

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Karine de Almeida Müller

***“O MEU POUCO, É MUITO AQUI”! A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA
SOCIOEDUCAÇÃO.***

Porto Alegre

2019

Karine de Almeida Müller

“O MEU POUCO, É MUITO AQUI”! A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA SOCIOEDUCAÇÃO.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciência do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Bossle.

Porto Alegre

2019

Karine de Almeida Müller

“O MEU POUCO, É MUITO AQUI”! A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA SOCIOEDUCAÇÃO.

Conceito final:

Aprovado em de de

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dra. Denise Grosso da Fonseca - UFRGS

Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição - UFSC

Prof.^a. Dra. Ana Paula Motta Costa - UFRGS

Orientador Prof. Dr. Fabiano Bossle - UFRGS

CIP - Catalogação na Publicação

Müller, Karine de Almeida
"Meu pouco, é muito aqui"! A Educação Física
Escolar na Socioeducação / Karine de Almeida Müller.
-- 2019.
151 f.
Orientador: Fabiano Bossle.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa
de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano,
Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Educação física escolar. 2. Socioeducação. 3.
Etnografia crítica. 4. Fundação de Atendimento
Socioeducativo - FASE/RS. I. Bossle, Fabiano, orient.
II. Título.

*(in memoriam) À mulher mais forte que conheci, amei e
que partiu logo no início desta jornada. Minha singela
homenagem e agradecimento eterno, por me ensinar a
lutar e nunca desistir. Por tudo, pra sempre obrigada,
Vó Ida Müller!!!*

AGRADECIMENTOS

Um dos primeiros “ensinamentos” que precisei aprender logo no início desta jornada acadêmica, foi a de que um mestrado não se faz sozinha. A coletividade, presente em todo o processo, é necessária e fundamental.

Uma dissertação de mestrado, uma tese de doutorado, apesar da solidão da escrita que as acompanham, é “costurada” e construída por muitas mãos. E esse, é o momento de agradecer imensamente a cada um e a cada uma pela possibilidade desta pesquisa ter acontecido e se tornar realidade.

Às escolas socioeducativas pela receptividade, acolhimento e por me permitir participar de suas rotinas, de forma tranquila e com o suporte necessário.

Aos professores de Educação Física das escolas socioeducativas pela parceria e convívio semanal.

À FASE, que desde o primeiro contato me acolheu, foi generosa e abriu suas portas sem receios. Aos adolescentes e às adolescentes, Agentes Socioeducativos, Analistas e funcionários, pelo acolhimento e respeito. Gratidão!

À escola Santa Ana, representada aqui pela diretora Cibele e pela vice-diretora Alice, pela compreensão nas ausências e nas possíveis falhas deixadas nesses dois anos, em função do acúmulo de tarefas. E aos colegas mais próximos, principalmente ao meu colega e parceiro de lutas Ricardo Amaral, por assumir minhas turmas durante minhas ausências, muito obrigada!

À E.M.E.F. Podalírio Inácio de Barcelos, aos colegas professores e professoras pelo incentivo, e representados pelo vice-diretor Fernando Fernandes, que com toda sensibilidade, me liberou por alguns dias quando a situação estava bem tensa. Ao incentivo dos colegas me poupando de tarefas pedagógicas que exigiam um pouco mais de dedicação, muito obrigada!

Ao colega Prof. Dr. Marco Aurélio Locateli Verdade, pela leitura e escuta atentas, e pela revisão normativa deste trabalho, minha gratidão!

Ao meu grupo de pesquisas DIMEEF, pela contribuição sempre generosa, pelos diálogos, pelo incentivo e pelas parcerias que foram construídas ao longo do processo. De forma especial, agradeço pela sororidade das colegas de grupo, Luciana Nunes, Cibele Bossle e em especial à Mauren Araújo, que nessa reta final foi figura extremamente importante, dedicando seu tempo dentro da loucura que a

rotina impõe, para me ouvir e principalmente contribuir de forma generosa. Gratidão!!

Ao amigo querido Ricardo Saldanha por abrir os caminhos da minha vida acadêmica, com toda sua generosidade e incentivo, contribuindo para que eu chegasse até o DIMEEF, muito obrigada!

À banca avaliadora deste trabalho, Prof.^a Dra. Denise Grosso da Fonseca de onde minha admiração vem desde a época da graduação; ao prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição pela parceria presente, mesmo que geograficamente distante, e à Prof.^a Dra. Ana Paula Motta Costa, que de forma particular e potente produz conteúdo humanizador na socioeducação, desconstruindo narrativas dominantes dentro de um contexto jurídico, que por vezes se apresenta um tanto desumanizador. Vocês me inspiram!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fabiano Bossle, primeiro por me receber no DIMEEF de forma extremamente generosa; por ter aceitado o desafio de orientar uma pesquisa com um tema até então estranho ao grupo; por acreditar no meu potencial, muitas vezes mais do que eu mesma; por compreender de forma humana e sensível, as dificuldades que nós, professores e professoras da escola pública vivemos em nossos cotidianos e ainda assim, lutar para que o espaço acadêmico nos “abraçe”; e principalmente por ser um ser humano onde a fala e a prática caminham juntas, minha gratidão e admiração!

À Cibele Bossle, por abrir às portas de sua casa para me receber, pela receptividade, pela generosidade, paciência para ouvir, dialogar e acrescentar, de forma potente na construção desse trabalho, muito obrigada!

À minha família, mãe (pela retaguarda nas ausências); pai (pela formação primeira e por sempre acreditar em nós); à minha sogra Sônia Passos e ao Guido Berger (por me proporcionarem um tempo de “exílio” acadêmico e por serem minha referência pela linda história construída enquanto educadores progressistas); aos meus irmãos pelo incentivo; minhas amigas/irmãs Vivi e Kátia (pelo incentivo de sempre e por não me deixarem desistir) gratidão!

Aos meus filhos, Mariana e Pedro, pelo incentivo, por compreenderem minhas ausências e por serem a minha inspiração e sustentação nas horas difíceis, amo muito vocês!

Ao meu amor, companheiro de vida, de sonhos, de utopias, Ramiro Passos, por incentivar e sempre acreditar que esse trabalho pudesse se tornar realidade; por

acreditar em mim e no meu potencial; por muitas vezes assumir a rotina da nossa casa enquanto eu me dedicava à pesquisa; por me permitir dividir a vida com ele, eterna gratidão! Sem essa parceria nada disso seria possível. Te amo!

