Veloso; Gil, 1993.



*O Índice de Homicídios na Adolescência (IHA) retrata a vitimização letal de adolescentes no país. Os dados do ano de 2012 mostram que para cada grupo de 1.000 adolescentes que chega aos 12 anos, 3,32 deles serão mortos por homicídio antes de completarem 19 anos. Principalmente os homens, jovens e negros, a maioria das vítimas desse fenômeno. Os dados revelam a vulnerabilidade desses sujeitos e a alta incidência de mortes precoces e violentas.*

A vida longe das escolas, a vizinhança com a criminalidade, o preconceito, a segregação, a falta de perspectivas e de oportunidades não produzem necessariamente uma trajetória infracional. Cometer um ato infracional não significa necessariamente que o adolescente seja um criminoso e que está destinado à vida de transgressões. Faz-se necessário conceber a adolescência em sua diversidade, e não a partir de uma visão homogeneizante, como se todos fossem iguais e vivessem as mesmas condições. As possibilidades de estar no mundo não se equacionam de forma determinística. Não se trata de um jogo de cartas marcadas. Contudo, não se nega o impacto dessas contingências na construção das (im)possibilidades de vida e o ato infracional como uma solução encontrada pelo adolescente diante do mal-estar. Torossian (2014) diz que os sujeitos se desenvolvem e se produzem a partir da tessitura ofertada pelos discursos e pelas práticas sociais, e as formas de adolescência e juventude emergem de “diversas linhas de subjetivação, das diversas posições políticas e da história que nos produz como sociedade” (2014, p. 182).

A socioeducação, como política pública, objetiva construir outros caminhos, novos conceitos de vida e busca o fortalecimento dos princípios éticos da vida social, visto que, ao cometer atos infracionais – art. 103 do ECA –, os adolescentes rompem o pacto social. Verificada a conduta descrita como crime ou contravenção penal, podem ser sentenciados a cumprirem uma medida socioeducativa – art. 112 do ECA – estabelecida judicialmente (BRASIL, 1990).

A medida socioeducativa, por sua vez, é uma resposta da justiça perante o ato infracional e marca o início de um trabalho de responsabilização por parte do adolescente, sendo executada e sustentada pelas instituições, no âmbito do executivo. Para Leal e Carmo (2014, p. 190), a sentença judicial corresponde à gravidade da prática infracional e se materializa por meio de medidas socioeducativas, cujo objetivo central é “a responsabilização associada à educação, tendo em vista a mudança da trajetória infracional”. Os principais objetivos da socioeducação são: a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional,

incentivando sempre que possível a sua reparação; a integração social do adolescente e a garantia dos seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu Plano Individual de Atendimento; e a desaprovação da conduta infracional. Ancorada em tais princípios, busca romper com os ciclos de violência vivenciados pelos adolescentes e vinculá-los a um processo educativo, voltado à vida em liberdade.

Conforme definido no artigo 104 do ECA (BRASIL, 1990), são penalmente inimputáveis os menores de 18 anos, ou seja, terão excluídas as consequências de natureza penal, respondendo, nesse caso, a política socioeducativa. Acreditamos que há aqui um nó, uma tensão, que Carvalho Júnior (2010) nos auxilia a enunciar:

[...] o reconhecimento da existência de um ponto de contato com o Direito Penal é de relevância para a construção do Direito Infracional como ramo autônomo. Tentar escamotear o nascedouro do Direito Infracional não contribui para afirmar sua autonomia, mas apenas para subordiná-lo à ultrapassada doutrina da situação irregular, enquanto, ao revés, admiti-lo como derivado do Direito Penal nos ajuda a expurgar os fantasmas do menorismo (CARVALHO JÚNIOR, 2010, p. 36).

Ao dizer *inimputável* se afirma que não responderá ao preceito do crime definido no Direito Penal, mas, sim, ao ECA. Ou seja, o que é crime para o adulto é também crime para o adolescente. Embora o adolescente não seja imputável penalmente, infracionalmente o é, e continua passível de responsabilização pelos seus atos. O autor ainda define que o Direito Infracional tem especificidades que “lhe dotam de luz própria, sobretudo pela análise da imputabilidade e da capacidade de cumprimento” (CARVALHO JÚNIOR, 2010, p. 42).

Sposato (2015) faz importante provocação ao alertar que há um temor em chamar de direito penal a intervenção socioeducativa. Ainda que as condutas sancionadas e tipificadas sejam as mesmas, as consequências impostas, regras e os princípios que orientam a aplicação da medida, se distinguem dos adultos, bem como o destinatário que é outro, no caso, o adolescente. Para a autora, quando negamos a natureza penal das medidas socioeducativas, “favorecemos uma fraude de etiquetas: em nome da educação, compaixão e proteção realiza-se o exercício repressivo e imediato da punição” (p. 47).

Dentre as medidas possíveis, de acordo com o art. 121 § 1º-6º, está a de internação em estabelecimento educacional, que priva o adolescente de seu direito de ir e vir, uma vez que são afastados de suas famílias e da sociedade. De acordo com o ECA, a internação é sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à

condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e deve ser aplicada em último caso, quando não houver outra mais adequada. O Estatuto define tais parâmetros mediante grave ameaça ou violência à pessoa, por reiteração no cometimento de outras infrações graves ou por descumprimento reiterado e injustificável de medida anteriormente imposta. Deve ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração. O tempo não deve exceder o período de três anos, sendo o desligamento compulsório aos 21 anos (BRASIL, 1990).

O documento norteador das ações e práticas da FASE, o Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul (PEMSEIS), alinha-se às exigências de proteção integral definidas no ECA e às diretrizes nacionais preconizadas no SINASE. O PEMSEIS, ao definir a medida de internação, orienta que o desenvolvimento das práticas “acima de tudo, deverá manter sempre acesa a discussão acerca das diretrizes metodológicas do processo educativo” e refletir a respeito dos acontecimentos do cotidiano e do papel exercido por todos os envolvidos no programa, “visando oxigenar a proposta educativa e adequá-la à realidade” (BRASIL, 2014, p. 28).

O atendimento, segundo tais diretrizes e em diálogo com as nacionais, deve se pautar em um conjunto de ações articulado por eixos, a fim de desenvolver uma intervenção de continuidade das ações planejadas para o cotidiano institucional. Os eixos são: escolarização, abordagem familiar e comunitária, profissionalização, espiritualidade, atenção à saúde, atividades de cultura e esporte e lazer, dentre outros. Tem por objetivo ofertar possibilidades de enlaçamento social, protagonismo, garantia do acesso aos direitos fundamentais, rompimento das ações infracionais e a inscrição de um novo lugar na cidade, pela via da responsabilização. Para tanto, um dos princípios orientadores é

[...] fazer prevalecer a ação sociopedagógica sobre a sancionatória, respeitando a singularidade do socioeducando, através de uma postura de exigência, compreensão e disciplina, entendida esta como elemento organizador da subjetividade e não como mero instrumento de ordem institucional (BRASIL, 2014, p. 28).

O PEMSEIS determinada as regras na imposição da medida, sendo elementares os princípios da brevidade<sup>24</sup>, excepcionalidade e respeito à condição do jovem. Cada caso deve ser investigado para verificar se o adolescente tem condições de cumprir a medida, e a decisão deve ser fundamentada para “possibilitar formas para o desenvolvimento educativo e profissional do socioeducando” (BRASIL, 2014, p. 20). Ao retirá-lo do convívio com a sociedade, a internação deve possuir o “condão pedagógico”, visando a sua reinserção ao meio familiar e comunitário, bem como seu aprimoramento profissional e intelectual.

Nesse sentido, um aspecto bastante importante no que se refere à educação e à escolarização, durante o cumprimento da medida de internação, ocorre na unidade quando é previsto que o adolescente, os familiares e as técnicas e técnicos pactuem um documento que norteie o cumprimento da medida socioeducativa: o Plano Individual de Atendimento (PIA). Esse plano tem a tarefa fundamental de articular os eixos da medida para cada um dos adolescentes, sendo, portanto, um guia singularizado do/no cumprimento. O plano de intervenção contém uma avaliação disciplinar, os objetivos declarados pelo adolescente, a definição das atividades de integração e de apoio, individuais e de grupo, para família/responsável, as ações especiais de assistência e tratamento das demandas que surgirão no período de internação, a fixação de metas e atenção à saúde e as condições para a sua progressão e/ou desligamento. É um acompanhamento sistemático construído em caráter gradativo, da Internação Provisória ao desligamento, que a equipe de trabalho revisita para a avaliação do cumprimento da medida socioeducativa.

De acordo com o PEMSEIS, os relatórios devem integrar: contextualização da situação inicial do adolescente, com sua história de vida familiar e comunitária; autoidentificação étnica; avaliação das possíveis situações de vulnerabilidade e risco social; necessidades; potencialidades a serem trabalhadas no acompanhamento técnico; plano de ação pactuado com o adolescente, a família e/ou a família extensa e a rede de apoio, com os objetivos a serem alcançados no decorrer do cumprimento da medida socioeducativa; bem como estabelecer as atividades internas e externas, individuais ou coletivas nas quais o adolescente poderá ser incluído; ações pedagógicas que buscam estar integradas e contextualizadas com a realidade vivenciada pelo adolescente,

---

<sup>24</sup> A medida de internação regula-se pela sentença e/ou decisão de unificação, devendo sua manutenção ser avaliada, mediante decisão fundamentada, no máximo a cada 06 (seis) meses e não poderá, em nenhuma hipótese, exceder ao período máximo de internação de 03 (anos) (BRASIL, 2014, p. 20).

possibilitando, com isso, a reflexão sobre sua condição de sujeito e visando alternativas nesse processo de (re)inserção social; ações socioeducativas que visem buscar a estimulação do adolescente para a avaliação crítica de sua realidade, reconhecendo-se como ser atuante e responsável por suas ações, além de contemplar, com o sujeito atendido, a construção da relação empática deste com todos os envolvidos no processo, promovendo sua responsabilidade com seu processo de (re)integração social (BRASIL, 2014, p. 35-58).

Ante tais diretrizes, Craidy (2015, p. 104) descreve as condições concretas do adolescente, de sua família e do conjunto de suas relações como decisivas para que “os anseios, desejos e possíveis projetos do adolescente” sejam o ponto de partida do documento. Para Volpi (2002), a condição de sujeitos de direito implica necessidade de participação nas decisões de seu interesse e no respeito à sua autonomia no contexto do cumprimento das normas legais. Contudo, o que deveria ser um instrumento de intervenção dinâmico, em constante processo de avaliação e reavaliação, por vezes, minimiza-se em um procedimento burocrático. Craidy (2015, p. 77) questiona a característica meramente jurídica do documento, que não leva em conta “as necessidades e aspirações do adolescente que nem sempre é ouvido”. Corroborando tal ideia, Jimenez *et al.* (2012, p. 8) argumentam que dependendo da execução prática, o instrumento PIA leva a um “processo de fixação dos adolescentes em padrões normatizadores do comportamento distanciadas do conhecimento singular do adolescente”, que contribui para o disciplinamento dos indivíduos e a gestão de populações tidas como perigosas.

A medida de internação não é uma solução, especialmente se considerarmos que os atos praticados pela maioria dos jovens não são de violência à pessoa, mas, muitas vezes, como “uma alternativa econômica” (COSTA, 2015). É preciso refletir sobre a natureza da intervenção e reconhecer seu caráter punitivista. Ao analisar esse processo, Craidy (2015, p. 78) afirma que a punição pode promover o reconhecimento da negatividade da ação: “restrição da liberdade, se imposta com a devida compreensão e capacidade de reflexão, pode ser educativa”. Assim, a internação pode ser significada não como meramente sancionatória ao visar a (re)inserção social do adolescente. Nesse sentido, a punição é também educativa, contanto que não signifique negação do sujeito, de sua dignidade.

[...] assim será reparadora e não humilhante nem desrespeitosa com a pessoa do adolescente. Deverá ter o sentido de tomada de consciência e não de

vingança ou vitimização. A questão é o sentido que a punição adquire para o adolescente. Se for significativa será educativa (CRAIDY, 2015, p. 79).

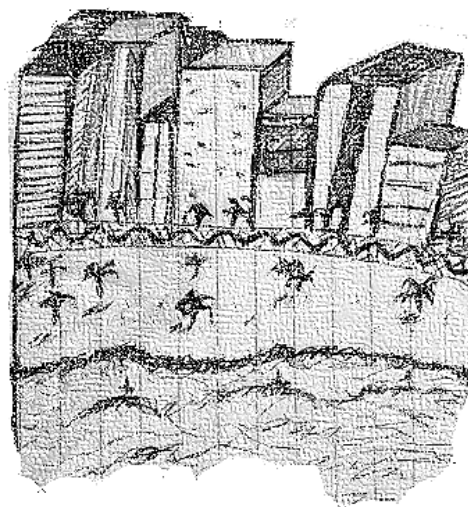
Compreendemos que a escolarização de jovens em contextos de privação de liberdade requer novas interpretações, fazeres e saberes, de modo a ampliar seus sentidos. Para Rangel (2013):

[...] contra las corrientes conservadoras dominantes que imponen una lógica punitiva; contra los populismos que piden el castigo sin misericordia a cualquier persona que viole la ley; contra los pretextos y las demagogias que se niegan a invertir en la educación [...] contra las inercias políticas y las reticencias neoliberales a invertir en la educación [...] resulta fundamental la reivindicación de la educación (RANGEL, 2013, p. 29).

Para tanto, faz-se necessária uma reflexão acerca da precariedade da instituição escolar dentro dos sistemas socioeducativos que não apresentam um projeto político-pedagógico que considere as especificidades e o momento que o adolescente em privação de liberdade vivencia. Para Dayrell e Reis (2007), são tensões que o jovem experimentam ao se construir como aluno. Nesse processo complexo, intervêm fatores externos (o seu lugar social, a realidade familiar, o espaço onde vive) e internos à escola (a infraestrutura, o projeto político-pedagógico).

No cotidiano escolar, essa tensão se manifesta não tanto de forma excludente, ser jovem OU ser aluno, mas, sim, geralmente, na sua ambiguidade de ser jovem E de ser aluno. Uma dupla condição que muitas vezes é difícil de ser articulada e que se concretiza em práticas e valores que vão caracterizar o seu percurso escolar e os sentidos atribuídos a essa experiência (DAYRELL; REIS, 2007, p. 10, grifos do autor).

Para Padovani e Ristum (2013, p. 14), não se pode perder de vista a necessária interação com o externo à instituição, “na formação de redes que auxiliem esses jovens não apenas enquanto estão privados de liberdade e sob custódia do Estado, mas, especialmente, ao saírem dos muros da unidade em busca da realização dos seus projetos de vida”.





### 3.1 NAS TERRAS DO ESCOLAR

O contexto de defasagem escolar, a exclusão e a expulsão podem ser algumas das questões que perpassam a difícil relação entre esses sujeitos e o escolar. Nos dados disponibilizados pela FASE (2017) e segundo pesquisadores, o adolescente cumprindo medida de internação apresenta, em sua grande maioria, rompimento com algumas instituições organizadoras da sociedade, sobretudo, com a escola.<sup>25</sup> A vulnerabilidade mais comum se caracteriza pela baixa escolaridade devido à evasão da escola, ao abandono dos estudos, à distorção idade-série e ao desestímulo diante do padrão cíclico de repetências. Além disso, muitos adolescentes matriculados nas escolas não aprendem e não conseguem avançar na escolarização. Muitos desses sujeitos sentem-se distantes das suas expectativas na realidade escolar, pouco apoiados em suas dificuldades e desestimulados com a escola.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). No PEMSEIS, a educação é definida como um trabalho eficaz ao reconhecer e respeitar os limites e exercitar as possibilidades do sujeito. O trabalho educativo é aquele centrado no trinômio educação (formação humana), trabalho e geração de renda, paralelamente ao exercício da atividade produtiva, de modo a garantir a obtenção da escolaridade mínima obrigatória e o acesso à alternativa de prosseguimento de estudos acadêmicos e/ou profissionalizantes (BRASIL, 2014). Desse modo, as ações precisam estar integradas e contextualizadas com a realidade vivenciada pelo adolescente, visando com isso possibilitar “a reflexão sobre sua condição de sujeito e visando alternativas nesse processo de (re)inserção social” (p. 38).