“O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz.” Paulo Freire em Pedagogia da Esperança (1997, pág. 136)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NATUREZA DO DOCUMENTO: Dissertação de Mestrado.

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

DEPARTAMENTO: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança.

PROGRAMA:

Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH)

LINHA DE PESQUISA:

Formação de Professores e Prática pedagógica.

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:

“O meu pouco, é muito aqui!” A Educação Física Escolar na Socioeducação.

PROBLEMA DE PESQUISA:

Como a Educação Física Escolar está posicionada política e pedagogicamente na socioeducação em duas escolas da Rede Estadual de Ensino, localizadas na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE/RS) na perspectiva de adolescentes e demais trabalhadores em educação?

GERAL:

Compreender como a Educação Física escolar está posicionada política e pedagogicamente na Socioeducação em duas escolas da Rede Estadual de Ensino do RS e localizadas na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE/RS) na perspectiva de adolescentes e demais trabalhadores em educação.

ESPECÍFICOS:

- a) Descrever a função social do componente curricular EFI no contexto da Socioeducação.
- b) Interpretar os aspectos simbólicos compartilhados pelos trabalhadores em educação e adolescentes, sobre o componente curricular EFI.
- c) Identificar os aspectos particulares do processo de escolarização promovido na Socioeducação na cultura pesquisada.

RESUMO

A presente pesquisa é o resultado de uma etnografia crítica que se propôs a compreender como a Educação Física escolar está posicionada, política e pedagogicamente, no contexto da Socioeducação, em duas escolas da Rede Estadual de Ensino do RS e localizadas na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE/RS). Dessa forma, o problema de pesquisa que orientou o trabalho foi: Como a Educação Física Escolar está posicionada política e pedagogicamente na socioeducação em duas escolas da Rede Estadual de Ensino, localizadas na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE/RS) na perspectiva de adolescentes e demais trabalhadores em educação? Como objetivos específicos, procurei descrever a função social do componente curricular EFI no contexto da Socioeducação; interpretar os aspectos simbólicos compartilhados pelos trabalhadores em educação e adolescentes, sobre o componente curricular EFI e identificar os aspectos particulares do processo de escolarização promovido na Socioeducação na cultura pesquisada. O trabalho de campo foi realizado durante os meses de fevereiro a dezembro de 2018, de modo que pude acompanhar a rotina de três professores de Educação Física das escolas inseridas na FASE, bem como dialogar com as direções das escolas e da Fundação, funcionários e demais trabalhadores em educação das comunidades escolares e socioeducativas envolvidas no cotidiano das duas escolas. Com base no referencial teórico construído e posicionado em Paulo Freire, nas informações coletadas através dos instrumentos como os diálogos, análise de documentos e das observações registradas em diário de campo, apresento a unidade temática intitulada “A EDUCAÇÃO FÍSICA MARGINAL(IZADA)” dividida em duas categorias “OPRESSÃO/DOMINAÇÃO” E “DESUMANIZAÇÃO”. A posição de marginalidade da EFI Escolar na socioeducação é construída por situações sociais que oprimem e dominam os corpos naquele contexto e também através de estruturas físicas e pedagógicas que estão longe de serem *humanizadoras*. É através dos elementos que emergiram do campo de pesquisa que as interpretações produzidas apontam para uma posição Marginal(izada) da Educação Física Escolar naquela cultura.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Socioeducação. Etnografia crítica. Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul - FASE/RS.

ABSTRACT

This research is the result of a critical ethnography that aims at understanding how school Physical Education (SPE) is politically and pedagogically settled in the context of socio-education in two institutions of the State Schools of Rio Grande do Sul which belong to the Socio-Educational Service Foundation System of the State Rio Grande do Sul (FASE / RS). Hence, the research problem that guided the current paper was: How is school Physical Education politically and pedagogically settled in social education in two schools of the State Education Network, which belong to the Socio-Educational Service Foundation System of Rio Grande do Sul (FASE / RS) from the perspective of adolescents and other workers in education? As specific objectives, we've tried to describe the social function of the PE curriculum component in the context of Socio-education; interpret the symbolic aspects shared by education workers and adolescents about the PE curriculum component and identify the particular aspects of the schooling process promoted in Socio-education in the researched culture. The field work was carried out from February to December 2018, when I was able to follow the routine of three Physical Education teachers of schools belonging to FASE, as well as to dialogue with the administrative board of the schools and the Foundation, staff and other workers in education of the school and socio-educational communities involved in the daily routine of both schools. Based on the theoretical framework built and positioned by Paulo Freire on information collected through means such as dialogues, document analysis and observations recorded in a field diary, I present the thematic unit entitled "MARGINAL(IZED) PHYSICAL EDUCATION" divided into two categories "OPPRESSION / DOMINATION" and "DEHUMANIZATION". PE School's marginal position in social education is built by social situations that oppress and dominate individuals in that context and also through physical and pedagogical structures that are far from humanizing. Through the elements that emerged from the research field we produced interpretations which point to a marginal (ized) position of School Physical Education in that culture.

Keywords: School Physical Education. Socio-education. Critical ethnography. Socio-Educational Service Foundation of Rio Grande do Sul - FASE / RS.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD - Assistente de Direção
AIG - Assessoria de Informação e Gestão
ASE - Agente Socioeducativo
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASE - Centro de Atendimento Socioeducativo
CF - Constituição Federal
DIMEEF - Didática e Metodologia do Ensino da Educação Física
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EFI - Educação Física
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FASE - Fundação de Atendimento Socioeducativo
FEBEM - Fundação do Bem-Estar do Menor
ICPAE - Internação Com Possibilidade de Atividade Externa
IP - Internação Provisória
ISPAE - Internação Sem Possibilidade de Atividade Externa
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC - Ministério da Educação.
MSE - Medida Socioeducativa
PEMSEIS - Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e Semi Liberdade do Rio Grande do Sul
PPGCMH - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano.
PEFI - Professor de Educação Física
SEDUC - Secretaria de Educação do Estado do RS
SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAE - Unidade de Atendimento Especial
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	14
1 REFERENCIAL TEÓRICO	19
1.1 ESPERANÇA NUM TEMPO DE DESESPERANÇA?	24
1.2 O (NÃO) LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA SOCIOEDUCAÇÃO: UMA REVISÃO A PARTIR DE TRABALHOS ACADÊMICOS.....	35
1.3 ADOLESCÊNCIAS.....	41
1.4 SOCIOEDUCAÇÃO (DA DOCTRINA DA SITUAÇÃO IRREGULAR À DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL).....	45
1.4.1 A FASE	45
1.4.2 A escolarização e as medidas socioeducativas	49
2 DECISÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	56
2.1 A ETNOGRAFIA CRÍTICA.....	56
2.1.2 A opção pela etnografia crítica	59
2.2 O TRABALHO DE CAMPO.....	61
2.2.1 Negociação de acesso ao campo de pesquisa	63
2.2.2 Os impedidos de ser mais: sujeitos da pesquisa	66
2.2.2.1 <i>Agentes socioeducadores (as)</i>	67
2.2.2.2 <i>Os professores de Educação Física das escolas</i>	72
2.2.2.3 <i>Os/As adolescentes</i>	76
2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES.....	82
2.4 TRIANGULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES	86
2.1 VALIDEZ INTERPRETATIVA	87
3 DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA DO CONTEXTO EM ESTUDO	89
3.1 AS ESCOLAS.....	96
3.1.1 Escola Guiné Bissau	96
3.1.2 Escola Angicos	102
4 O PRODUTO DA PESQUISA.....	114
4.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR MARGINAL(IZADA)	122
4.2 OPRESSÃO / DOMINAÇÃO	127
4.3 DESUMANIZAÇÃO	131
4.4 EM BUSCA DA HUMANIZAÇÃO.....	136
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS	147
GLOSSÁRIO.....	152
ANEXOS.....	153