Desde o ECA, é importante destacar a garantia do acesso ao ensino de forma universal e gratuita. Assim, durante o período de cumprimento de uma medida socioeducativa também são obrigatórias as atividades de escolarização, sendo garantido nas atividades escolares um espaço para acompanhamento sistemático das tarefas, em que os alunos possam ser auxiliados caso apresentem dificuldades. É garantida a “prioridade absoluta no cumprimento da medida socioeducativa, devendo ser inseridas

---

<sup>25</sup> Por exemplo: Brasil, 2014; Craidy, 2015; Ferreira; Silveira, 2010; Bisinoto, 2014; Yannoulas, 2014.

informações referentes ao nível de escolarização, metas e expectativas do socioeducando no processo de ensino” (BRASIL, 2014, p. 91).

A escola é um local rico de vida sociocultural e espaço privilegiado de exercício da educação. Tem como função a transformação da realidade dos sujeitos, ao permitir o contato, de forma sistematizada, da cultura e dos conceitos científicos. Como espaço tradicionalmente socializador, tem como principal objetivo a difusão dos conhecimentos sistematizados pela humanidade, através de métodos e técnicas, tão importantes para a compreensão do mundo. Para Meinerz (2010, p. 383), “a escola como instituição pública, laica e gratuita, surge historicamente no contexto da modernidade [...] tendo como um dos deveres a transmissão e o ensinamento dos fundamentos da ciência”. Porém, como lembra a autora, as suas bases normativas são históricas e possuem os paradoxos e os conflitos que parecem inerentes à condição social e humana.

Charlot (2000) compreende a educação como possibilitadora do encontro consigo, com os outros e com o mundo, enquanto uma prática do viver em comum. Para o autor, a condição humana exige que seja feito um movimento – longo, complexo e nunca acabado – no sentido de se apropriar, ao menos parcialmente, de um mundo que preexiste a nós mesmos. Assim, são desencadeados três processos obrigatórios nessa apropriação, quais sejam: o de hominização – ao se tornar homem; o de singularização – ao se perceber como único; e o de socialização – ao se tornar membro de uma comunidade.

No âmbito da psicanálise, essa ideia encontra ressonância, por exemplo, na função subjetivante e de transmissão de um lugar no social.

[...] com a transmissão de um traço simbólico de filiação, de uma marca que permite a um sujeito, primeiro, se erigir como sujeito, o que é diferente, portanto, da limitada configuração biológica com a qual precariamente nasceu (hominização). Depois, diferenciar-se do outro que lhe rendeu os primeiros meios de entrada no mundo (singularização). E, por último, encontrar seu lugar no meio de outros com os quais terá que administrar sua diferença (socialização). Nesse sentido, o educar apareceria mais bem-definido como [...] instalador de uma ordem que promove laço social (VOLTOLINI, 2011, p. 70).

Obviamente, o autor não se refere à educação escolar, mas à educação em seu sentido mais genuíno, quando permite o advento de um lugar simbólico no social, tarefa contínua e inconclusa por toda a vida. Esse sentido, em princípio distante da instituição escolar e dos processos de escolarização, é, contudo, capaz de contribuir para a resignificação do lugar da escola na sociedade. Por outro lado, analisar a educação

escolar sob essa perspectiva é um desafio, sobretudo porque há muita ambiguidade, tensão e contradição no que se refere à possibilidade de essa instituição estar mais aberta às diferenças individuais e àquilo que o sujeito traz de sua história. Um dos desafios da pesquisa é pensar a escola e a escolarização como promotoras de laço social, sem que o preço a pagar seja a normalização e o apagamento das diferenças, visto que não se tem um quadro e um destino definidos *a priori* e independentes do laço social que lhes constitui.

A escola e a educação lidos de forma ampliada, capazes de humanizar, singularizar e socializar são noções caras para essa pesquisa. Portos que encontram sustentação em autores como Leal e Carmo (2014, p. 208), ao proporem a socioeducação como meio de preparar os jovens para se relacionarem com os outros e consigo, “sem quebrar as normas de convívio social que foram histórica e coletivamente estabelecidas pela sociedade”. Elas seguem afirmando que as propostas educativas são o meio de

potencializar o desenvolvimento dos adolescentes, despertando-lhes novas possibilidades de relacionar consigo mesmos e com seus pares. Trata-se de desenvolver nos adolescentes as competências pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas que viabilizem a construção de um projeto de vida no qual eles sejam protagonistas de uma cidadania de convivência coletiva (LEAL; CARMO, 2014, p. 209).

Nessa via, o PEMSEIS tem a premissa de entender o jovem “como um ser social em constante crescimento” (BRASIL, 2014, p. 39) e define a ação socioeducativa como estímulo para que ele seja capaz de realizar uma

[...] avaliação crítica da sua realidade, reconhecendo-se como ser atuante e responsável por suas ações. Com o desenvolvimento destes aspectos, o caráter pedagógico da medida socioeducativa passa a contemplar, junto ao sujeito atendido, a construção da relação empática deste com todos os envolvidos no processo, promovendo sua responsabilidade e envolvimento genuíno com seu processo de inclusão social (BRASIL, 2014, p. 39).

A escola, nesse sentido, deve fazer parte de um todo – “é a própria medida socioeducativa” –, e a escolarização pode tornar-se uma oportunidade de acesso e garantia de cidadania (PADOVANI; RISTUM, 2013, p. 14). Para tanto, é importante que a estrutura, a ação e o fazer pedagógico sustentem uma educação que aposte no sujeito, no valor do conhecimento e do saber como formas de reconstruir o laço social, em detrimento ao considerar somente o ato cometido pelo jovem. A retomada ou a

continuidade da escolarização é o ponto crucial no processo socioeducativo. Torossian (2014, p. 182) é precisa ao afirmar que a concepção de medida socioeducativa “propõe olhar para o ato infracional não como um crime que merece ser penalizado, mas como um ato que precisa de acesso à educação”.

Conforme Craidy (2015), entre uma abordagem socializante e a responsabilização individual, há espaço para a ação pedagógica e para a valorização do aluno como sujeito.

[...] pelo trabalho coletivo e participativo de todos os segmentos escolares, pela vinculação da escola à cultura, superando a visão de local de mero acesso a conteúdos acadêmicos e/ou de sucesso individual. A escola não pode tudo, mas certamente pode mais do que hoje realiza (CRAIDY, 2015, p. 83).

Nessa via, Pedron (2011, p. 97) analisa que o ECA orienta que “a execução das medidas se dê de forma socioeducativa, ou [...] conforme o próprio termo sugere, por meio de uma educação voltada para o social”. Para Guerra (no prelo), a diretriz do processo instaurado a partir do campo da socioeducação evidencia os impasses do processo educativo a partir da máxima “educar para a cidadania”, no cumprimento de uma medida socioeducativa. Ou seja, como “toda educação é eminentemente social”, (LEAL; CARMO, 2014, p. 206), o que a socioeducação busca destacar é a importância da inserção em um processo educativo e de aprendizado para o convívio social e para o exercício da cidadania.

Craidy (2015) questiona o motivo de acrescentar o prefixo “sócio” à palavra “educação”, pois só revela um caráter de uma estrutura opressiva que estigmatiza determinados sujeitos. Para a autora, é necessário pensar a dimensão educativa em todo o processo socioeducativo, desde a abordagem policial, a apresentação, os procedimentos jurídicos e a execução da medida socioeducativa em si. Para a pesquisadora, “melhor seria dizer que socioeducação é educação” (p. 74). Nas situações bem encaminhadas nas práticas socioeducativas, “chama sempre a atenção as relações de reconhecimento, a liberação da palavra do adolescente, o diálogo, o reconhecimento dos seus desejos, dificuldades e possibilidades, a busca de construção de um projeto de vida. É a isto que chamamos de Educação” (CRAIDY, 2015, p. 78).

A presente pesquisa aposta na educação, na escola e na possibilidade de ser aluno. O direito à educação é capaz de ressignificar as discussões relativas ao acesso e à permanência na escola, ao atentar, na sustentação do universal, ao singular. Assim, pode

incidir em projetos de vida, individuais e coletivos. A escola e a educação têm um lugar importante nessa construção, sobretudo, pelo fato de a escola ser uma das últimas instituições que confrontam o sujeito com o conviver, o que tem desdobramentos tanto para o sujeito quanto para o social (CIFALI, 1999; RAHME, 2010). Ações intersetoriais e a interface entre áreas devem se fazer presentes na construção – ética e política – de um lugar para viver. Esse lugar litorâneo, como forma de pesquisar (e viver), foi aqui recortado ao supor o diálogo entre a socioeducação e a educação especial.

O processo de responsabilização é fundante na socioeducação, e responsabilizar o adolescente por seu ato é uma posição aceita e desejada. Acreditamos, contudo, que tal processo não se reduz ao individual. A cultura e o social estão implicados nesse movimento ao constituírem e sustentarem, por exemplo, (im)possibilidades de convivência entre os pares. Há uma desresponsabilização importante – e não sem efeitos – perante o que é considerado do outro e estranho a mim. A convivência entre pares e seus efeitos é fundamental para esse trabalho, e o conceito de laço social, de acordo com a perspectiva da psicanálise, é capaz de articular as dimensões de sujeito, coletivo, inconsciente, e a esfera institucional, implicados no atendimento socioeducativo. O reconhecimento, a responsabilização e o acolhimento do outro como semelhante, permitindo a convivência possível, requer um trabalho importante a fim de que a não semelhança, ou ainda, a diferença, não ameace sobremaneira o tecido social. Historicamente, a educação especial se ocupa dessas questões ao atentar para aqueles que não correspondem aos ideais da educação escolar. Os impasses diante de sujeitos com especificidades sensoriais, mentais, físicas e cognitivas são constitutivos da área e, talvez, o diálogo com a socioeducação permita a ambas o enfrentamento desses desafios.

A educação especial se constituiu como campo de saber e um conjunto de práticas ao se apropriar da deficiência como objeto científico, deslocando-se paulatinamente das explicações religiosas e místicas. Tal processo desencadeou diferentes categorias e procedimentos destinados à definição das deficiências, à constituição dos especialistas e à proliferação de instituições destinadas ao asilo, ao tratamento e à educação – construindo também um discurso híbrido, tramado a partir da pedagogia, da medicina e da psicologia.

A construção histórica da área se modifica na mesma medida em que as condições sociais implicam novas relações entre os sujeitos e o social nos espaços de

vida compartilhados. Para Bueno (2003, p. 163), em todas as épocas alguns sujeitos foram marcados por algum critério, ou, por possuir

alguma(s) característica(s) que não fazia(m) parte daquelas que se encontravam entre a maior parte dos membros desse meio – não pela simples presença de uma diferença, mas pelas consequências que tais diferenças acarretavam às possibilidades de participação desse sujeito na construção coletiva de sobrevivência e reprodução de diferentes agrupamentos sociais, em diferentes momentos históricos.

Plaisance (2015) argumenta que a educação especial foi estabelecida sobre a cultura da separação. Nesse caso, aqueles fora da porção comum ou mesmo ineducáveis teriam de frequentar instituições separadas em classes ou estabelecimentos especiais. As instituições tinham por objetivo aproximá-los de um padrão considerado mais *normal* – de desenvolvimento, de comportamento e de inserção na cultura. Sabe-se que por muito tempo se seguiu o modelo de segregação e isolamento, acarretando colocar os anormais em instituições também incomuns. O autor aprofunda essa análise e destaca que a atribuição do termo *especial* indica uma característica negativa e, “ao mesmo tempo, define um lugar de educação (estabelecimento ou turma), ele próprio definido sob a égide do especial” (p. 232).

A separação da coletividade pela institucionalização em escolas especializadas – apesar de, sob as perspectivas de integração e inclusão escolar, receber duras críticas a partir do século XX – perdura até hoje. Há uma desconfiança em relação à suposição de educabilidade e validade da convivência entre pares com a participação mais igualitária desse público nas diferentes esferas sociais. A partir da perspectiva técnico-científica, prevalente na área, o âmbito escolar é reduzido à reeducação, restando ao dito especial a marca da anormalidade e uma inserção sob os auspícios da desconfiança, da normatização e do empobrecimento na relação com o outro. Para Vasques (2008), sobretudo quando se trata de sujeitos com impasses em seu processo constitutivo, a discussão relativa ao universo escolar permanece, com frequência, em segundo plano. “Seja pelas condições do próprio sujeito, seja pelas dos educadores ou das escolas, as intervenções priorizam atendimentos educacionais reeducativos, segundo modelos comportamentais” (VASQUES, 2008, s/p.).

Nos últimos 20 anos, a educação no Brasil tem buscado redefinir seus conceitos e práticas, sobretudo a partir das diretrizes inclusivas. Essas diretrizes enfatizam mudanças significativas na organização escolar, na gestão, no financiamento, no

currículo, na formação de professores e no atendimento educacional especializado, de modo a fazer operar os direitos à educação, à diferença e à igualdade. Fundamentam-se na concepção de direitos humanos, conjugando igualdade e diferença como valores indissociáveis e avançam, pelo menos no plano normativo, em relação à ideia de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

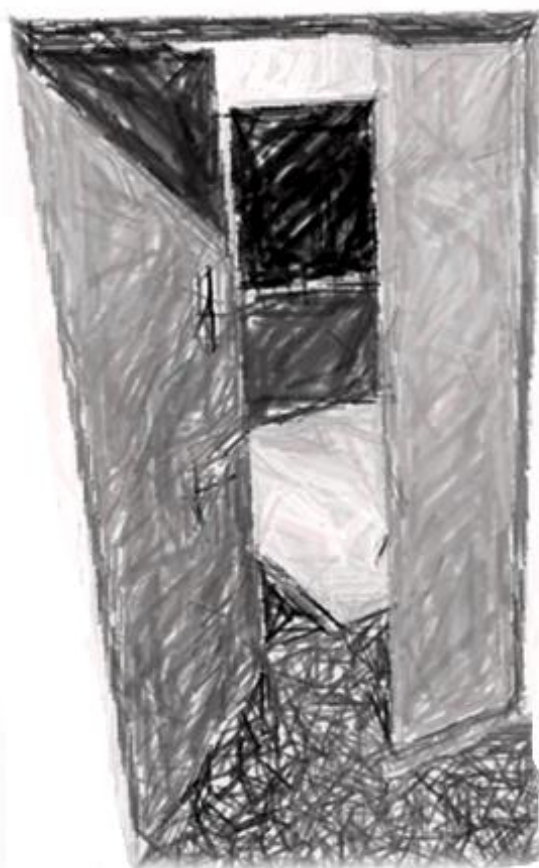
Caiado *et al.* (2016) consideram, contudo, que existe um discurso sedutor que envolve a área da educação e da educação especial, proclamando a inclusão das diferenças, inclusive dos alunos com deficiência. Há no Brasil uma dívida histórica com a educação, que persiste em diferentes áreas e dimensões, “como nos índices de analfabetismo, na desvalorização do trabalho docente, na privatização da educação, no abandono das escolas do campo, na condição da educação especial enquanto área de filantropia e não de direito” (p. 324-345). Instigadas em analisar os direitos dos sujeitos com deficiência no campo as autoras se deparam com a falta de interfaces entre os âmbitos da educação – especial e do campo – e concluem que pouco se fala sobre esse tema.

Em diálogo com a pesquisadora, outra forma de enunciar a questão deste estudo seria perguntar pelos direitos dos sujeitos com deficiência na socieducação. Há um silêncio ruidoso manifesto, por exemplo, na inexistência de pesquisas em educação especial e socieducação. Parece que os descompassos e os impasses na convivência com sujeitos que cometeram atos infracionais e possuem alguma deficiência causam uma estranheza importante. Dar lugar a esse inquietante sentimento, fazendo-o trabalhar, é um dos objetivos (e desafios) deste estudo.

**O**s “Seus” chamam os guris pelos nomes, que se dirigem um a um para a porta do brete. Se identificam e se prepararam para descida para a aula. De longe se ouve o som dos chinelos de dedos batendo nos degraus da escada, acompanhado pelo burburinho das conversas. *“Eles chegaram!”*.

O cadeado, para surpresa e perplexidade, está trancado na portiola, mantendo a pesada porta aberta.

Lá dentro o clima é bastante diferente do que o da unidade. Portas abertas e um convite ao escolar. É nítida a mudança do aspecto visual, da estrutura física, do cheiro. O piso tem revestimento e as paredes com pintura nova, sem sinais de infiltrações. Mapas, desenhos do corpo humano, o ciclo da água e as estações do ano: trabalhos feitos pelos alunos que decoram todo o corredor. A primeira impressão é a oferta de um lugar de respiro e a marca de uma passagem. Ali são *também alunos*.





#### 4 MARGENS, ESPAÇOS E SUJEITOS

O campo empírico da presente pesquisa se deu no ano de 2017, na Escola Estadual de Ensino Médio Senador Pasqualini, localizada em Porto Alegre/RS – uma das escolas entre os treze centros socioeducativos da FASE. A Senador Pasqualini foi fundada em 22 de janeiro de 1955 como Escola Profissional Padre Cacique, pelo Serviço Social de Menores do Rio Grande do Sul, quando a política ainda baseava-se no modelo correccional e repressivo de reformatórios e casas de correção.

O processo pedagógico é construído em diálogo com a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul e a FASE, com base nas normativas legais, cabendo ao pedagogo – que nesta instituição atua como técnico em educação – mediar relações entre as diferentes esferas institucionais, no sentido de que os preceitos e os projetos sejam efetivados.

Atualmente, tem como objetivo “contribuir na construção da cidadania, formando alunos conscientes, participativos, com valores sólidos e autonomia” e tem sua filosofia baseada na garantia dos direitos humanos. Seus princípios norteadores são o resgate do indivíduo em sua totalidade: cidadania, autonomia, igualdade, liberdade e humanismo (EEEMSP, 2015, s/p.).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento que pode extrapolar aspectos burocráticos, refletindo o que há de particular em cada instituição. Em suas linhas, podemos ler o caráter político – de compromisso com interesses coletivos e sociais – e o pedagógico – na intencionalidade da ação da escola, envolvendo todos os atores do processo (estudantes, professoras e professores, gestores, familiares e profissionais da educação). Um texto que propõe ações e reflete a vivência escolar. Nesse sentido, o PPP da Escola Senador Pasqualini “tem na educação a sua centralidade” e, para tanto,

[...] constitui-se como caminho de uma nova direção e de novo sentido, e visa atingir [...] a reconstrução do que é necessário para atender aos anseios dos alunos de forma que se tornem cidadãos conscientes e autônomos. Carrega em sua história, o conjunto de seus currículos e seus métodos e o desejo de fazer sempre mais e melhor para seus alunos [...] no desenvolvimento de uma consciência crítica, no envolvimento das pessoas em todos os segmentos que compõem a escola (socioeducadores, monitoria da FASE, familiares dos alunos), na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto (EEEMSP, 2015, s/p.).

De acordo com o PPP, a defasagem idade-série da maioria dos estudantes, o abandono dos estudos, as inúmeras reprovações, a vulnerabilidade, a exclusão social, a paternidade prematura – às vezes os alunos já são pais de mais de uma criança –, a reincidência em atos infracionais são questões que perpassam o difícil contexto escolar dos seus alunos. Há, nesse sentido, um reconhecimento, por parte da escola e de seus professores, inscrito no projeto político-pedagógico, dos alunos como “alijados do processo escolar” e com os “direitos mínimos violados”.

O aprender (e o ensinar) seriam formas de incidir na possibilidade de construir outro lugar no social: “apenas quando se torna sujeito de sua história e, para se tornar sujeito de sua aprendizagem, ele precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola, que faz parte também do projeto de sua vida”. Trata-se, nas linhas inscritas, de fazer-se “pública, de qualidade e democrática”. Para tanto, “a escola deve ter como um de seus princípios fundamentais a socialização das decisões e das responsabilidades, levando seus integrantes a um permanente exercício da cidadania” (EEEMSP, 2015, s/p.).

A Senador Pasqualini oferece de 260 vagas<sup>26</sup> no Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano, para alunos de até 15 anos) em 24 turmas, organizadas em classes multiseriadas. O 5º ano possui a maior demanda e, por isso, guarda uma especificidade: são três turmas regulares. Para os alunos acima de 16 anos, o ensino é oferecido na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 6º ao 9º ano. No Ensino Médio (do 1º a 3º ano) são três turmas, uma em cada turno, também multiseriadas.

O tipo de medida socioeducativa e o tempo de internação são determinantes no agir pedagógico, na organização das turmas, dos grupos, dos espaços e tempos escolares. Aqueles sentenciados com medida de internação provisória e que aguardam a definição jurídica podem permanecer por até 45 dias. As medidas de internação são reavaliadas semestralmente. Os professores e a escola, em sintonia com a agitação das marés, acolhem no seu planejamento, na forma de construir a intervenção pedagógica, o vaivém dos alunos, das turmas e do próprio fazer docente.

---

<sup>26</sup> Segundo os dados disponibilizados pela FASE, ambas as unidades estão superlotadas: CASE PC com 142 (78%) e CIP CS com 127 (48%) jovens acautelados além da capacidade, situação que pode comprometer o eixo educação, visto que resulta em uma lista de espera para matricular os alunos recém-acautelados. De acordo com informações da secretaria da escola, quando ocorrem listas de espera, são somente no CIP CS. Os dados da população diária da FASE estão disponíveis para pesquisa no endereço: <http://www.fase.rs.gov.br/wp/populacao-diaria/>

No que se refere à carga horária, segue as diretrizes da LDB.<sup>27</sup> Cabe à unidade proporcionar as condições que garantam sua execução, de modo que cada adolescente tenha, no mínimo, quatro horas diárias de aula. As aulas ocorrem nas segundas e terças-feiras e quintas e sextas-feiras. Nas quartas feiras, têm-se o dia de visita familiar na unidade, em que a Escola desenvolve o *Projeto Família Escola*, acolhendo os familiares, para discutir assuntos pertinentes à escolarização. As aulas ocorrem nos três turnos, com até 10 alunos por grupo, respeitando o alinhamento do PEMSEIS ao contemplar, nesse caso, tanto os “aspectos pedagógicos quanto os de segurança” (BRASIL, 2014, p. 39).

Os alunos têm aulas de Português, Matemática, Música e Arte, Geografia, História, Biologia, Química, Filosofia, Sociologia, Inglês e Espanhol, de acordo com o nível de escolarização. As aulas ocorrem em dois blocos de uma hora e meia, com uma pausa de trinta minutos. Entre as aulas não há recreio. Não há espaço para a convivência. Sem pátio, sem cantina. Há um intervalo com o tempo de fazer um lanche no dormitório e ir ao banheiro. Depois, recomeçam os processos de revista e segurança, comuns no cotidiano dos alunos dessa escola.

A avaliação dos alunos é trimestral, sendo elaborado um estudo individual – informando sobre a matrícula, frequência, controle de carga horária e atestado de escolaridade. Esse material compõe um relatório enviado às instâncias de acompanhamento do cumprimento da medida, quando agendadas as audiências judiciais. A progressão do aluno pode ser solicitada a qualquer momento.

Sobre as formas singulares de proceder, é a escola quem recolhe, sistematiza e organiza a história escolar dos seus alunos. Segundo relato da supervisora, a escola não recebe nenhum documento na maior parte das vezes, e o resgate da certidão de nascimento, do histórico e a transferência escolar, por exemplo, bem como a confirmação das informações declaradas pelo jovem, são verificadas num tempo posterior. As matrículas são efetuadas imediatamente ao ingresso do adolescente, bem como as transferências no ato de desligamento. Nesse ir e vir de sujeitos e instituições, a história – do aluno, de um aluno, daquele aluno –, muitas vezes, é inscrita pela primeira vez. É inédita essa função – de inscrição –, não somente burocrática. Os professores sabem que se trata de inventar um aluno, de sustentar a função da escola, do escolar.

---

<sup>27</sup> 800 horas em 200 dias letivos (BRASIL, 1996).

Quanto ao espaço físico, a Senador Pasqualini funciona em dois prédios, sendo ao todo treze salas: sete no Centro de Atendimento Padre Cacique (CASE PC) – medida de internação e internação provisória – e seis no Centro de Internação Provisória Carlos Santos – medida de internação provisória. No CASE PC há um laboratório digital, sala de música, biblioteca, sala de professores e secretaria. São quatro funcionários, supervisora, orientadora educacional, diretora e 26 professoras e professores. Destes, 16 são concursados, e os demais, contratados pela Secretaria do Estado de Educação.

De acordo com o PEMSEIS, em casos de faltas de natureza grave, são aplicadas medidas disciplinares de suspensão das atividades, por prazo não superior a quinze dias. Esses alunos recebem uma nova sanção e permanecem isolados. O professor vai até o aluno e ministra atividades por (até) duas vezes na semana, em (até) dois blocos. Tem-se, assim, o atendimento educacional especial: o AEE da FASE.

**S**ala arrumada, material didático sob a mesa da professora. Livros, classes organizadas e pastas de cada um dos alunos separada. Um caderno para todas as disciplinas etiquetado com nome de cada aluno. Um lápis e borracha para guris até o 5º ano. A caneta esferográfica só é liberada para os alunos após o 6º ano.

7h30min. Os professores aguardam os alunos na porta da sala de aula.

8h. Professores permanecem na porta da sala de aula e aguardam a descida dos alunos.

8h30min. ...

(as portas sempre abertas)

9h. ...

(professores ainda aguardam)

9h30min. ...

(os guris ainda não desceram)

10h. A diretora da escola diz: “- *Vou lá em cima, buscar nossos meninos*”.

Os guris não descem, e, mais uma vez, a aula é suspensa.



## 4.1 HABITANTES NO LITORAL

Quase oito meses após defender o projeto de pesquisa, inicio o trabalho de campo num difícil processo de mudança de perspectiva. Foi preciso empreender um trabalho intenso para deslocar o olhar. Observar como pesquisador, afastado de possíveis reflexões profissionais de outrora. Movimento intrínseco de estranhar o que poderia ser uma experiência já familiar. Espaço de elaboração de novas conjecturas e de outros sentidos dessa experiência. Um porto [alegre]. Uma escrita no *litoral*.

### 4.1.1 Os (socio)educadores

Se as formas organizativas do trabalho pedagógico dizem de um esforço de singularizar os processos, a fim de melhor guardar os sujeitos, a condição de aluno e a função da escola, circunscrever o escolar pela voz das professoras e professores foi a opção realizada.<sup>28</sup>

Que escola é essa?

*“Uma escola situada dentro da Fundação Socioeducativa” (Professor EZ).*

*“É uma escola localizada na FASE” (Professor SI).*

*“Que trabalha com inclusão e reinserção social. Atende os mais diversos tipos de alunos e tenta tratá-los com dignidade e respeito” (Professora ML).*

*“A escola é um espaço acolhedor, onde o aluno é visto como adolescente passível de erros e acertos” (Professora NP).*

*“Totalmente diferenciada pelo olhar socioeducativo, com um perfil de instruir e resgatar valores” (Professora MC).*

*“Tem a educação na perspectiva ético-política de respeito às diferenças e as diferentes trajetórias dos jovens adolescentes. Que aposta numa dimensão dialógica, levando em consideração as preocupações e necessidades dos educandos, e possibilita que educando e educador vão se experimentando incessantemente no cotidiano, seja na sala de aula ou nos espaços da FASE” (Professor MF).*

---

<sup>28</sup> As falas dos alunos, as informações verbais ou de documentos institucionais e as palavras das professoras e dos professores foram transcritas literalmente no texto, mesmo que estivessem em sua forma coloquial.

### Como chegaram até a Senador Pasquolini?

*“Cheguei aqui por acaso... sem saber e conhecer nada dessa realidade. Mas com o tempo passei a gostar de trabalhar aqui e vi que meu trabalho faz a diferença na vida de muitos adolescentes” (Professora ML).*

*“Cheguei aqui por vontade de trabalhar com este perfil” (Professora MC).*

*“Eu não tinha o desejo de trabalhar com adolescentes privados de liberdade. Aos poucos fui entendendo esse universo, estudando os documentos, aprendendo [...] a finalidade da socioeducação” (Professor SI).*

*“Iniciei minha vida profissional no interior em uma escola que mantinha convênios com a antiga FEBEM, pois a escola atendia menores carentes com problemas comportamentais” (Professora NP).*

### Qual o lugar do professor no processo socioeducativo?

*“O professor que aqui chega deve estar preparado para compreender os adolescentes, ser paciente e auxiliar na preparação da vida social ou reinserção social. Conhecer parte da vida do aluno, o grupo social em que vive faz parte deste trabalho, desta forma o professor poderá auxiliar na formação cidadã e na compreensão de que ele (aluno) é protagonista da sua realidade e do mundo que o cerca, que suas ações poderão influenciar sua vida e de outros” (Professora NP).*

*“Trabalhar com jovens adolescentes e ainda infratores, inseridos no sistema educacional brasileiro não é uma das tarefas mais fáceis em educação, é duro como quebrar rochas, voam faíscas e lascas, como aços espalhados, mas, aos poucos vai tomando forma. Exige do professor um compromisso ético-político com a educação e, em especial, com a socioeducação. No dizer de Paulo Freire uma ética inseparável da prática educativa, e perceber nela o espaço onde educando e educador sejam protagonistas e agentes de mudança da realidade social, tão marcada por injustiças. [...] Pensar no lugar do professor educador no espaço socioeducativo, é pensar na sua responsabilidade ético-política com os jovens adolescentes, na busca incessante em propiciar espaços de reflexão sobre o que e como fazer o processo de ensino-aprendizagem atingi-los ” (Professor MF).*

*“Nesta escola o professor tem papel de destaque junto aos alunos, pois é ele que os atende, ouve suas angústias, seus desabafos e, tenta através do afeto e respeito motivá-los a estudar e melhorar seus conhecimentos em relação ao mundo e a si mesmos” (Professora ML).*

*“O trabalho do professor é importantíssimo para instruir, mediar e incentivar valores sociais, culturais, que são fundamentais neste processo,*

*oportunizando a aprendizagem e o desenho pela conquista de novos conhecimentos” (Professora MC).*

*“O lugar do professor no processo socioeducativo significa, não só a entrada no circuito dos direitos [...] pela restauração de um direito negado, mas também possibilitar um encontro prazeroso com esse universo” (Professor SI).*

*“O processo educativo do professor na relação com o aluno, não é a tentativa de resgatar a infância perdida e não vivenciada por eles (alunos), alunos estes que se aliciam (se?) na criminalidade muito antes de sua constituição psíquica.” (Professor LC).*

*“O papel do professor é um trabalho árduo, porém, gratificante, por ter a oportunidade de oferecer um novo rumo na vida dos adolescentes” (Professora EZ).*