PRIMEIRAS PALAVRAS

O caminho se faz caminhando, já nos dizia Freire (2003). E esta caminhada que é interrompida aqui, teve duração de dois anos, quase um ano de trabalho de campo, a conclusão de 24 créditos do Programa de Ciências do Movimento Humano (PGCMH) da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS), reuniões do grupo de pesquisa, conciliados com a vida de professora com 40 horas semanais divididas em duas escolas e em dois municípios diferentes, conselheira representante do sindicato dos professores de um dos municípios que possuo vínculo e tudo conciliado com a vida de mãe e esposa.

Sou professora, no chão da escola, há 20 anos. O mestrado me trouxe novas esperanças de futuro e junto às leituras densas em Paulo Freire me permitiram sonhar novamente. O presente não tem sido legal com nossa categoria, mas como Paulo Freire deixou dito e levo para a vida: “O sonho se faz uma necessidade” (Freire, 1997, pág. 138).

Foram dois anos intensos, por todo o complexo contexto que envolve uma pesquisa de mestrado, em particular pelo desafio de realizar uma etnografia e pelos desafios pessoais que vão surgindo ao longo da caminhada.

A narrativa de toda a densidade e intensidade que envolve a pesquisa, não é colocada aqui como um “discurso da queixa”, mas sim com o intuito de lembrar que por traz da pesquisadora, que assume um compromisso como este, tem uma professora, uma mãe e uma esposa que não deixaram de existir. É um acúmulo que se assume e que faz parte de todo o processo de pesquisa.

Neste trabalho, mais uma vez assumo um compromisso ético com os *esfarrapados do mundo*, tentando manter a coerência entre o dito e o feito, compreendendo a história, e os sujeitos que a compõe, sempre como possibilidade e não como determinismo.

Pensar a pesquisa agora, pelo seu final, me permite observar a caminhada realizada, desde o seu início, ainda no estudo preliminar, nos primeiros contatos com a FASE lá no início do ano de 2018. A decisão teórico-metodológica pela etnografia crítica, utilizada nessa pesquisa, não poderia ter sido mais acertada. Que experiência única e sensacional foi realizar uma etnografia. A observação e os diálogos com os sujeitos envolvidos na pesquisa, e não *dos* sujeitos, durante quase

um ano de trabalho de campo, me proporcionaram interpretações muito significativas daquela cultura particular, interpretações essas que se transformaram no produto desta pesquisa. Fazer a pesquisa e interpretar do chão para cima, foi extremamente significativo pra mim.

Em se tratando de um estudo onde busco compreender como a EFI Escolar está posicionada, no interior de uma cultura muito particular, que é a cultura socioeducativa, busquei em Geertz (2008) e em Pérez Gómez (2001) uma maior apropriação do conceito “cultura”. Pérez Gómez (2001) entende cultura como:

[...] o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado.

[...] Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade (GÓMEZ, 2001, p.17).

Para Geertz (2008) no estudo da cultura, os significantes não são sintomas, ou conjunto de sintomas, mas atos simbólicos que tem por objetivo a análise do discurso social daquela cultura. Sendo assim, o autor entende o estudo/interpretação das culturas “[...] não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 2008, p. 4).

Valendo-me desses conceitos de cultura, e entendendo a cultura escolar como o cruzamento de costumes, hábitos, rituais, códigos, construção de significados por meio de intercâmbios sociais entre os diferentes atores da mesma, assim incluindo alunos, professores, funcionários não docentes, enfim, toda a comunidade escolar e comunidade socioeducativa, centrei meu estudo em tentar compreender e interpretar o lugar que a EFI ocupa naquelas escolas, seu posicionamento político e pedagógico imerso a uma cultura tão particular como a cultura socioeducativa, estando elas localizadas no interior de uma Instituição Total¹.

¹ Goffman (1987, p.11) define a Instituição Total “como um local de residência e de trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por um período considerável de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”.

É impossível separar o pesquisador ou pesquisadora, do ser histórico e político, por isso me posiciono, escrevo e enxergo os sujeitos que fazem parte deste trabalho, pela *lente* dos oprimidos, despossuídos e *subalternos* (Apple, 2008). Sendo assim, a sustentação teórica que orientou esta pesquisa localiza-se principalmente na Educação Libertadora de Paulo Freire, por entender que não há prática político-pedagógica neutra, desinteressada e desligada das relações de poder e na perspectiva de uma educação humanizadora para jovens e adolescentes infratores.

Para Freire (2001) a educação articulada aos direitos humanos é de fato um direito fundamental, pois não é uma questão que se possa explicar pela tecnocracia e nem pela pedagogia em si mesma. Desta maneira, a educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é uma ação motivada e intencionada a juntamente com os dominados, despertar para “a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder” (FREIRE, 2001, p. 99).

Desde que optei por pesquisar a Educação Física escolar na socioeducação, em espaços de privação de liberdade, com adolescentes autores de atos infracionais, Paulo Freire foi sempre primeira opção, no que diz respeito ao referencial teórico que me ajudaria a dar sustentação àquilo que eu busco responder. Paulo Freire tinha uma posição política muito clara em favor dos oprimidos e dos subalternos, sendo o ponto de partida de seu pensamento, a realidade social opressora que caracteriza a sociedade atual.