### E o aprender?

*“Significa uma mudança de postura em relação ao mundo, também estar mais preparado para lidar com as adversidades que os jovens estão sujeitos” (Professora ML).*

*“Ter o direito a uma escola de qualidade, o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, aprender é dar sentido à própria vida” (Professor SI).*

*“É adquirir coisas novas assimilando e acomodando informações e utilizando delas para a vida, transformando-as em conhecimento” (Professora MC).*

*“No meu ponto de vista, aprender significa a capacidade de adquirir conhecimento de alguma coisa” (Professora FO).*

*“Transformar as atitudes diante de certas situações, mudar o comportamento” (Professora EZ).*

### Sobre o ensinar?

*“As principais coisas a ensinar são os valores éticos e morais, importantes para o convívio social. Fazer com que o conteúdo trabalhado em sala de aula torne-os questionadores e capazes de aprenderem a ler e a pensar nossa realidade, pra que possam construir opiniões próprias” (Professora FO).*

*“Valores e conhecimentos que irão usar no dia a dia” (Professora EZ).*



*“Valores, reflexões sobre o ser humano e cidadania, conteúdos interdisciplinares que façam parte do cotidiano e que possibilitem novas aquisições” (Professora MC).*

*“O importante para estes alunos é aprender a valorização da vida, respeitar o ser humano. Conteúdos que façam refletir sobre suas práticas passadas, que possam ajuda-los a reconstruir suas vidas e serem reintegrados a sociedade” (Professora ML).*

*“Elementos que tenham relação com a vida do aluno, a partir de suas reais necessidades” (Professor SI).*

*“Os conteúdos desenvolvidos devem propiciar aos alunos a apropriação de conhecimentos significativos de forma que possam constituir-los como cidadãos. Documentação, preparação para o trabalho, acesso a pesquisas e tecnologia, a criticidade e tantos outros devem dar instrumentos necessários para que isto aconteça” (PNP).*

*“A importância do ato de ensinar não está só em transformar conhecimentos, mas, criar possibilidades para a sua produção ou sua construção. É tornar as aprendizagens significativas para cada jovem adolescente, para que possam perceber que são aprendizes do seu próprio tempo, do tempo presente, dos homens presentes, da vida presente [...] para que possam refletir, entre continuidades e rupturas, na perspectiva de uma educação libertadora, como instrumento de mudança. Portanto, o ato de ensinar tem que ter a preocupação de contribuir para que este jovem seja mais crítico, reflexivo e aberto para conhecer outras possibilidades, de outro mundo possível, além daquele já conhecido e quase determinado” (Professor MF).*

*“Muitos dos conteúdos trazidos por nós (professores) não há significação para os alunos, pois o mundo dos adultos não é confiável, é só punitório” (Professor LC).*

Qual a função da escola?

*A ressocialização do jovem, reintegração do mesmo à sociedade” (Professora EZ).*

*“Colaborar com a reinserção do adolescente na sociedade” (Professora FO).*

*“A escola é o primeiro passo para a socioeducação, pois através dela o aluno aprende a ler, escrever e passa a se sentir parte de um grupo com o qual consegue dialogar, buscar novos conhecimentos e elaborar projetos de vida” (Professora ML).*

*“Tem a função de auxiliar em todo o processo socioeducativo e preparar os educandos para o convívio social. É importante lembrar que este ambiente*

*educacional é único para oportunizar a entrada na escola regular e, como tal, torna-se o maior incentivador para o retorno ao estudo e um provável futuro melhor” (Professora MC).*

*“O papel da educação formal no sistema socioeducativo está previsto em diversas legislações [...] Percebo como um espaço democrático de aprendizagens mútuas (professores e alunos). É também a escola que organiza a vida escolar do aluno e responsabiliza-se por sua escolarização. Nenhuma outra organização irá fazer esse papel. Para os nossos alunos, a escola é um espaço concreto para a ressignificação de suas trajetórias de vida” (Professor SI).*

*“Com alguma experiência em escolas da FASE, a escola se esforça para manter a unidade dos projetos e dos professores, unidos com uma sequência de conteúdos e temas, valorizando o lado humano muitas vezes esquecido pelo sistema socioeducativo. A busca da escola e do professor é sempre mostrar o lado do conhecimento e dos saberes como forma de sensibilizá-los para os outros. Pois o aluno só tem o seu significado, ou será o único que conheces, já que seu referencial familiar não o favorece” (Professor LC).*

*“A escola assume uma função ímpar na socioeducação, pois devemos ter como horizonte a busca pelo saber, do constante aprender do homem enquanto sujeito histórico inacabado” (Professor MF).*

*“A função da escola vai além de ensinar conteúdos, e sim, prepará-los para a vida” (Professora NP).*

Águas podem se tornar violentas, principalmente quando se nada contra as correntes (dos preconceitos, dos estigmas, da invisibilidade, das impossibilidades). Os professores da Escola Senador Pasquolini sabem que, por vezes, é necessário recuar, para tomarem força, para construir distância, para sustentarem a presença e a aposta. Até porque, mesmo um mar revolto não consegue ser forte todo o tempo. Assim, se afastam, para voltarem mais fortes.

A intensidade das palavras sobre a escola, o aprender e o ensinar acompanham a pulsação de um cotidiano que sustenta uma porta aberta, a despeito das grades e dos cadeados. Chama a atenção que há, por parte desse grupo de docentes, uma opção por borrarem os atos infracionais, a favor da condição de aluno e de professor. Uma orientação é constante no cotidiano da escola: sustentar a condição de aluno. As professoras e os professores permanecem na porta da sala antes do início da aula, aguardando a chegada dos seus alunos. Depois do começo da aula, os monitores sentam no corredor, a fim evitar a circulação dos jovens. Nesse intervalo, alguns monitores estudam, outros fazem palavras cruzadas, usam seus telefones celulares e alguns

conseguem, inclusive, tirar um cochilo. É um clima bastante diferente daquele dos corredores da unidade. Parece que estar na escola propicia um lugar de respiro, um certo pouso, para todos: para os “Seus” e para os nossos alunos.

A aposta na função escola e na educação como capazes de humanizar, singularizar e socializar chegou, no rastro deste estudo, às *beiras* da sociedade e educação especial. *Entre* água e terra: na escola Senador Pasqualini, há adolescentes com deficiência, considerados da educação especial?

Apesar de o *litoral* estar posto nos documentos legais – como, por exemplo, no Plano Nacional de Educação, através da universalização do atendimento educacional especializado para sujeitos entre 4 (quatro) e 17 (dezesete) anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (meta 4), como forma de efetivar o direito à educação –, no campo empírico da pesquisa não encontra-se formalizada a presença de adolescentes com deficiência que cumprem medida de internação. Referimos a presença, nos documentos legais e nos registros de técnicos a identificação “aluno da educação especial”. O silêncio ruidoso do campo acadêmico ecoa também nos espaços institucionais. Entretanto, com professores e professoras da Escola Senador Pasqualini, inúmeras alusões e hipóteses sobre o desempenho escolar justificariam o encaminhamento para avaliação pedagógica especializada, para o atendimento educacional especializado. Muitas vezes, nessas falas, não há o nome/o diagnóstico frequentemente utilizado nas terras da educação especial; há, por outro lado, o registro, inclusive escrito, da necessidade de atendimento educacional especializado; de necessidade educativa especial. A Escola Senador Pasqualini tenta, nesses casos, manter atendimento individual para o que chamam de ofertar um “resgate do aluno”, principalmente para aqueles que apresentam questões relacionadas à saúde mental. Esse atendimento é dependente do olhar da professora e do professor na identificação dessas especificidades.<sup>29</sup> Esses pedidos, entretanto, não ganham eco fora da escola. É como se a presença do ato infracional borrasse todas as outras condições do adolescente.

Mas somente borra... porque ao chegar na escola, com a aposta no diálogo entre sociedade e educação especial, quase que imediatamente, o *litoral* fez-se presente. *Entre* as águas e a terra, num lugar borrado e fugidio, chego à sala 8 da Escola Senador Alberto Pasqualini e nela encontro Marino.

---

<sup>29</sup> Informação verbal prestada no final do ano de 2016 pela então diretora da Senador Pasqualini, durante reunião de aproximação com a escola.

#### 4.1.2 Aquele que guarda o mar no nome

A história de Marino na FASE inicia-se assim: “Oficie-se a FASE de forma a providenciar a alfabetização do adolescente”.

A sala 8 fica no final do corredor, próxima à sala dos professores e da secretaria. A descida é de acordo com a sala que o aluno está, por isso são os últimos a chegarem à escola e os últimos a saírem. Todos de blusa de times de futebol. Debaixo dos capuzes arrumam um jeito de esconder os fones de ouvidos. Bonés, bermudas e chinelos e alguns calçados com meias: *“O brete, quando tá quente fica insuportável. E no frio, a gente congela!”* Como o Estado do Rio Grande do Sul tem quase 90% da sua população de pessoas brancas, chama a atenção que a maioria dos jovens que circula pela unidade é composta por pardos ou negros. Na classe de Marino, há apenas dois brancos.

A turma é formada por alunos do Ensino Fundamental, nos anos iniciais: Wallace, 16 anos, 3º ano; Daniel, 14 anos, 3º ano; José Carlos, 14 anos, 4º ano; Jonathan, 15 anos, 4º ano; Pedro Henrique, 17 anos, 2º ano; e Marino, 17 anos, 3º ano. No primeiro encontro, me apresento para a professora que acompanhei, aqui chamada de Natália, e explico a pesquisa. Faço o mesmo com os alunos, e pergunto se me autorizam a acompanhá-los e a fazer anotações em um caderno. Ao sinal positivo, entro na sala e me sento ao fundo. Ficam desconfiados e, ora ou outra, espiam o que eu escrevo. Percebo que a maioria não sabe ler.

Fui capturado imediatamente por Marino. Quando chega à sala, parece sonolento. Deita na classe. Natália tenta, sem sucesso, iniciar a aula. Os alunos não se sentam, exploram o espaço, indo para a porta conversar, pelas grades, com os colegas de outras turmas. Um deles está focado em finalizar sua autoavaliação, *“que vai pro relatório pro juiz”*. Só depois de um tempo, eles sentam ao lado um do outro. Wallace puxa a sua mesa e a cadeira para a frente e é interpelado por Pedro Henrique: *“Tá achando que aqui é escola particular? Sem essa de sentar um atrás do outro. Isso aqui é escola de cadeia”*.

Marino foi acautelado pela primeira vez no final de dezembro de 2013, com 13 anos. Quanto ao ato infracional, o jovem confirmou em audiência que tentou roubar um celular e fugiu do local. Logo foi abordado por uma policial militar, que apontou uma arma de fogo repreendendo-o. Marino, de assalto, entrou em luta corporal tentando tomar a arma, desferindo chutes na policial. Foi apreendido e recebeu como decisão a sentença de internação provisória. Caso a unidade não tivesse recebido a informação

que o jovem não era escolarizado, o fato seria comprovado um pouco mais tarde, “ao riscar a parede do dormitório e negar-se a assinar a ocorrência disciplinar, [...] descobriu-se que o mesmo não é alfabetizado”. Marino deixa pela primeira vez a sua marca nas paredes e sua digital como assinatura. Como sanção, passou o Natal isolado. Poucos dias depois, recebeu nova sanção ao “furtar um tubo de desodorante e fugir para o dormitório”, passando também isolado a virada do ano até os primeiros dias do ano de 2014. Muitas foram as assinaturas com digitais nas suas idas e vindas.

Marino não permanece na sala, se levanta e sai sem pedir licença à professora, em busca da diretora da escola. Os demais colegas que realizavam outras atividades param as tarefas e começam a incentivá-lo na empreitada. Ao tentar retornar, Natália o coloca definitivamente para fora. Há tensões que se revelam dentro da escola. As professoras e os professores podem ser agredidos, xingados, desrespeitados, é parte do cotidiano dessa escola. Natália alerta aos demais que *“quanto mais vocês riem dele, mais ele faz e se aparece”*.

A diretora intervém e pede que eu o acompanhe na realização de tarefas individualizadas, em outro espaço. Ótimo momento para conhecer melhor aquele que carrega o mar no nome. Sobre a escola, diz que *“era matriculado, mas não frequentava, tinha outras coisas pra fazer pela rua”*. E o que era mais importante? *“Brincar, pedir dinheiro na sinaleira pra jogar GTA na lan house”*. Leva bastante tempo até conseguir completar todas as frases propostas no exercício. Desenha as letras de baixo para cima, bem devagar, assim como os números. Se acha que não está bom apaga, começa de novo. Consegue identificar os objetos. Percebo que conhece quase todas as letras do alfabeto, exceto o P e o H, *“essas eu me confundo”*. Tem nítida dificuldade em elaborar as palavras, conhecendo pouco sobre a formulação das sílabas. A leitura é bastante lenta e interrompida quando surgem as dúvidas.

Diante de tanto sono, pergunto se está medicado: *“injeção a cada vinte dias, pra não me deixar ficar impregnado”*. Marino não é ingênuo sobre sua situação, sobre aquilo que lhe faz *beira*. Relatou que tinha trajetória de vida nas ruas e seu último endereço de residência, antes da FASE, era o Abrigo João de Barro. A mãe era usuária de drogas e sofreu um derrame. Chegou a morar com a irmã mais velha, embora ela alegasse que o jovem passava o dia inteiro perambulando pelas ruas, mendigando e praticando atos infracionais. Sofreu violência sexual. Na unidade cumpriu vários “isola” por manter “contato sexual” com outros jovens. Tem algumas tatuagens no braço, dentre elas, um nome feminino. *“É meu apelido”*.

O pai, que nem chegou a conhecer, morreu em decorrência da AIDS. Por falta de recursos simbólicos, segundo relato técnico, criou uma fantasia que o cunhado era seu pai. Marino cunhava um pai. Foi institucionalizado em um abrigo, mas sempre evadia e permanecia em situação de rua. Pelo envolvimento com o tráfico e pela ameaça de morte, não podia retornar para a casa da família. Tem cinco irmãos: um está preso, e os mais velhos foram, também, vítimas precoces da violência. O mais novo já foi aliciado pelo tráfico na região que vivem. A irmã, a única a manter vínculo familiar com o aluno, relatou que *“ele levou uma surra dos traficantes. Se ele voltar pra Nazaré [vila] ele morre! O caçula tá indo para o mesmo caminho, daqui a pouco ele também vem parar na FASE”*.

Em acolhimento familiar com a técnica da unidade de internação provisória, a irmã relatou que Marino fez acompanhamentos no Centro de Atenção Psicossocial para tratamento da dependência das drogas.<sup>30</sup> Chegou a ser internado no Hospital São Pedro, *“quando tinha 10 anos, ele disse que recebeu uma visita da nossa mãe, vestida toda de branco”*. Fez uso de maconha e solvente desde os nove anos. Nas palavras da irmã, *“ficou muito difícil depois que a mãe morreu”* porque Marino sentia forte culpa pela perda. Para a irmã, ele *“é doente da cabeça. Faz coisas fora do comum, fala sozinho, andava com cocô na mão, sem nem estar drogado. Faz as coisas e esquece que fez. Nunca conseguiu aprender nada no colégio”*.

Durante toda a aula, pedem água ou para ir ao banheiro. Pedem apontador, borracha, papel para origami. Atendimento com a técnica, com um médico, ou remédio pra dor de cabeça. Frequentemente, os pedidos são negados. Pedem para a professora ensinar outra coisa, gostam de fazer contas – *“Ô dona, ensina pra gente conta de dividir... fiquei mais de um mês no isolamento e desaprendi”*. *“Coloca alguma coisa pra gente copiar... isso aí é de primário, Dona!”* –, além de copiar textos do quadro, justificando que só assim aprendem. Alguns prestam atenção no que a professora fala. Wallace também pede, mas, para ajudá-lo na escrita de uma carta. Proponho a ajudá-lo com a permissão da professora.