Ao optar por Paulo Freire como marco teórico que dá sustentação a esta pesquisa, quero dizer que não me contento em ser alguém que *vive na sacada*, ou que faria desta pesquisa uma simples narrativa, descomprometida ou neutra, pelo contrário, quero dizer que trago para a pesquisa toda minha bagagem histórico/político/militante da qual faço parte. Entendendo que minha opção política, de sustentar teoricamente minha pesquisa em conceitos que Paulo Freire sabiamente construiu e que procuro carregar comigo, tanto na caminhada de vida pessoal como profissional, me permitindo olhar para o fenômeno de pesquisa pelas lentes de uma educação humanizadora, crítica e libertadora.

Escrever, interpretar e compreender a educação e a socioeducação em Freire é optar pelo olhar de quem enxerga a privação de liberdade como possibilidade crítica e emancipadora diante do mundo e não com um olhar de quem entende que

ela deva estar a serviço da domesticação, da acomodação e da disciplina. É o olhar de quem enxerga os(as) adolescentes daquela cultura, como seres condicionados sim, que historicamente vem sendo proibidos de ser, mas jamais determinados àquilo que a sociedade (não)espera deles e delas.

Assim como Freire, também percebo a escola, como *um dos* espaços possíveis de educação inseridos na sociedade, e que não pode ser analisada, pesquisada ou percebida como algo solto, avulso ou fora do contexto macrossocial. Ela também reflete e reproduz, as várias facetas, as várias dimensões deste contexto, não iniciando e nem encerrando em si mesma. Ou seja, ela pode manter e reproduzir as relações de injustiças sociais, a violência e o adestramento, bem como pode promover as transformações necessárias para que essas relações sejam rompidas.

No momento em que Freire reconhece a politicidade da educação, ele afirma a sua não neutralidade, deixa claro que a educação não se encerra em si mesma, que ela pode contribuir tanto para a ocultação da realidade e *desumanização*, bem como para atuar e contribuir no sentido da realização ontológica dos sujeitos que é a sua *humanização*.

Entendo a existência de escolas públicas, localizadas em contextos de privação de liberdade, que atendem exclusivamente adolescentes que cometeram atos infracionais, como o resultado de uma política neoliberal na qual estamos inseridos. E é com estas escolas públicas, que não são para todos, mas para uma minoria marginalizada, pobre e estigmatizada, que convivi por quase um ano letivo inteiro, junto aos adolescentes, aos professores e professoras e comunidade socioeducativa. A origem social que motiva a existência destas escolas precisou ser compreendida e contextualizada por mim, para que então eu pudesse compreender a posição que a EFI ocupa naquela cultura. Diante desta breve justificativa, apresento o problema de pesquisa que então, à luz de Freire (2015), *suleou*² o trabalho: ***Como a Educação Física Escolar está posicionada política e pedagogicamente na socioeducação em duas escolas da Rede Estadual de Ensino, localizadas na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio***

² O termo “sulear” foi explicitamente utilizado por Paulo Freire no livro pedagogia da esperança (1994). Como contraponto ao “norrear”, cujo significado é a dependência do Sul em relação ao Norte, “sulear” significa o processo de autonomização desde o Sul, pelo protagonismo dos colonizados, na luta pela emancipação.

Grande do Sul (FASE/RS) na perspectiva de adolescentes e demais trabalhadores em educação?

De forma a dar conta das particularidades que se desdobram, referentes ao objetivo geral, apresento então os objetivos específicos:

- a) Descrever a função social do componente curricular EFI no contexto da Socioeducação;
- b) Interpretar os aspectos simbólicos compartilhados pelos sujeitos envolvidos com o componente curricular EFI;
- c) Identificar os aspectos particulares do processo de escolarização promovido na Socioeducação na cultura pesquisada

O estudo está dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo será descrito uma breve justificativa referente à escolha do referencial teórico em Paulo Freire, que dá sustentação para refletir, discutir o campo de pesquisa e todo o contexto que nele está envolvido. Nos dois capítulos seguintes, trago as opções teórico metodológicas que foram tomadas para que o estudo ocorresse, desde a opção pela etnografia crítica, a descrição etnográfica do campo de pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta das informações, bem como todo o percurso do trabalho de campo empreendido - desde a negociação de acesso, aos instrumentos de coleta de informações utilizados até a validade interpretativa.

No quarto capítulo discorro sobre a categoria central, o produto desta pesquisa resultado de uma rica experiência de quase um ano de trabalho de campo, fruto das observações, dos diálogos compartilhados com os participantes e da sustentação teórica em Paulo Freire e na Educação Libertadora. Apresento a Unidade temática intitulada de A Educação Física Marginal(izada), e na sequência as duas categorias que contribuíram para posicionar a EFI escolar na posição de Marginalidade, por vezes marginalizada, que são Dominação/opressão e Desumanização. Finalmente, no último capítulo, traço minhas considerações finais.

Destaco que o presente estudo está inserido no projeto guarda-chuva do grupo DIMEEF intitulado “A Cultura Escolar e a Educação Física na Perspectiva Teórico-Metodológica da Etnografia e da Autoetnografia” (UFRGS/Compesq ESEFID, registro nº 30573), de forma que todos os cuidados éticos foram observados através deste projeto.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Antes de iniciar minhas considerações sobre o referencial teórico que sustenta a pesquisa, julgo importante uma breve explicação sobre o uso das palavras político e pedagógico, que aparecem juntas no problema de pesquisa. Um questionamento, muito pertinente, feito pela banca no momento da qualificação, me fez refletir e assim, definir por continuar a sustentar o uso das duas palavras juntas na formulação do referido problema.

Paulo Freire (2001), entendia que não há neutralidade na educação, e que toda prática de ensino, mas principalmente aquela que se diz neutra, é necessariamente carregada de ideologia. Ou seja, não há neutralidade na educação, não há prática *político pedagógica* neutra, desinteressada e desligada das relações de poder. Quando esta pesquisa se propõe a compreender e interpretar como a EFI está posicionada *política e pedagogicamente* na socioeducação, assim como Freire, parto do princípio de que ela não é neutra, mas sim, de que ela está encharcada de situações históricas e sociais, forjadas pelos sujeitos que a compõem, podendo ser autoritária ou democrática, tomadas por decisões *políticas*; e que também é atravessada e permeada por práticas que podem reduzir os atores envolvidos em seu contexto à submissão e adestramento, aos saberes prontos e repetidos ou à *práxis* que respeite a vocação dos sujeitos de *ser mais*, portanto práticas *político pedagógicas*.