*“Vou passar a limpo porque deve ter muita coisa errada. Tu me ajuda? A carta é pra minha namorada levar pros meus parça. Tô pedindo pra darem um salve pra ela. Depois que você vem pra cá, quase ninguém vem te visitar. A mina tá vindo, gasta umas 20 pilas cada vez que vem”*.

---

<sup>30</sup> O Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPS AD ou CAPS III) é um serviço específico para o cuidado, atenção integral e continuada às pessoas com necessidades em decorrência do uso de álcool, crack e outras drogas. Seu público específico são os adultos, mas também podem atender crianças e adolescentes, desde que observadas as orientações do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Diariamente, o material é distribuído e recolhido no final da aula. Há um caderno para todas as matérias que, após lidos, ganham marca que inscrevem a presença do professor e o reconhecimento ao aluno. *“Tá certo, Dona? Então dá o visto”*. Os cadernos ganham especial atenção: há um cuidado com as dobras, a limpeza, as cores, as palavras, com aquilo que guarda as letras, os mapas, os números.

Durante a leitura de um texto, Natália seleciona algumas passagens para copiar no quadro. Pede que os alunos falem sobre a água e as formas de economizá-la. *“Lá na Vila ninguém paga água. Tudo gato: a água e a luz”*. Natália explica sobre o uso da água na produção de alimentos e o volume gasto para a comercialização da carne bovina. *“Tem é que comer carne humana, Dona”*, dispara um dos alunos. O assunto toma outras proporções que mudam o rumo – mar agitado – da aula. Passam a falar sobre brigas, facções e gangues. Contam a respeito do tráfico na capital gaúcha, dominado pelos *“Bala na Cara. Eles matam inocentes e querem pegar todas as bocas de POA”*, ou, pelos *“AntiBala”*, contrários à primeira e, que segundo os guris, *“metem bala nos Bala”*. Não é fácil estar na sala de aula, para alunos e professores. Mesmo na cidade, há o risco de sermos somente carne.

Desde os relatórios iniciais da FASE, há informações que Marino não sabe ler, nem escrever, e que estava na 1ª série. Os documentos também declaram que “apresenta uma limitação cognitiva importante, não conseguindo alfabetizar-se”, que “apresentou inicialmente inquietude e agitação psicomotora, sendo levantada a hipótese de retardo mental”, “refere-se à déficit visual sendo encaminhado para avaliação oftalmológica” e “alega que nunca conseguiu enxergar o que a professora escreve, por isso não consegue aprender e se sente desmotivado para estudar”. Já Marino disse não frequentar a escola porque *“era muito brigão e os olhos embaçavam”*.

Já matriculado na escola da FASE, o adolescente, segundo relatórios técnicos, “contou sobre o colégio e que tem aprendido. Por isso, quer mostrar o caderno para os técnicos. Tem aula particular”. No mesmo documento, a proposta de “avançar em sua alfabetização para que consiga uma melhor estruturação do seu conhecimento, visando melhora no convívio social e exercício da sua cidadania”. Há relato de que

é um aluno com claras dificuldades cognitivas, é visível sua impossibilidade de fixação de conteúdos, sendo necessária uma constante retomada do aprendizado. É um educando que se apresenta envolvido em seu processo de construção do conhecimento, mas, seus impedimentos tornam seu conhecimento muito lento, exigindo muita variação de técnicas e estratégias de aprendizado.



Em relatório, datado de fevereiro de 2014, a professora narra:

Apesar do pouco tempo de aula, observei muitas dificuldades no aluno que nos primeiros dias não interagiu. [...] Tenho trabalhado bastante a escrita do seu nome, porém, preciso retomar todos os dias, pois não consegue se lembrar. Bem como, os pedaços do som do seu nome a fim de que faça relações. Por vezes consegue. [...] demonstra dificuldade de fixação, tem atraso no espaço/tempo. [...] observo que não teve ou teve pouca oportunidade com o mundo das letras e dos números. [...] percebo que necessita de atendimento em sala de recursos e avaliação profissional para que possa realmente se alfabetizar [...] Solicita frequentemente para eu ler poesias para ele [...] mostra interesse e fica feliz quando o elogio, por isso é importante o auxílio de profissionais especializados para podermos ajudá-lo.

Marino desafia as formas organizativas do trabalho pedagógico. Há uma falta de *beira*. *É possível outro jeito de fazer educação?* Para alguns alunos parece ser necessário inventar formas de fazer passar, de transmitir, a cultura por caminhos não definidos *a priori*. Moschen, Gurski e Vasques (2015) apontam para uma possibilidade a ser construída no caso a caso

[...] precisa-se profanar os dispositivos de transmissão e, quem sabe, autorizar a construir de forma artesanal certas “gambiarras pedagógicas”. Gambiarras que, como tal, não se imporão como novos dispositivos, mas como meios de fazer passar, de modo singular, algo que naquela circunstância encontrou um entrave, uma pedra no meio do caminho (MOSCHEN; GURSKI; VASQUES, 2015, p. 210).

A disponibilidade para tanto fez-se presente no encontro entre Marino e a Escola Senador Pasqualini, como ficou registrado em audiência.

Ministério Público: Mas ele está acompanhando ali na FASE? E demonstra algum interesse no estudo?

Técnica da FASE: Sim, ele segue estudando, gosta de estudar. Nós temos uma professora na escola que ela tem exatamente esses meninos que tem mais dificuldade. Então, ele já é direcionado com atendimento diferenciado ali na escola, até porque ele tem essa dificuldade.

Defesa: Em relação a essa questão da escola, isso vocês [inaudível] reforço escolar com essa questão dessa professora que faz esse atendimento diferenciado?

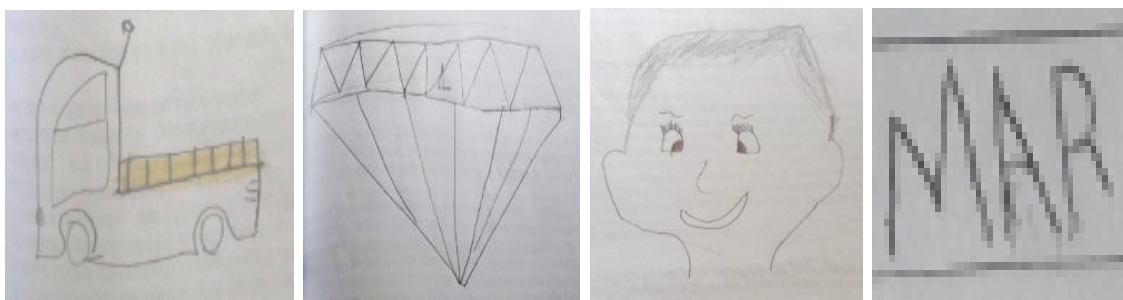
Técnica da FASE: Na verdade, com essa escolaridade dele muito baixa, são poucos meninos, então ele acaba praticamente tendo esse atendimento diferenciado [...] a aula dele é praticamente individual.

Marino, que não era frequente na vida escolar, de acordo com os relatos, passou a sentir desejo em aprender, “conta que está aprendendo a fazer continhas na escola e que  $4 + 4$  dá  $8$ ”. Se a escola reconhece a importância dessa soma, a equipe técnica da



unidade, por sua vez, lê subtração em um relatório técnico: “com claras dificuldades cognitivas, o jovem não consegue ter alcance de compreensão real, da gravidade dos seus atos. A medida socioeducativa lhe causa sofrimento, contudo, não tem efeito pedagógico”. Há um descompasso entre aquilo que se escreve na escola e o que se lê em outros âmbitos institucionais. Águas violentas...

Na aula de artes, Marino se nega a participar das atividades, levanta e permanece na porta mesmo com a professora pedindo que sente, se não receberia uma advertência “*que iria prejudicá-lo mais tarde*”. Contrariado, senta, pega uma régua, batuca na carteira. Os colegas dizem que ele não quer fazer “*porque é burro, não sabe ler nem escrever*”. Ele diz “*não faço porque não quero. O meu ia ficar mais bonito*”.



Um tempo depois, Marino aprende a escrever o nome. Um gesto, que pode ser tido como diminuto, é festejado por colegas e professores. Aprender a grafar seu próprio nome é efeito do trabalho da escola, da presença e das portas abertas. Marino deságua no mar das letras.

Marino foi desligado da medida em maio de 2014 e encaminhado para um abrigo. Em setembro do mesmo ano, após evadir da instituição de acolhimento e da prática de novos atos infracionais, é novamente acautelado. Nesse tempo, em um relatório psiquiátrico, datado de outubro de 2014, o médico do judiciário relata que

não obstante a pobreza de pensamento, a mesma está mais relacionada à falta de estímulo e pobreza cultural, mais que a déficit cognitivo como pudemos observar na presente avaliação. Ao exame psiquiátrico, o avaliado apresenta capacidade de compreensão da realidade preservada, sendo capaz de compreender a ilicitude dos próprios atos.

Já em outra avaliação, dessa vez por profissional da FASE, consta que

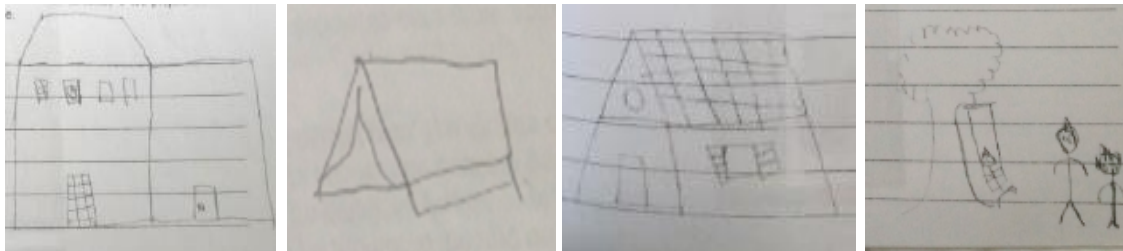
é relevante sua extrema dificuldade de fornecer dados, não sabe definir com exatidão ano de nascimento, idade, uso de drogas, número de irmãos [...]. Apresenta afeto hipomodulado, não interage [...] Além das hipóteses diagnósticas de transtorno de conduta e dependência química, levanto a possibilidade de retardo mental.

Diante do impasse, a unidade protocolou no Juizado da Infância e Juventude de Porto Alegre uma solicitação de avaliação mais pormenorizada das condições cognitivas do jovem, bem como do “comprometimento psicopatológico que etiologicamente possa estar associado aos atos infracionais”.

*Seria a socioeducação o lugar de Marino?* Em outubro de 2014, em um novo relatório de avaliação da medida, consta que o jovem já está matriculado na 3ª série e, em processo de alfabetização,

não reconhece todas as letras do alfabeto, mas, com ajuda, é capaz de fazer trabalhos bem interessantes. [...] No momento conta até 50 [...] domina as quantidades até 12, e já está iniciando os processos de adição e subtração com material concreto. Consegue escrever seu nome completo, adora música, em especial pagode, e é capaz de cantar músicas inteiras e citar nomes de bandas e cantores [...] apresenta predisposição para a realização das atividades com materiais lúdicos, mas requer acompanhamento permanente [...] necessita trabalhar a aquisição da aprendizagem, para tanto se faz necessário acompanhamento e atendimento especializado.

A educação especial, através do atendimento educacional especializado, poderia, nas *beiras* da socioeducação, ofertar novas margens para Marino?



Marino foge da unidade em janeiro de 2015, permanecendo quatro dias pelas ruas. *“Meu colega queria fugir, mas não sabia chegar até a rodoviária, daí me ofereci para levar ele porque eu sabia onde era”*. Os jovens foram para o litoral gaúcho. Após trabalhar dois dias na construção civil e conseguir uma quantia em dinheiro, ele retorna para a unidade. Tal retorno, construído no *litoral*, é feito das palavras de um pai (do seu amigo): melhor voltar. Um outro pai, novamente. A busca por um pai chama a atenção de professores e professoras. Diante de um certo afeto, afirmam, quando se sente “guardado” no olhar do outro, Marino serena.

O parecer pedagógico, datado de janeiro de 2015, inscreve: “agora está indo muito bem, está querendo aprender e percebendo o que pode fazer”; “é necessário ressaltar a mudança de comportamento do aluno que, agora, relata ter o desejo em aprender e, mais do que nunca, estar alfabetizado”. A importância de um atendimento

especializado é novamente reconhecida: “necessita de atendimento especial, no qual tenha atenção para aprender no seu ritmo, que é mais lento [...] ninguém que é desacreditado como ele consegue levar adiante a sua aprendizagem”.

Marino, em 2015, novamente sofre internação psiquiátrica, conforme o relatório do Hospital Porto Alegre: “devido à baixa tolerância à frustração, irritabilidade e risco de auto e heteroagressão”. Em relatório hospitalar consta “quadro de depressão e retardo mental em comorbidade com dependência química [...] cumpre as rotinas e tem estado a maior parte do tempo isolado voluntariamente”. Há novamente um tropeço, da vida, em seu processo de constituição e, portanto, de escolarização. As idas e vindas em abrigos, instituições psiquiátricas e socioeducativas fazem rastro.

Chego na escola e Marino não havia descido. Na última aula, desrespeitou a professora, saía da sala, pedia para voltar ao dormitório. Há algo recorrente na sua história: ficar sozinho. Nas instituições que lhe guardam, estar só é viável somente pela sanção. Diante de um novo pedido negado, pega na mesa a folha que seria o relatório da professora. Amassa. Descarta. Faz ameaças. Posteriormente, é narrado pela docente: “desde que ele foi à última audiência, voltou assim, dizendo que iria embora, disse que não vai fazer mais nada e que já está na rua”. Jonathan, seu colega de aula, é desligado. Pedro Henrique é transferido para o turno da noite. Wallace, com quem tinha mais contato e “*era parceiro lá fora*”, avança para outra turma. Dois novos colegas chegam para a classe: Lucas, 14 anos, 4º ano, e Wendersson, 15 anos, 3º ano. Marino se afasta, recebe nova sanção e, por isso, é isolado por quatro dias.

Um novo documento elaborado pela escola, em março de 2016, afirma: “estimulamos sua participação nas conversas com a turma, atividades que envolvam outras habilidades que não sejam só a palavra escrita. As vezes ele até se deita no chão, mas, lentamente, vai se envolvendo no que é proposto”. Em novembro de 2016,

foram realizados encaminhamentos [...] no intuito de investigar as reais necessidades e possibilidades do aluno, por revelar extrema dificuldade na aquisição e conservação das aprendizagens escolares [...] reconhece todas as letras do alfabeto, escreve o nome completo e despertou interesse em assinar o nome com letra cursiva [...] é caprichoso e organizado com o próprio material escolar e o de uso coletivo.

Alguns dos alunos terminam de copiar. A professora foca naqueles que têm maior dificuldade na escrita. Marino é um deles. Na aula na biblioteca, alguns pegaram livros e outros não participaram. Wendersson está deitado em uma poltrona ao fundo. Reclama de dor de dente. Natália pergunta se ele já está medicado, e o jovem responde

*“pedi pro ‘Seu’ um remédio, ele me disse: ‘Só rói! Quem mandou roubar?’”*. Daniel levanta e pega um instrumento musical pela divisória com a sala de música, que fica ao lado. Começa a bater e os demais guris também fazem o mesmo na mesa. Ele disse *“Sou do batuque. Tocava no centro perto de casa”*. Marino folheia um gibi, sem muita atenção. Conversa com os colegas e também participa do funk que começaram a fazer. A professora pede para devolver os instrumentos para a sala de música e que voltem para o livro.