Para (VEIGA, 1995) um projeto pedagógico, por evidenciar ações educacionais pautadas numa certa concepção de educação, de homem e de sociedade, torna-se essencialmente político, por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico da formação desse homem para essa sociedade.

Craidy (2014) nos diz que enquanto ação intencionada, a educação se concretiza no processo pedagógico. Pois a ação educativa tem sempre uma dimensão política que poderá ser autoritária ou democrática, jamais neutra, mesmo complexa e atravessada por contradições, e que o projeto político e pedagógico deve estar presente em todos os espaços definidos como educativos, seja nas escolas ou em outros espaços sociais como, por exemplo, o das medidas socioeducativas.

Ela também nos sugere que a ação educativa será:

[...] democrática se apostar nas possibilidades do educando enquanto capaz de refletir e de participar, de ser sujeito da própria construção inserida na construção do mundo humano. Será autoritária se entender o educando como alguém a ser “regulado”, reduzindo-o a submissão a regras construídas por outros e interiorizar saberes prontos e repetidos. Neste caso a educação se confunde com adestramento e a pedagogia como uma estratégia autoritária de dominação do educando. (CRAYDI, 2014, p.95.)

Bossle (2003), ao se referir sobre a importância das palavras político e pedagógico manterem-se juntas, nos coloca que:

[...] sustentar a manutenção da palavra político é uma dimensão decisiva no trabalho docente. Política e pedagógica deixa claro que há uma intencionalidade na construção do projeto pedagógico (de onde se está falando, com quem, para quem, para quê, com quê e com o quê). (Bossle, 2003, p.20)

Afirma Vasconcelos (2002) que a manutenção das duas palavras juntas não seria redundância, pois reforça o coeficiente de poder presente nas práticas educativas e nas suas interfaces com a sociedade como um todo.

As escolas não são instituições isoladas da sociedade, onde o que acontece em seu interior, estaria imune pelas relações externas de poder presentes na história. Pelo contrário, elas são elementos centrais dessa sociedade (Apple, 2017).

Coelho (2002, pág. 37) nos diz que “a escola é uma instituição da sociedade civil, e nela se manifestam todos os conflitos, os antagonismos que constituem a existência dessa”. Portanto, em se tratando de uma escola que se encontra posicionada no interior de uma sociedade neoliberal, como será tratado mais adiante, a prática que acontece nessa escola está longe de ser neutra e ingênua, mas sim, é um importante instrumento de reprodução social.

Entender a escola pertencente à cultura socioeducativa, e que é parte integrante em um contexto histórico-econômico-social, e que, portanto, que tem seu cotidiano influenciado por relações que se estabelecem neste contexto, remeto à Wittizorecki (2001) quando este afirma que

[...] o trabalho docente não ocorre isoladamente no interior das instituições escolares. Pelo contrário, insere-se na teia de nosso cenário social, inter-

relacionando-se com uma organização político-econômica definida – a partir da lógica capitalista – e com uma organização social e cultural em franca transformação (WITTIZORECKI, pg. 21, 2001).

A teia de relações, que se constrói, se organiza, se produz e se reproduz no interior dessa cultura escolar socioeducativa, e como a EFI está posicionada neste contexto, é o que se pretende responder ao final da pesquisa. Para isto, julgo importante uma breve descrição do atual momento vivido por nós, em nosso país, visto que somos seres sociais e na contramão da atual conjuntura, que valoriza a individualização, continuo com Freire (2002) quando ele afirma que *é impossível pronunciar o mundo sozinho*.

Como dito anteriormente, na introdução e justificativa desta dissertação, me posiciono, escrevo e enxergo os sujeitos participantes deste trabalho, pela *lente* dos oprimidos, despossuídos e *subalternos*. E a sustentação teórica localiza-se principalmente na educação crítica, humanizadora e libertadora de Paulo Freire.

A pedagogia crítica - e os estudos educacionais críticos - busca expor o modo como as relações de poder e desigualdade (social, cultural, econômica) se manifestam e são expostas na educação formal e informal de crianças, jovens e adultos. (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 14). Em uma instituição que executa MSE de privação de liberdade, a pedagogia crítica pode contribuir para refletir sobre uma prática socioeducativa crítica, que contribua para revelar essas relações de poder e desigualdade e a ideologia encoberta na consciência das pessoas que nela estão. Destaco importante colocação de Freire (2015) onde ele afirma que nossa atitude comprometida e não neutra, diante da realidade que buscamos conhecer resulta, num primeiro momento, de que o conhecimento é processo que implica ação – reflexão do homem sobre o mundo.

Assim como (Bracht 2005) entendo que “toda a cultura é em última instância corporal”. (BRACHT, 2005, p. 4). Portanto, a “influência” desse cruzamento de culturas, a interpretação daquilo é simbólico, amparada na ideia da existência de uma cultura corporal de movimento, existente dentro e também fora de uma Instituição Total, que se pretende socioeducativa, que influencia a posição que EFI ocupa nessa cultura, foi o que orientou todo o trabalho.

No estudo de uma cultura específica e particular, aqui a particular e específica é a cultura socioeducativa, Geertz (2008) afirma que “os significantes não são sintomas ou conjunto de sintomas, mas atos simbólicos ou conjunto de atos simbólicos e o objetivo não é a terapia, mas a análise do discurso social”.

A EF Escolar nas escolas participantes da pesquisa e imersas na cultura socioeducativa, é bem particular, protegida pelos muros institucionais, com escassas pesquisas que a posicionem e a descrevam, e que deem visibilidade a um cenário que compreende uma realidade muito particular, diferente daqueles pelos quais estamos habituados a ler e a pesquisar. A cultura lá existente, até então, não tem sido tema de pesquisa na área da EFI Escolar, portanto, não é muito conhecida, a não ser por aqueles sujeitos que vivem seu cotidiano. Como um trabalho que parece ser inédito, partir da posição que a EFI escolar ocupa naquela cultura, como intenção primeira de compreender que cultura é aquela, qual sua função social e como os colegas docentes se sentem nos seus cotidianos, é um primeiro passo de um caminho científico muito rico, desafiador e estimulante, no campo da EFI.

Mesmo sem estudos específicos sobre a EFI Escolar na Socioeducação, parto do entendimento, assim como Bracht (2005), de que o corpo humano se constitui no entrelaçamento do emocional com racional. Pois, temos reivindicado ao corpo a posição não mais de mero objeto, mas de sujeito, ou indo mais longe, reivindicamos uma nova relação sujeito objeto. (BRACHT, 2005, p. 9). Ser sujeito e não mero objeto, dentro de um ambiente que se propõe ressocializar, é mais do que cabível e imaginável.

Kunz (1994, p. 68) por sua vez, entende que a Cultura de Movimento compreende “todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extra esporte (ou no sentido amplo do esporte) e que pertencem ao mundo do ‘se – movimentar’ humano, o que o homem por este meio produz ou cria, de acordo com sua conduta, seu comportamento, e mesmo as resistências que se oferecem a essas condutas e ações”. Assim, Freire (2000) nos coloca que mudar a linguagem é parte do processo de mudar o mundo.

A corporalidade se consubstancia na prática social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade (Bracht, 2004).

As manifestações da cultura corporal de movimento significam (no sentido de conferir significado) historicamente à corporeidade e a movimentalidade – são expressões concretas, históricas, modos de viver, de experienciar, de entender o corpo e o movimento e as nossas relações com o contexto – nós construímos, conformamos, confirmamos e reformamos sentidos e significados nas práticas corporais. Quando reivindicamos uma especificidade para a Educação Física enquanto disciplina do currículo escolar a partir do conceito de cultural corporal de movimento, não buscamos o seu isolamento, mas sim dizer qual sua contribuição específica para a tarefa geral da escola. (BRACHT, 2004, p. 4)

O mundo não é unicamente discursivo no sentido da palavra (APPLE, 2008, p. 17). Ou seja, podemos entender, e temos conhecimento de que o corpo “fala”. Apple (2008) ao trazer o exemplo do Teatro de Boal³, enfatiza as inúmeras maneiras de como os atores podem “falar” e demonstra que as intervenções não se baseiam apenas na língua. Agir ou negar-se a agir também é importante, e são possibilidades de resistência.

Corpo em movimento, cultura corporal de movimento, um universo simbólico de justificação da EF pode e está sendo construído, tendo como carro chefe a ideia do movimentar-se humano como manifestação cultural, portanto não mais como habitante do mundo natural (dos objetos que não podem ser sujeitos históricos e sim parte da natureza a ser conhecida, modificada, manipulada, enfim, dominada pela razão), mas como habitante do universo simbólico (BRACHT, 2004).

A fala nem sempre pode ser feita de forma direta ou aberta, mas muitas vezes, deve ser disfarçada ou feita sob arranjos estruturais sobre os quais não se tem controle. (APPLE, 2008). Exemplos, como aquele que Apple (2008) nos traz, com o teatro de Boal, juntamente com o conceito de Cultura Corporal de Movimento trazido por Bracht e Kunz, nos levam a analisar, interpretar e compreender a EFI na socioeducação de forma ampla. Deleuze *apud* BRACHT (2004), nos diz que o corpo não é mais o obstáculo que separa o pensamento de si próprio, aquilo que tem que ser superado para se chegar ao pensamento, mas sim é aquilo que o pensamento mergulha para chegar ao impensado, à vida.

A posição e o papel social que a EFI Escolar ocupa na FASE conseguem proporcionar meios para que este corpo “fale”? Para que esta cultura corporal de movimento, trazida pelos (as) adolescentes, tenha espaço dentro da posição que a EFI escolar ocupa no interior daquela cultura particular? Enfim, compreender através das aulas de EFI se existe espaço para essa cultura corporal de movimento lá posicionada e o que ela proporciona a estes jovens.

Assim como Bracht (2004), compreendo que a EFI mais do que estimular a prática de uma determinada modalidade esportiva tem a função de permitir que os alunos vivenciem outras culturas. Ao invés de entender a Educação Física Escolar

³ O Teatro do Oprimido foi desenvolvido por Augusto Boal, um ativista teatral brasileiro em 1971, foi preso e torturado pela ditadura por suas atividades revolucionárias no teatro, reforçando a ideia de que o mundo não é unicamente discursivo no sentido usual da palavra.

como algo biológico, é necessário percebê-la como uma manifestação de cultura, na qual o aluno precisa não só saber executar os movimentos certos como também entender a importância dessa cultura (Bracht, 2004). Para Bracht, não se trata de negar o esporte, mas apenas considerá-lo como uma das manifestações da cultura corporal.

Sustentar minhas interpretações, análises e a leitura que faço junto aos sujeitos participantes desta pesquisa e da cultura socioeducativa, na Educação Libertadora em Paulo Freire, encontra significado e até uma contribuição do próprio SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) quando diz que a prevalência da ação socioeducativa deve prevalecer sobre os aspectos meramente sancionatórios e que

[...] as medidas socioeducativas possuem em sua concepção básica uma natureza sancionatória, vez que responsabilizam judicialmente os adolescentes, estabelecendo restrições legais e, sobretudo, uma natureza sócio-pedagógica, haja vista que sua execução está condicionada à garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações educativas que visem à formação da cidadania. Dessa forma, a sua operacionalização inscreve-se na perspectiva ético-pedagógica (SINASE, 2011, p. 47)

Pensar, olhar, compreender a cultura socioeducativa, através da perspectiva educativo-libertadora de Paulo Freire, é enxergar a privação de liberdade pelo olhar de quem sempre acredita que a educação, como possibilidade e esperança na emancipação dos sujeitos e sua conseqüente humanização, seja alcançada. A educação em Freire é sempre prática da liberdade!

1.1 ESPERANÇA NUM TEMPO DE DESESPERANÇA ?

“De vez em quando o Brasil melhora, apesar das “recaídas” que o abalam!” A frase de Paulo Freire (2000, p.06), que dá início a este capítulo, possui um significado especial ao analisarmos o momento atual vivido por nós enquanto sociedade. Minha tentativa de análise nesse capítulo parte do olhar de quem enxerga e interpreta a conjuntura atual e recente, pelas lentes daqueles que nas duas últimas décadas, foram os mais beneficiados por políticas públicas de Estado, que contribuiu significativamente para que o Brasil saísse da linha de miséria e pobreza. Meu olhar é o das minorias, que “no fundo são as maiorias” (Freire, 1997).