Janeiro de 2016, “o aluno já reconhece as letras do alfabeto, escreve palavras simples, lê silabando palavras do seu repertório fonético. Vem apresentando progresso em suas aquisições. [...] O trabalho continua direcionado para a alfabetização básica”. Este foi o último parecer pedagógico emitido pela escola.

O jovem foi desligado em maio de 2017.



descritos, discriminados, discriminados, criminalizados



O trabalho foi apresentado em um Colóquio de Educação Especial e ao explicar a pesquisa destaque a relevância social do problema. Também narro a inexistência de artigos e publicações sobre a temática no âmbito da educação. Uma das responsáveis pela organização do evento e pesquisadora em Educação Especial, não sei se por falta de entendimento, por desconcerto ou por desconsideração ao tema, diz: “- Sim! É importante pensar sobre a educação desses meninos, mas, nem venha... eles não são nossos alunos...”.

## 5 NAS TERRAS (MOLHADAS) DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA SOCIOEDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o adolescente em conflito com a lei e para aquele com deficiência, ou ainda, para um adolescente em conflito com a lei que possui uma deficiência, a condição de *ser aluno* ainda está em suspeição. São presenças ainda estrangeiras, inquietantemente estranhas, talvez por tensionarem políticas, práticas e ideais tão caros à educação. A possibilidade de escolarização interroga, desacomoda e, assim como o movimento das marés, rasura uma paisagem que se queria capaz de dar conta do indesejado. Tal rasura, ou cicatriz (social), pode ser lida, contudo, para além do embate, do ressentimento e da violência. Não se trata de delimitar, nem de tentar colonizar, ao tomar de assalto outra área, mas de construir um diálogo, uma possibilidade de escuta.

No encontro entre as águas da socioeducação e as terras da educação especial, a presente pesquisa buscou inscrever um *litoral*. Um lugar paradoxal: mínimo, porque frágil e fugidio, e, simultaneamente, potente, porque capaz de embalar sonhos, enviar cartas, inscrever o nome, descobrir a letra. A despeito das mazelas e da precariedade, é ainda na escola que resta a oportunidade de estar com o outro – mesmo sob grades e cadeados.

Na tentativa de acolher, contemplar e dar espaço à alteridade ao descobrir – ou fazer trabalhar – os pontos cegos, as lacunas e as questões que reduzem os sujeitos, os classificam e normatizam, a pesquisa teve seu título, suas margens e *beiras* também alteradas, afetadas. Impossível passar sem marcas perante aqueles que insistem em deixar as portas abertas...

Foi assim que, para pesquisar a escolarização de adolescentes que cometem atos infracionais e cumprem uma medida socioeducativa de internação na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE/RS), buscou-se revisitar a própria história; repensar a adolescência; nadar nas águas da socioeducação, espreitando as longínquas terras da educação e da escola. Difícil não se afogar, quando o movimento necessário é estranhar o que os olhos parecem cansados de ver. Foi preciso cruzar estados e aportar em outras terras.

Nesse ir e vir, o esforço investigativo teve por intenção dar relevo a situações complexas, que não podemos mais ignorar: os atos infracionais cometidos pelos adolescentes, na maioria das vezes, têm raízes na falta de políticas do Estado; a falta dessas condições, essenciais para o desenvolvimento “físico, mental, moral, espiritual e

social, em condições de liberdade e de dignidade”, preconizadas na letra da lei, são constantemente negadas à população mais vulnerável do país. Os jovens e adolescentes sofrem os efeitos nefastos de uma sociedade que marginaliza e estigmatiza, tornando-os objetos do ódio social. Como resultado da dívida social que lhes é imputada, cobra-se um alto preço: a privação da própria liberdade. Faltam direitos, falta educação e sobram jovens, que excedem e superlotam as unidades socioeducativas. Não pode haver banalização do uso da privação de liberdade, mas é notório o crescimento significativo e permanente da aplicação dessas medidas.

Não se trata, por outro aspecto, de desresponsabilizar os jovens. O processo de responsabilização é fundante na socioeducação, e responder por seu ato é uma posição aceita e desejada. Acreditamos, contudo, que tal processo não se reduz ao individual. Estamos implicados nesse movimento ao constituirmos e sustentarmos, por exemplo, (im)possibilidades de convivência entre os pares.

A responsabilização, por sua vez, passa pela possibilidade de construir um lugar enunciativo perante o que é seu, pelo que é do outro e pelo que é coletivo. A educação e a escola são fundamentais para tanto, e um dos desafios do trabalho escolar no socioeducativo é organizar uma dinâmica institucional que privilegie o caráter educativo, de forma que os adolescentes não sejam submetidos a uma racionalidade normativa, com procedimentos corretivos que em nada permitem o laço social.

Na Escola Senador Pasqualini, as formas organizativas do trabalho pedagógico dizem desse esforço de singularizar os processos, a fim de melhor guardar os sujeitos, a condição de aluno e a função da escola. Como dito, o fazer docente ocorre em águas revoltas, e os professores e as professoras sabem que, por vezes, é necessário recuar, para tomarem força, para construir distância, para sustentarem a presença e a aposta.

Para compreender os tempos e os espaços escolares, foi necessário estabelecer um diálogo entre as normativas nacionais, estaduais e a forma com que a letra da lei se inscreve naquela escola, com aqueles professores e alunos. Buscou-se, através da letra dos professores, de imagens, fotos e desenhos, o que há de singular, capaz de fazer marca. A opção por borrar os atos infracionais, a favor da condição de aluno e de professor, é de uma força impressionante para os seus e para os nossos alunos.

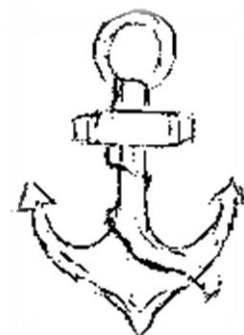
*Entre água e terra*, na Escola Senador Pasqualini, há adolescentes com deficiência, considerados da educação especial? Apesar de o *litoral* estar posto nos documentos legais, não encontramos formalizada a presença de adolescentes com deficiência que cumprem medida de internação. O silêncio, entretanto, é ruidoso. Ao

procurarmos compreender como se dão as relações entre a educação especial e a socioeducação na Senador Pasqualini, foi possível perceber inúmeras alusões e hipóteses sobre o desempenho escolar, capazes de justificar o encaminhamento para avaliação pedagógica especializada e talvez para o atendimento educacional especializado. O ato infracional borra a condição de uma possível deficiência, quase apaga o direito a estratégias consideradas potencialmente eficazes para sustentar o aprender.

Quase apaga, quase borra, porque fica um rastro. O rastro foi falado, aqui, através de Marino. Um jovem que, ao longo de sua infância e adolescência, poderia ter recebido outra atenção (especial) de nossa parte. Marino desafia as formas organizativas do trabalho pedagógico. Há uma falta de *beira* na socieducação e na educação especial, que também lhe nega o direito de pertença. Da primeira internação em 2013 até o mês de maio de 2017 se passaram cerca de quatro anos. Todas as internações recebidas foram por atos infracionais de baixa periculosidade. Dos 13 anos incompletos à *beira* da maioria penal, muitos foram os relatórios, laudos e diagnósticos, acompanhamentos e encaminhamentos. Porém, nunca foi lido pela *beira* da socioeducação uma possibilidade diferente para Marino. A travessia nunca foi feita, as terras-molhadas da educação especial tampouco foram avistadas. Não que haja alguma garantia nesse lugar, porque não há. Contudo, poderia vir a ser uma possibilidade de Marino escrever na areia o que aprendeu e esperar a água lavar o texto.

*Como ler o que ainda permanece invisível? É possível outro jeito de fazer educação? A educação especial, através do atendimento educacional especializado, poderia, nas beiras da socieducação, ofertar novas margens para os sujeitos (que carregam o mar no nome)?*

São perguntas que persistem, insistem, sobretudo, agora, que encontraram porto.





## REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, Arminda. **Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.
- \_\_\_\_\_. ; KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Tradução de Suzana M. G. Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Coords.). **Juventude, juventudes**: o que nos une e o que separa. Brasília: UNESCO, 2006.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004.
- BERNARDINO, Leda M. F.. O não decidido da estrutura na infância e a questão do diagnóstico. In: VASQUES, Carla K., MOSCHEN, Simone Z. (Org.). **Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras**. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 43-60.
- BISINOTO, Cynthia. Repercussões das concepções no espaço educativo e na ação docente. In: BISINOTO, Cynthia (Org.). **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília: Campus Planaltina, 2014. p. 97-114.
- BORGES, Doriam L. B. M.; CANO, Ignácio (Orgs.). **Índice de homicídios na adolescência**: IHA 2012. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2014.
- BRASIL. **Levantamento anual SINASE 2014**. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos, 2017.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul/PEMSEIS**: Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos. Porto Alegre: SDH; FASE, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Código de ética do/a assistente social**. Lei n. 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10. ed. rev. e atual. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Constituição Federal (1988)**. Belo Horizonte: Dictum, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: CONANDA, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Adolescência e juventude**: questões contemporâneas. Escola Nacional de Socioeducação (ENS). 2005. Disponível em:

/http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/index.php?option=com\_content&view=article&id=205:eixo-i-adolescencia-e-juventude-questoes-contemporaneas&catid=165&Itemid=250.  
Acesso em: 16 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, DF: CONANDA, 2006.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Resolução CNAS nº 145, de 15 de outubro de 2004. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 21 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei 8.742, de 07 de dezembro de 1993. Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1993.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 out. 1979.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 12.435, de 06 de julho de 2011. Altera a LOAS e dispõe sobre a organização da Assistência Social. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2011.

BUENO, José G. S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 163-185.

CAIADO, Kátia *et al.* Educação escolar no campo: desafios à educação especial. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 22, n. 48, p. 324-345, mai./ago. 2016.

CARVALHO JÚNIOR, Alderico. **Existe um direito infracional?** 2010. Disponível em:  
<https://aplicacao.mpmg.mp.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1063/R%20DJ%20Existe%20direito%20infracional%20-%20alderico.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 jun. 2017.

CASTRO, Mary G.; ABRAMOVAY, Miriam. Juventudes no Brasil: Vulnerabilidades negativas e positivas, desafiando enfoques de políticas públicas. In: PETRINI, João C.; CAVALCANTI, Vanessa R. S. (Orgs.). **Família, sociedade e subjetividades: uma perspectiva multidisciplinar**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 54-83.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CIFALI, Mirelle. Educar: uma missão impossível – dilemas atuais. **Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas**, São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, n. 7, p. 139-150, 1999.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha. 2000.

COSTA, Ana Paula M. Desafios contemporâneos da justiça juvenil na contemporaneidade brasileira. In: COSTA, Ana P. M.; EILBERG, Daniela D. (Orgs.) **Justiça juvenil na contemporaneidade**. Porto Alegre: DM, 2015. p. 29-37.

COSTA, Antônio C. G. **Políticas públicas e estratégias de atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei**. Brasília: Ministério da Justiça, Departamento da Criança e do adolescente, 1998.

CRAIDY, Carmem M. Abordagem sobre a educação no pannel: políticas públicas em torno da intervenção socioeducativa. In: COSTA, Ana P. M.; EILBERG, Daniela D. (Orgs.) **Justiça juvenil na contemporaneidade**. Porto Alegre: DM, 2015. p. 102-107.

\_\_\_\_\_. Medidas socioeducativas e educação. In: CRAIDY, Carmem M.; SZUCHMAN; Karine (Orgs.). **Socioeducação: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 74-89.

DATAFOLHA – INSTITUTO DE PESQUISA. **87% aprovam redução da maioria**. 22 jun. 2015. Disponível em: <http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2015/06/1646200-87-aprovam-reducao-da-maioridade.shtml>. Acesso em: 17 jun. 2017.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set-dez. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=1413-2478&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-2478&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação. 2001.

\_\_\_\_\_. ; REIS, Juliana Batista. Juventude e escola: reflexões sobre o ensino no Ensino Médio. In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. **Anais...** Recife, 2007.

ERIKSON, Erik. **O ciclo de vida completo**. Tradução de M.A.V Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO PROFESSOR PASQUALINI. **Projeto Político-Pedagógico**. Porto Alegre, 2015.

FERRÃO, Valéria S.; POLI, Maria C. Adolescência como tempo do sujeito na psicanálise. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 48-55, abr./jun. 2014.

FERREIRA, Maria L. B. F.; SILVEIRA, Raquel A. A escola como possibilidade de inclusão e de responsabilização do adolescente: um ponto de desafio no trabalho socioeducativo. In: MACIEL, Elaine; VIDIGAL, Mariana (Org.). **Espaço sob medida**. Governo do Estado de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Defesa Social.

Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas. Belo Horizonte: Logus, 2010. p. 143-148.

FUCHS, Andréa M. S. L. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE): um olhar a partir do paradigma da doutrina da proteção integral.** 2011. Mimeografado.

FUCHS, Marcus. O novo paradigma e os desafios dos direitos no cotidiano do atendimento. In: FUCHS, Marcus. **Adolescência, ato infracional & cidadania.** Brasília: ABONG; FORUM DCA Nacional, 1999. p. 29-51.

FUNDAÇÃO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DO RIO GRANDE DO SUL (FASE). **Dados estatísticos.** 2017. Disponível em: [http://www.fase.rs.gov.br/wp/dados\\_estatisticos/](http://www.fase.rs.gov.br/wp/dados_estatisticos/). Acesso em: 17 jun. 2017.

GARCIA, Rosalba M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, set.-dez. 2006, v. 12, n. 3, p. 299-316.

GIL, Antônio C. **Como elaborar um projeto de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUERRA, Andrea M. C. **Educar para a cidadania: nas fronteiras da socioeducação (no prelo).**

GURSKI, Rose. **Três ensaios sobre juventude e violência.** São Paulo: Escuta/Clínica Maud Mannoni, 2012.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

JIMENEZ *et al.* Significados da nova lei do SINASE no sistema socioeducativo. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, 2012, p. 01-18.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro: psicanálise e educação.** São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, Jacques. Lituraterra. In: LACAN, Jacques. **Outros escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. p. 15-25.

LEAL; Maria; CARMO, Marlúcia. Os direitos humanos dos adolescentes: os tratados internacionais e a legislação brasileira. In: BISINOTO, Cynthia (Org.). **Docência na socioeducação.** Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014. p. 181-194.

MATHEUS, Thiago C. Quando a adolescência não depende da puberdade. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 616-625, dez. 2008.

MEINERZ, Carla B. **Adolescentes no pátio, outra maneira de viver a escola: um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar a periferia urbana.** 2005. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

\_\_\_\_\_. Desafios da prática docente com jovens da periferia urbana de Porto Alegre. In: XVIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL/CONE SUL. **Anais...** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2010.

MENDEZ, Emilio G. Breve histórico dos direitos da criança e do adolescente. In: SOARES, Rosana de Lima. **Da situação irregular às garantias processuais da criança e do adolescente**. São Paulo: CBIA, 1994.

\_\_\_\_\_. ; COSTA, Antônio C. G. **Das necessidades ao direito**. São Paulo: Malheiros Editores, 1994.

MINAYO, Maria C. S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, ENSP/FIOCRUZ, v. 9, n. 3, p. 237-248, 1993.

MOSCHEN, Simone; GURSKI, Roselene; VASQUES, Carla. De jogos, profanações e gambiarras – por uma educação especial subversiva. **Educação**, v. 38, n. 2, p. 203-211, maio-ago. 2015.

\_\_\_\_\_. ; VASQUES, Carla; FRÖLICH, Cláudia. Psicanálise, educação especial e formação de professores: construção em rasuras. In: VASQUES, Carla; MOSCHEN, Simone (Org.). **Psicanálise, educação especial e formação de professores**: construção em rasuras. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

OZELLA, Sérgio. Adolescência: uma perspectiva analítica. In: CONTINI, Sílvia H. (Org). **Adolescência e psicologia**. Concepções, práticas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia. 2002. p. 16-24.