Passamos por mais de uma década com um crescimento significativo na economia, com diminuição da desigualdade social com políticas públicas de inclusão em todos os segmentos, saúde, educação, segurança. Milhares de oportunidades de emprego sendo geradas através desse crescimento econômico. A educação, que historicamente foi privilégio de uma minoria, branca e rica, agora via a oportunidade de acesso através dos programas educacionais, como o PROUNI, FIES, Ciência sem Fronteiras, ENEM, REUNI, entre tantos outros, amenizavam um pouco uma histórica dívida da sociedade, que potencializava um contexto de desigualdade e falta de oportunidades. Paulo Freire entendia que através da educação e do acesso ao saber, aquele saber proporcionado por uma educação problematizadora e crítica, tenha de fato a intenção de *ler o mundo*, as oportunidades *ser mais* eram então garantidas. Afirmava que o saber tem tudo a ver com o crescer, mas é preciso que o saber das minorias dominantes não proíba, não asfixie, não castre o crescer das imensas maiorias dominadas (Freire, 2000).

Todos os acessos a um pouco mais de igualdade, e porque não, de humanidade, começam a desmoronar a partir do Golpe de 2016, com a destituição do poder da Presidenta do país, eleita de forma democrática. A jovem e frágil democracia, mais uma vez sofre, é atingida em cheio e todos e todas somos atingidos juntos. Um retrocesso sem tamanho inicia.

Freire não viveu para viver de perto suas utopias tornando-se reais através de políticas de Estado protagonizadas pelos governos Lula e Dilma; não viveu para ver a desigualdade entre as classes diminuir e o acesso à educação ser facilitado por uma política ele sempre defendeu, acreditou e ajudou a construir política e pedagogicamente; não viveu para ver aquela educação que colocasse à disposição da sociedade “meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua liberdade, por uma dominantemente crítica” (Freire, 1997, pág. 138). “Felizmente” também não viveu para ver os militares, aqueles que na década de 60 arbitrariamente o encarceraram e fizeram com que procurasse o exílio, novamente no poder, desta vez sem ditadura explícita, sem armas, ocupando mais da metade dos ministérios do governo de extrema direita eleito democraticamente.

Compreender a conjuntura macrossocial na qual a socioeducação está inserida, e a tentativa de interpretar as forças que atuam hoje no país, penso ser de grande valia para que possamos ter uma noção de onde nos localizamos historicamente e de que forma essas forças influenciam o contexto do campo de

pesquisa deste estudo. E por entender que estamos inseridos em uma sociedade neoliberal, Frei Betto (2018) bem nos coloca que “a essência do neoliberalismo é a desistorização do tempo”.

Em Freire (2000), tanto a *humanização* quanto a *desumanização dos homens e mulheres*, dependem de sua afirmação como sujeitos ou objetos da história e lembrar da história recente, os avanços e os atuais retrocessos, penso que possibilita uma análise menos neoliberal e mais crítica do contexto atual, análise do tempo como história, pois “ histórico como nós, o nosso conhecimento no mundo tem historicidade” (FREIRE, 2000, p. 31). A consciência crítica não existe sem o devido conhecimento histórico.

Ao fazê-la, me sustento na perspectiva da produção de um conhecimento científico que não é neutro, pelo contrário, é posicionado epistemologicamente pelas teorias e prática de uma Educação Libertadora (FREIRE, 2016).

Nesse sentido vejo, atualmente, uma elite econômica subordinada aos interesses internacionais, que jamais aceitou o jogo democrático e suas consequências, usou seus intelectuais, sua mídia, seus juízes e seus generais para estigmatizar os interesses das classes populares. Como de costume, optou por criminalizar seus líderes que contrapõe a lógica entreguista e aprofundamento das históricas desigualdades.

À semelhança da conjuntura vivida por Apple (2008), nos EUA, percebo que aqui no Brasil, o que também parece estar em jogo atualmente é a manutenção das vantagens - sociais, culturais e econômicas, - por parte dos neoliberais e neoconservadores, e não somente a aquisição de novas vantagens. Ou seja, não perder vantagens sociais, econômicas e educacionais historicamente estabelecidas e também não deixar que a população historicamente marginalizada e excluída ascenda.

Um recente estudo publicado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/2018) mostra dados assustadores relacionados à infância e juventude brasileira. O estudo mostra que 18,2 milhões de crianças de 0 a 14 anos vivem em situação de pobreza no país. Isso representa 43,4% de todas as crianças nessa faixa etária, ou 1 em cada 2,3 crianças.

As crianças de 0 a 14 anos compõem, proporcionalmente, a faixa etária mais atingida pela pobreza no país. Em seguida, vem à faixa etária de 15 a 29 anos (30,1% na pobreza). Considerando pessoas de todas as faixas etárias, 54,8 milhões

de brasileiros viviam em situação de pobreza em 2017, isto é, com menos de R\$ 406 por mês para sobreviver.

O IBGE aponta, ainda, que a proporção da população em situação de pobreza subiu de 25,7% para 26,5% de 2016 para 2017, ou seja, um avanço bem significativo em muito pouco tempo, demonstrando um aumento na incidência da pobreza. Pobreza esta que atinge, segundo o estudo, mais as crianças e os adolescentes de até 14 anos de idade (43%) e entre 15 e 29 anos (30,01%). Dentro destas faixas etárias estão os adolescentes discentes das duas escolas estaduais participantes desta pesquisa. Quando nos reportamos aos adolescentes/discentes da FASE, cumprindo MSE de privação de liberdade, pelos dados recentemente divulgados, tem-se um total de 690 adolescentes entre 15 e 17 anos⁴.

O Estudo também traz dados interessantes, que ajudam a entender um pouco mais sobre a inserção social dos sujeitos desta pesquisa, os alunos adolescentes, discentes das escolas socioeducativas onde a pesquisa aconteceu. Quem são estes adolescentes? Como estão localizados socialmente. Um panorama social trazido por esse estudo, que corrobora e complementa os dados estatísticos divulgados pela FASE recentemente.

Alguns indicadores interessantes da pesquisa divulgada pelo IBGE, trazem informações referentes à educação x escolaridade; mercado de trabalho; raça e cor. Os adolescentes em medidas socioeducativas são do sexo masculino, têm 17 e 18 anos, têm família reduzida à mãe, são pobres e negros em sua grande maioria. Residem, quase sempre, em territórios urbanos empobrecidos, têm baixa escolaridade - incompatível com sua idade – e apresentam grande dificuldade em concluir o ensino fundamental e mesmo de frequentar a escola, que se mostra pouco atrativa para fazê-los permanecer. As estatísticas e os estudos apontam sistematicamente para uma defasagem escolar e abandono escolar anterior ao momento da infração (Oliveira, 2011a). A escola, como mecanismo para a promoção e garantia de direitos, já havia abandonado o horizonte desses adolescentes.