PADOVANI, Andréa S.; RISTUM, Marilena. A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, 2013.

PEDRON, Luciana S. Semiliberdade: uma medida impossível? In: MINAS GERAIS. Governo do Estado. Secretaria de Estado de Defesa Social. Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas. **Regra aqui pra quê?** A experiência da Semiliberdade em Minas Gerais. ALBUQUERQUE, Bruna; MEDEIROS, Elizabeth; PARRÉ, Leziane; BRAUN, Lisley (org.). Belo Horizonte: Editora FAPI Ltda, 2011. p. 93-102.

PEREIRA, M. R.; GURSKI, R. A adolescência generalizada como efeito do discurso do capitalista e da adulez erodida. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 2, p. 376-383, 2014.

PLAISANCE, Eric. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 230-238, maio-ago. 2015.

RAHME, Monica M. F. **Laço social e educação**: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RANGEL, Hugo. Educación contra corriente en las cárceles latinoamericanas: la enseñanza vs el castigo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 15-32, jan./mar. 2013.

RASSIAL, Jean-Jacques. **O adolescente e o psicanalista**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

RODRIGUES, Dayane *et al.* O Estigma do “menor-objeto” e a criminalização da adolescência no Brasil. In: BISINOTO, Cynthia (Org.). **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014. p. 147-160.

RODRIGUES, Sônia W.; TEIXEIRA, Leônia C. Sobre adolescência e ato infracional: pontuações psicanalíticas. In: MOREIRA, Jacqueline O. (Org.) **Diálogo com o campo das medidas socioeducativas: conversando com a semiliberdade e a internação**. Curitiba: CVR, 2014. p. 171-180.

SIMIANO, Luciane P. **Colecionando pequenos encantamentos...** A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2017.

SOUSA, Edson L. A. Escrita das utopias: litoral, literal, litoral. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Associação Psicanalítica de Porto Alegre, Porto Alegre, n. 31, 2006.

SPOSATO, Karina B. P. Traços do modelo brasileiro de responsabilidade penal de adolescentes: Entre o tutelarismo e a responsabilização. In: COSTA, Ana P. M.; EILBERG, Daniela D. (Orgs.) **Justiça juvenil na contemporaneidade**. Porto Alegre: DM, 2015. p. 44-49.

SPOSITO, Marília P. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área de educação. In: SPOSITO, Marília P. (Org.) **Juventude e escolarização**. Brasília: Comped/INEP/MEC, 2001. p. 7-33.

TOROSSIAN, Sandra D. Aberturas na clínica das medidas socioeducativas: ensaio preliminar. In: MOREIRA, Jacqueline O. M.; GUERRA, Andrea M. C.; SOUZA, Juliana M. P. **Diálogos com o campo das medidas socioeducativas – conversando com a semiliberdade e a internação**. Curitiba: CRV, 2014. p. 181-192.

VASQUES, Carla K. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil**. 2008. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VELOSO, Caetano; GIL, Gilberto. **Haiti**. Mercury Records, 1993. CD.

VOLPI, Mario. **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sem liberdade, sem direitos: a privação de liberdade na percepção do adolescente**. São Paulo: Cortez, 2001.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

YANNOULAS, Silvia C. A escola como instrumento de promoção e garantia de direitos. In: BISINOTO, Cynthia (Org.). **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014. p. 245-256.

ZAMORA, Maria Helena. Pessoa em desenvolvimento. In: LAZZAROTTO, Gislei D. R. *et al.* **Medida socioeducativa: entre A & Z**. Porto Alegre: UFRGS, 2014. p. 194-195.

## APÊNDICE A – Ofício/Carta de apresentação à FASE



### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CARTA DE APRESENTAÇÃO

#### Projeto de Pesquisa de Mestrado em Educação - UFRGS

**Para: Assessoria de Informação e Gestão (AIG)**

**Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul – FASE**

Em atendimento à resolução **11 / FASE-RS / 07-DG**, que determina as normas para a realização de atividades acadêmicas e de pesquisas, e os procedimentos para o desenvolvimento de *atividades que envolvam acesso à unidade socioeducativa, aos adolescentes e aos prontuários*, encaminhamos esta carta de apresentação.

A pesquisa **“Socioeducação, educação especial e psicanálise: diálogos (im)possíveis”** será realizada por **Wesley Ferreira de Carvalho** (Mestrando em Educação) e orientada pela **Dr.<sup>a</sup> Carla K. Vasques**, professora da Faculdade de Educação e do PPG em Educação, Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos inclusivos, ambos da UFRGS.

Temos por objetivo investigar: *Como se configura a escolarização de adolescentes que cometem atos infracionais e cumprem uma medida socioeducativa de internação na FASE? Dentre os acautelados há adolescentes considerados da educação especial? Dentre estes, há sujeitos que apresentam impasses em sua estruturação psíquica? Como se estabelecem as relações entre a educação especial e a socioeducação?* Nos interessa, em um primeiro momento, conhecer os espaços e processos escolares e de atendimento educacional especializado. Em um segundo momento será acompanhado o percurso educacional de um adolescente considerado aluno da educação especial, preferencialmente que vive impasses em sua constituição psíquica, em sua interação com os diferentes espaços, sujeitos, instituições e dispositivos da unidade socioeducativa pelo período de 02 meses. Esse acompanhamento poderá se dar através da escuta do referido sujeito, do sujeito com o grupo de alunos, dos familiares, do(s) professor(es), técnicos e demais profissionais envolvidos, bem como do acesso aos prontuários e outros documentos pertinentes.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Após assinado o Termo de Concordância da FASE, o projeto será submetido à Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas.

Quanto aos riscos da pesquisa, é possível que tenha riscos de origem psicológica, intelectual ou/e emocional, como a possibilidade de constrangimento, desconforto,



cansaço. Podemos conversar a qualquer momento sobre isso. Serão tomados cuidados para proteger os envolvidos, bem como as suas histórias.

Ao participar desta pesquisa os sujeitos não terão nenhum benefício direto, inclusive financeiro. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outros jovens que estiverem cumprindo uma medida de internação na FASE.

Comprometemo-nos a não interferir na rotina da unidade socioeducativa, e voltaremos para dar retorno dos resultados do trabalho desenvolvido. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora coordenadora do estudo, Profa. Dr.<sup>a</sup> Carla K. Vasques, e após 5 anos será destruído. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares. Comprometemo-nos a dar retorno dos resultados do trabalho desenvolvido, com a entrega de material impresso à AIG, na forma de dissertação de mestrado e de uma devolução coletiva ao grupo, escola e/ou outra instância institucional, se for solicitado.

Através deste trabalho, esperamos contribuir na interface entre os campos da educação especial, psicanálise, socioeducação e a pesquisa acadêmica, oportunizando, de um lado, a investigação acerca da escolarização de adolescentes acautelados na FASE e, de outro lado, a reflexão aprofundada sobre a escolarização para aqueles que apresentam impasses em sua estruturação psíquica. Os resultados da pesquisa serão apresentados em eventos científicos que se discutam sobre a temática da pesquisa, além da publicação de artigos em revistas científicas.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Vasques pelo telefone (51) 3308 4138, do PPGEDU/UFRGS, ou com Wesley Ferreira de Carvalho (Mestrando em Educação) pelo fone (51) 86458761, ou ainda com o Comitê de Ética da UFRGS, pelo fone (51) 3308.3629.

Porto Alegre, 29 de agosto de 2016.



**Profa. Dr.<sup>a</sup> Carla K. Vasques**  
**Orientadora - PPGEDU/UFRGS**



**Wesley F. de Carvalho**  
**Pesquisador: Mestrando - PPGEDU/UFRGS**

## APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Adolescente



### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

### PESQUISA: SOCIOEDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E PSICANÁLISE: DIÁLOGOS (IM)POSSÍVEIS

**Coordenadora:** Profa. Dra. Carla K. Vasques; **Pesquisador:** Wesley F. de Carvalho

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *Socioeducação, educação especial e psicanálise: diálogos (im)possíveis*. O seu responsável permitiu que você participasse. Queremos saber como é o seu dia-a-dia na escola, saber como é a sua sala de aula, como os professores te ensinam, conhecer como você aprende, saber como você se relaciona com os outros adolescentes e professores. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir em qualquer momento.

A pesquisa será feita na unidade socioeducativa que você cumpre a medida de internação, na FASE, em Porto Alegre. Permaneceremos em sala, acompanhando e observando a aula. Também conversaremos com você, seus colegas e professores por um período de 02 meses. A sua forma de participação também poderá se dar através de entrevista individual, cerca de 08 encontros de 40 minutos cada. É importante que saiba que nossas conversas serão sigilosas e reservadas. Será usado um caderno de anotações, que posteriormente será transcrito, em forma de texto. O uso das anotações, os textos, nossas conversas e encontros são considerados seguros, mas é possível que tenha riscos de origem psicológica, intelectual ou/ emocional, como a possibilidade de constrangimento, desconforto, cansaço. Você nos falar a qualquer momento sobre isso. Serão tomados cuidados para lhe proteger, bem como a sua história, de seus familiares e professores. Comprometemo-nos a não interferir na sua rotina e a voltaremos para dar retorno dos resultados do trabalho desenvolvido. Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto, inclusive financeiro. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outros jovens que estiverem cumprindo uma medida de internação na FASE.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar que você participou da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa a publicação do trabalho é de nosso interesse e compromisso, e deve ocorrer na forma de artigos em revistas, livros, capítulos de livros e materiais de formação para profissionais. Serão compartilhados entre os pesquisadores, professores, estudantes e profissionais que trabalham com as medidas socioeducativas. Além disso, iremos manter seu contato para dar um retorno dos resultados da pesquisa.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar, ou poderá entrar em contato com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Vasques pelo telefone (51) 3308 4138, que orienta a pesquisa, ou com Wesley Ferreira de Carvalho, pesquisador, pelo fone (51) 86458761, ou ainda com o Comitê de Ética da UFRGS, pelo fone (51) 33083738.

Porto Alegre, 29 de agosto de 2016.



**Prof. Dr.ª Carla K. Vasques**  
**Orientadora - PPGEDU/UFRGS**



**Wesley F. de Carvalho**  
**Pesquisador: Mestrando - PPGEDU/UFRGS**

-----

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu assentimento em participar da pesquisa e reconheço que tenho o direito de interrompê-la a qualquer momento, sem que isto implique em nenhum prejuízo para mim. Declaro que recebi cópia deste termo e autorizo a realização da pesquisa. Se houver qualquer dúvida poderei contatar com a Prof.ª Dr.ª Carla Vasques pelo telefone (51) 3308 4138 ou com Wesley Ferreira de Carvalho (Mestrando em Educação) pelo fone (51) 86458761, ou ainda com o Comitê de Ética da UFRGS, pelo fone (51) 33083738.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa **SOCIOEDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E PSICANÁLISE: DIÁLOGOS (IM)POSSÍVEIS**, que tem por objetivos: *Queremos saber como é o seu dia-a-dia na escola, saber como é a sua sala de aula, como os professores te ensinam, conhecer como você aprende, saber como você se relaciona com os outros adolescentes e professores.* Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir.

O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversamos com o meu responsável. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do adolescente**

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável



### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### PESQUISA: SOCIOEDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E PSICANÁLISE: DIÁLOGOS (IM)POSSÍVEIS

A pesquisa “*Socioeducação, educação especial e psicanálise: diálogos (im)possíveis*” será realizada por **Wesley Ferreira de Carvalho** (Mestrando em Educação) e orientada pela **Dr.<sup>a</sup> Carla K. Vasques**, professora da Faculdade de Educação e do PPG em Educação, Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos inclusivos, ambos da UFRGS.

Temos por objetivo investigar: *Como se configura a escolarização de adolescentes que cometem atos infracionais e cumprem uma medida socioeducativa de internação na FASE? Dentre os acautelados há adolescentes considerados da educação especial? Dentre estes, há sujeitos que apresentam impasses em sua estruturação psíquica? Como se estabelecem as relações entre a educação especial e a socioeducação?* Nos interessa, em um primeiro momento, conhecer os espaços e processos escolares e de atendimento educacional especializado. Em um segundo momento será acompanhado o percurso educacional de um adolescente considerado aluno da educação especial, preferencialmente que vive impasses em sua constituição psíquica, em sua interação com os diferentes espaços, sujeitos, instituições e dispositivos da unidade socioeducativa pelo período de 02 meses. A pesquisa prevê acompanhamento e observação do referido sujeito, do sujeito e o grupo de alunos e com os professores em sala de aula. A participação também poderá se dar através de entrevistas individuais, de cerca de 40 minutos, com os adolescentes, familiares, professores, técnicos e profissionais envolvidos, bem como participar dos estudos de caso e ter acesso aos prontuários e demais documentos pertinentes, tais como o Plano de Trabalho, o Plano Individual de Atendimento, o Plano Terapêutico Singular, dentre outros.

#### **Sobre riscos e benefícios aos participantes:**

Ao participar da pesquisa existem riscos, de origem psicológica, intelectual ou/e emocional, como a possibilidade de constrangimento, desconforto, estresse no encontro entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes, resguardando os sujeitos e as instituições.

Quanto aos benefícios, a presente pesquisa tem por pressupostos os direitos à educação, à diferença e à igualdade, e deles emana a relevância de um estudo que prima pela atenção aos sujeitos que se encontram em risco social. Ao participar desta pesquisa os sujeitos não terão nenhum benefício direto, inclusive financeiro. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outros jovens que estiverem cumprindo uma medida de internação na FASE.

Nesse sentido, o diálogo entre a socioeducação, a educação especial e a psicanálise é capaz de oferecer resultados significativos que podem ser traduzidos no aperfeiçoamento individual e social, além de fazer avançar o conhecimento nas áreas. Comprometemos-nos a não interferir na rotina durante a realização das atividades da pesquisa e a voltaremos para dar retorno dos resultados do trabalho desenvolvido com a entrega de material impresso da dissertação à AIG/FASE.

Todas as informações coletadas no estudo são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e o(a) orientador(a) terão conhecimento dos dados. As informações, dados e resultados individuais serão mantidos sob sigilo. Não serão mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou em trabalho escrito que venha a ser publicado.

Porto Alegre, 29 de agosto de 2016.



**Profa. Dr.ª Carla K. Vasques**  
**Orientadora - PPGEDU/UFRGS**



**Wesley F. de Carvalho**  
**Pesquisador: Mestrando - PPGEDU/UFRGS**

-----

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em AUTORIZAR a pesquisa e reconheço que tenho o direito de interrompê-la a qualquer momento, sem que isto implique em nenhum prejuízo. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento e autorizo a realização da pesquisa.

Se houver qualquer dúvida poderei contatar com a Prof.ª Dr.ª Carla Vasques pelo telefone (51) 3308 4138 ou com **Wesley Ferreira de Carvalho (Mestrando em Educação)** pelo fone (51) 86458761, ou ainda com o Comitê de Ética da UFRGS, pelo fone (51) 33083738.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

**Assinatura do responsável - FASE**

**APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –  
professor/profissionais envolvidos**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**PESQUISA: SOCIOEDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E PSICANÁLISE:  
DIÁLOGOS (IM)POSSÍVEIS**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “*Socioeducação, educação especial e psicanálise: diálogos (im)possíveis*” será realizada por **Wesley Ferreira de Carvalho** (Mestrando em Educação) e orientada pela **Dr.<sup>a</sup> Carla K. Vasques**, professora da Faculdade de Educação e do PPG em Educação, Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos inclusivos, ambos da UFRGS. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir em qualquer momento.

Temos por objetivo investigar: *Como se configura a escolarização de adolescentes que cometem atos infracionais e cumprem uma medida socioeducativa de internação na FASE? Dentre os acautelados há adolescentes considerados da educação especial? Dentre estes, há sujeitos que apresentam impasses em sua estruturação psíquica? Como se estabelecem as relações entre a educação especial e a socioeducação?* Nos interessa, em um primeiro momento, conhecer os espaços e processos escolares e de atendimento educacional especializado. Em um segundo momento será acompanhado o percurso educacional de um adolescente considerado aluno da educação especial, preferencialmente que vive impasses em sua constituição psíquica, em sua interação com os diferentes espaços, sujeitos, instituições e dispositivos da unidade socioeducativa pelo período de 02 meses. Permaneceremos em sala, acompanhando e observando a aula, e a interação do sujeito com o grupo de alunos e com o(s) professor(es). Também estão previstas entrevistas aos profissionais, técnicos e demais envolvidos. A sua forma de participação poderá se dar nos momentos dos estudos de caso, na discussão de documentos pertinentes, além de entrevista individual, cerca de 02 encontros, de 40 minutos cada.

**Sobre riscos e benefícios aos participantes:**

Ao participar da pesquisa existem riscos, de origem psicológica, intelectual ou/ emocional, como a possibilidade de constrangimento, desconforto, estresse no encontro entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes, resguardando os sujeitos e as instituições.

Quanto aos benefícios, a presente pesquisa tem por pressupostos os direitos à educação. Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto, inclusive financeiro. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outros jovens que estiverem cumprindo uma medida de internação na FASE.

Comprometemos-nos a não interferir na sua rotina durante a realização das atividades da pesquisa e a voltaremos para dar retorno dos resultados do trabalho desenvolvido com a entrega de material impresso da dissertação à AIG/FASE.

Todas as informações coletadas no estudo são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e o(a) orientador(a) terão conhecimento dos dados. As informações, dados e resultados individuais serão mantidos sob sigilo. Não serão mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou em trabalho escrito que venha a ser publicado.

Porto Alegre, 29 de agosto de 2016.



**Profa. Dr.ª Carla K. Vasques**  
**Orientadora - PPGEDU/UFRGS**



**Wesley F. de Carvalho**  
**Pesquisador: Mestrando - PPGEDU/UFRGS**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em AUTORIZAR a pesquisa e reconheço que tenho o direito de interrompê-la a qualquer momento, sem que isto implique em nenhum prejuízo. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento e autorizo a realização da pesquisa.

Se houver qualquer dúvida poderei contatar com a Prof.ª Dr.ª Carla Vasques pelo telefone (51) 3308 4138 ou com **Wesley Ferreira de Carvalho (Mestrando em Educação)** pelo fone (51) 86458761, ou ainda com o Comitê de Ética da UFRGS, pelo fone (51) 33083738.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

**Assinatura do participante**



**ANEXO A – Carta de autorização da FASE**

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
SECRETARIA DA JUSTIÇA  
E DOS DIREITOS HUMANOS  
FUNDAÇÃO DE ATENDIMENTO SÓCIO-EDUCATIVO

**AUTORIZAÇÃO**

A Presidência da Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul (FASE-RS) declara conhecer o teor da proposta de pesquisa **"Socioeducação, Educação Especial e psicanálise: Diálogos (Im)Possíveis"**, apresentada por Wesley Ferreira de Carvalho, estudante do Curso de Mestrado em Educação da UFRGS, e autoriza sua realização após apresentação de carta de aprovação do Comitê de ética em Pesquisa da UFRGS.

Porto Alegre, 05 de OUTUBRO de 2016

Robson Luís Zinn

Presidente



## ANEXO B – Parecer da Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação – UFRGS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**COMISSÃO DE PESQUISA – COMPESQ-EDU**

Av. Itália, Grêmio, s/n, 91201-900 – CEP 91204-900

PORTO ALEGRE-RS

FONE: 3308.2008

**PARECER**  
**PROJETO 31972**  
**COORDENADORA: Carla Karnoppi Vasques**

Trata-se de projeto de pesquisa, intitulado SOCIOEDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E PSICANÁLISE: DIÁLOGOS (IM)POSSÍVEIS, sob a coordenação da professora Carla Karnoppi Vasques do Programa de Pós-Graduação em Educação, com a colaboração do mestrando Wesley Ferreira de Carvalho, integrante da Fundação de Atendimento Socioeducativo – FASE, da Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos/PPGEdu e do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC), ambos da UFRGS. A pesquisa objetiva produzir uma interface entre os campos da educação especial, psicanálise, socioeducação e a pesquisa acadêmica. Para tanto, investigará a escolarização de adolescentes acatuetados, na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE/RS); além realizar uma reflexão aprofundada sobre a escolarização para aqueles com deficiência, especialmente os que apresentam impasses em sua estruturação psíquica. Busca analisar a escolarização de adolescentes que cometem atos infracionais e cumprem medida socioeducativa de internação na FASE; além de verificar, entre os acatuetados, se existem adolescentes considerados da educação especial; ou sujeitos que apresentam impasses em sua estruturação psíquica; e, em decorrência, como são estabelecidas as relações entre educação especial e socioeducação. Apresenta-se como uma pesquisa exploratória que se alimenta da experiência, pois o pesquisador nela insere-se, usando operadores conceituais, resultantes do diálogo entre a socioeducação, a educação especial e a psicanálise freudo-laciana. Tem por pressuposto ético o mecanismo da transferência, como a sua ferramenta metodológica por excelência. Operatoriamente, privilegia a construção de caso, visando acolher a alteridade, a impossibilidade de tradução do outro e o cuidado ético com suas falas e ações. Desses fios- sentidos, sublinha a possibilidade do ser/estar aluno em detrimento ao ser infrator, apostando que os impasses relativos ao acolhimento à alteridade podem ganhar novos sentidos, produzindo também efeitos subjetivos e institucionais.

**ÉTICA NA PESQUISA.** Atendendo diretrizes de ética na pesquisa – dentre as quais, a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016; a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012; e os Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde; o projeto apresenta, em seu APÊNDICE A, um TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ADOLESCENTE; no APÊNDICE B, um TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL; e um APÊNDICE C, um TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES/PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS. Considerando o respeito pela dignidade humana e a especial proteção devida aos participantes de pesquisa, que envolvem seres humanos, após qualificação por Banca de Defesa, é encaminhado aos seguintes comitês de pesquisa para apreciação: FASE (APÊNDICE D, TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO), COMPESQ-EDU e CEP/UFRGS. Todas as informações coletadas no estudo serão estritamente confidenciais, sendo que, somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados e dos resultados individuais. Não serão mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou em



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
COMISSÃO DE PESQUISA - COMPESQ-EDU

trabalho escrito que venha a ser publicado, observando-se, assim, a confidencialidade. Todo material da pesquisa ficará sob a responsabilidade da pesquisadora coordenadora do estudo, Profa. Dr<sup>a</sup> Carla Karnoppi Vasques; e, após 5 anos, será destruído. Dados individuais dos participantes, coletados ao longo do processo, não serão informados às instituições envolvidas nem aos familiares. Os pesquisadores comprometem-se a dar retorno dos resultados do trabalho desenvolvido, mediante entrega de material impresso, na forma de Dissertação de Mestrado e devolução coletiva ao grupo, escola e/ou outra instância institucional, se tal for solicitado.

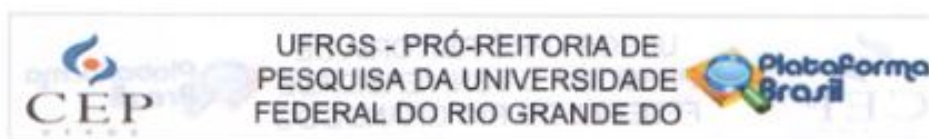
MÉRITO

Tendo por pressupostos os direitos à educação, à diferença e à igualdade, encontramos, no projeto, a relevância de um estudo que prima pela atenção aos sujeitos que se encontram em risco social, mediante o diálogo entre a socioeducação, a educação especial e a psicanálise; o qual pode oferecer resultados significativos, a serem traduzidos no aperfeiçoamento individual e social, além de possibilitar o avanço do conhecimento nas áreas. POR ESSES MOTIVOS, A COMPESQ O APROVA.

Prof. Dra. Luciane Magalhães Corte Real  
Coordenadora da COMPESQ-EDU  
Em 21/11/2016

Prof<sup>a</sup> Luciane Magalhães Corte Real  
Coordenadora

## ANEXO C – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – UFRGS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** SOCIOEDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E PSICANALISE: DIALOGOS (IM)POSSÍVEIS

**Pesquisador:** CARLA KARNOPPI VASQUES

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 62217516.6.0000.5347

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Patrocinador Principal:** FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

#### DADOS DO PARECER

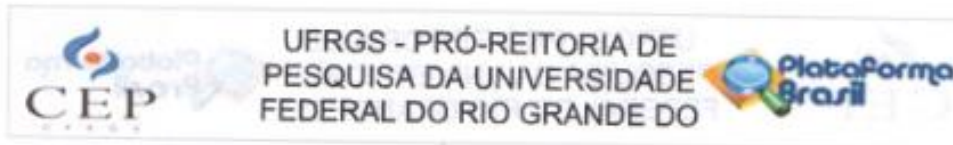
**Número do Parecer:** 1.914.006

#### Apresentação do Projeto:

O estudo terá como objeto de reflexão inicial o processo de escolarização para os adolescentes que cometeram ato infracional e cumprem medida socioeducativa de internação na FASE. Em um segundo tempo de pesquisa, buscar-se-ão as conexões entre a socioeducação e a educação especial, considerando a presença (identificada ou não) de alunos da educação especial, especialmente, de sujeitos com impasses em sua estruturação psíquica; a oferta (ou não) de atendimento educacional especializado (AEE); as relações entre a escola, a família, o AEE e outras instituições e profissionais da saúde e da educação importantes para o processo de escolarização. Nos interessa conhecer os espaços e os processos escolares, bem como as equipes de educação e saúde envolvidos na escolarização, participando de momentos de discussão do caso, do aluno. A partir do diálogo entre socioeducação e educação especial, temos a intenção de acompanhar um adolescente considerado da educação especial e que, preferencialmente, vive impasses em sua estruturação psíquica. O acompanhamento se dará através da convivência e interação entre um adolescente e o pesquisador na escola, na sala de aula, no AEE e outros espaços que se fizerem pertinentes por um período de 02 meses. Esse acompanhamento envolverá a escuta do referido sujeito, do sujeito com o grupo de alunos, dos familiares, do(s) professor(es), técnicos e demais profissionais envolvidos, bem como o acesso aos prontuários e outros documentos

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 91.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3735 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br





Continuação do Parecer: 1.014.006

pertinentes. As conversas serão sigilosas e reservadas, sendo individuais e/ou grupais.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Primário:**

O presente projeto tem por objetivo produzir uma interface entre os campos da educação especial, psicanálise, socioeducação e a pesquisa acadêmica, oportunizando a investigação acerca da escolarização de adolescentes acatueledos na FASE.

**Secundários:**

- Estudar – resgatando, aprofundando e articulando – as relações campos da educação especial, psicanálise e socioeducação;
- Conhecer o processo de escolarização na FASE, considerando as práticas, os espaços, os sujeitos implicados e as modalidades de ensino;
- Estabelecer consequências para o trabalho de inclusão escolar, no sentido de contemplar os impasses e as possibilidades de acolher, reconhecer e ensinar adolescentes acatueledos considerados da educação especial, especialmente os que apresentam impasses em sua estruturação psíquica;
- Discutir o lugar que a chamada "ressocialização" toma nos discursos que veem na escolarização de adolescentes acatueledos o objetivo principal da medida socioeducativa, ou o desdóbramento necessário de uma política pública que preconiza a democratização do acesso à educação;
- Fomentar coautorias entre profissionais da socioeducação, mestrandos, doutorandos e acadêmicos da universidade;
- Constituir uma rede de pesquisa e intercâmbio entre profissionais (universitários ou não) que desejam avançar em suas investigações sobre o tema.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

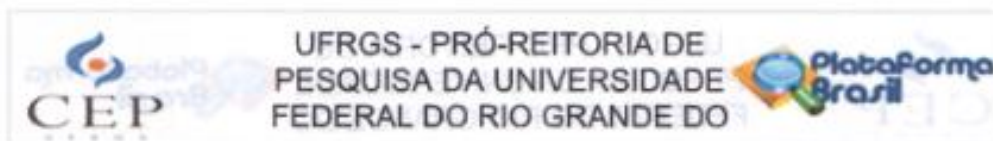
**Riscos:**

São de origem psicológica, intelectual ou/e emocional, como a possibilidade de constrangimento, desconforto, estresse no encontro entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes, resguardando os sujeitos e as instituições.

**Benefícios:**

A presente pesquisa tem por pressupostos os direitos à educação, à diferença e à igualdade e deles emana a relevância de um estudo que prima pela atenção aos sujeitos que se encontram em

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
 Bairro: Farpouilha CEP: 90.040-060  
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
 Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br)



Continuação do Parecer: 1.914.006

risco social. Nesse sentido, o diálogo entre a socioeducação, a educação especial e a psicanálise é capaz de oferecer resultados significativos que podem ser traduzidos no aperfeiçoamento individual e social, além de fazer avançar o conhecimento nas áreas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é bastante interessante e diz respeito a um tema muito delicado. Está bem estruturada e o cronograma previsto, assim como o orçamento, estão adequados e são compatíveis com sua realização. Há uma preocupação do projeto com os aspectos éticos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A Folha de Rosto, o orçamento, cronograma e parecer da Compesq foram apresentados, assim como a autorização da FASE para a realização da pesquisa.

Os termos de consentimento e assentimento foram todos apresentados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências. Encaminhado para aprovação.

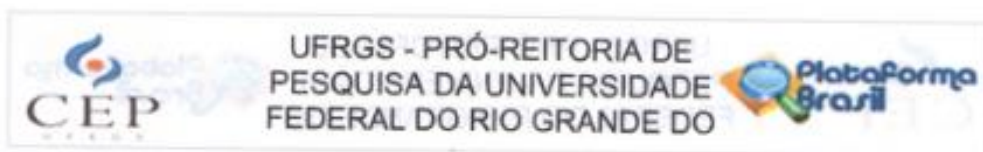
**Considerações Finais a critério do CEP:**

Aprovado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_821321.pdf	20/01/2017 12:23:04		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_E.pdf	20/01/2017 12:21:04	WESLEY FERREIRA DE CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_D.pdf	20/01/2017 12:20:49	WESLEY FERREIRA DE CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_C.pdf	11/01/2017 18:03:39	WESLEY FERREIRA DE CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_B.pdf	11/01/2017 18:02:39	WESLEY FERREIRA DE CARVALHO	Aceito

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
 Bairro: Farroupilha CEP: 93.040-060  
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
 Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4065 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 1.914.608

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_A.pdf	11/01/2017 18:02:00	WESLEY FERREIRA DE CARVALHO	Aceito
Outros	PARECER_COMPESQ.pdf	21/11/2016 17:30:43	WESLEY FERREIRA DE CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO.pdf	21/11/2016 17:29:13	WESLEY FERREIRA DE CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CARVALHO_Wesley.pdf	10/11/2016 14:19:29	WESLEY FERREIRA DE CARVALHO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	10/11/2016 12:23:31	CARLA KARNOPPI VASQUES	Aceito
Outros	CARTA_FASE.pdf	08/11/2016 12:26:22	CARLA KARNOPPI VASQUES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PORTO ALEGRE, 09 de Fevereiro de 2017

*Maria da Graça Corso da Motta*

Assinado por:  
MARIA DA GRAÇA CORSO DA MOTTA  
(Coordenador)


Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
 Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060  
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
 Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br