Com relação à educação, o estudo nos mostra que em 2017, a proporção de jovens entre 15 e 17 anos que frequentava a escola era de 87,2%, valor insuficiente

⁴ <http://www.fase.rs.gov.br/wp/populacao-diaria/>

para o cumprimento da meta 3 do PNE⁵ (Plano Nacional de Educação), que previa até 2016 a universalização da frequência à escola dessa faixa etária.

Temos vivido tempos conturbados política e socialmente. Segundo Apple (2017), tempo de assaltos neoliberais e neoconservadores à vida econômica, política e cultural de milhões de pessoas. A educação, por exemplo, tem sido alvo de constantes críticas (muitas delas diretamente ao pensamento de Paulo Freire), cortes no orçamento desde a educação básica ao ensino superior (para o atual governo a palavra é não é corte, mas contingenciamento), censuras às universidades e ataques à cultura.

É dentro deste cenário que vivemos atualmente, e que nossos adolescentes estão inseridos. Pensar de maneira macro, o contexto vivido, ajuda a entender os porquês da existência de escolas inseridas, programadas e abarrotadas de adolescentes em privação de liberdade, dos motivos potencializam o cometimento de atos infracionais e a perda de suas liberdades. São desigualdades historicamente construídas, que parecem se manter e atualmente ganhar força e poder de Estado através de políticas de exclusão.

Se nas duas últimas décadas, víamos no Brasil a implantação de políticas voltadas à democratização do acesso ao ensino superior, que priorizava o acesso a grupos menos favorecidos, hoje são exatamente essas mesmas políticas que sofrem os primeiros ataques e precarizações. Isto, falando somente em educação.

Quanto às políticas sociais, de forma muito resumida, é interessante lembrar dos programas sociais de distribuição de renda como o Bolsa Família, Minha Casa Minha Vida, que nas últimas décadas, oportunizaram acesso à moradia àqueles que historicamente foram excluídos, e que logo após o Golpe de 2016, passaram a ser aos poucos precarizadas e rapidamente vão desaparecendo. Na área da Educação, importante lembrar de programas como o PROUNI, REUNI, FIES, SISU, políticas de cotas e o Ciência sem Fronteiras.

Ao concordar com Aranha (2006), quando nos referimos à educação, devemos lembrar que viemos de séculos de um cenário de exclusão. A educação, historicamente, não contemplava os pobres, os deficientes físicos, os imigrantes, os negros, os índios e as mulheres como um todo, independente de classe social. Longe de ser uma prática essencialmente desinteressada e neutra, a educação,

⁵ **LEI N° 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE

numa sociedade capitalista como a nossa, torna-se um importante e poderoso instrumento de reprodução social. Parece estarmos vivendo novamente movimentos de Estado neste sentido, e os mais atingidos novamente são os sempre desfavorecidos e despossuídos.

Essas populações historicamente excluídas, tiveram um papel de protagonismo durante os 14 anos de governos Lula e depois com Dilma, através das políticas de inclusão implementadas ao longo dos 14 anos em que estiveram no poder. Vale ressaltar e lembrar ainda, das cotas raciais, implementadas em meados de 2000, com objetivo de tentar corrigir o que é considerado como injustiça histórica, herdada do período escravista e que resultou em um menor acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, a menores oportunidades na educação e no mercado de trabalho, para negros e índios

As cotas foram feitas, obviamente, para atender a quem precisa delas. Como a maioria dos pobres no Brasil é preta, parda ou indígena, a maioria deles precisa de cotas porque não se pode comparar suas chances de ascender à universidade com as de estudantes de classe média ou ricos que frequentaram escola privada a vida toda. Paulo Freire trataria essas políticas como políticas de *humanização*. Humanização que, segundo Freire *apud* ZITKOSKI (2016), nos leva a intervir no mundo e construir algo novo na história, nestes casos uma política de Estado a serviço das classes subalternas.

Acredito ser interessante o exemplo como o das cotas, para exemplificar de forma mais contundente, a inclusão que uma parte da população considerada minoria, pôde garantir nos últimos 14 anos, e que com Golpe sofrido em 2016, viu essa inclusão humanizadora enfraquecer a cada novo anúncio pelo governo golpista que instalou-se em Brasília e atualmente com as políticas neoliberais e neoconservadoras anunciadas seguidamente pelo atual governo, sendo este já democraticamente eleito.

Se recentemente, por mais de uma década e meia, vimos uma educação a serviço dos oprimidos, o que vemos hoje são movimentos de uma política que ataca as instituições, os professores e professoras, através de iniciativas que reduzem drasticamente o percentual do Orçamento da União para as universidades federais; a Reforma do Ensino Médio que mexe principalmente em áreas como as Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, Artes), desvalorizando-as pois entendem que estas são inúteis aos interesses imediatos do capital (Brandão, 1982); A Escola “Sem”

Partido que exige neutralidade e ataca a autonomia e a prática pedagógica dos educadores numa verdadeira “Caça às Bruxas”.

Nessa linha, corroborando com Francisco e Groppo (2016), vemos o governo atual, fruto de uma interrupção da normalidade democrática, tem feito é pender a balança novamente em favor de um neoliberalismo mais estrito. Ao mesmo tempo, certo discurso conservador que estava latente, assoma o debate público. A combinação destas tendências neoliberal e conservadora tem levado a dizer que foram “concedidos” direitos sociais demais, que o mercado é o melhor provedor de serviços e que é mesmo necessário o reforço da estratégia repressiva – inclusive com a redução da maioridade penal, retirando certas faixas etárias do arcabouço do ECA.

Com a reforma do ensino médio vemos acontecer o que Apple (2005) denomina de imposição/expansão do projeto neoliberal que dá ênfase às disciplinas consideradas mais importantes e o descaso com aquelas consideradas menos importantes e dispensáveis como filosofia, sociologia e EFI. Aparentemente com a intenção de formar mão de obra trabalhadora e não crítica ou comprometida com a emancipação do sujeito. O caminho para uma educação que não ensine a pensar ou a ler o mundo, mas sim a obedecer aos interesses de uma classe dominante.

Ainda de acordo com Apple (2008), a política que envolve a produção, distribuição e recepção do conhecimento curricular é intensa e complexa. Há um desejo oculto, não explicitado pelo governo de promover seus preceitos, onde ele omite a política que orienta o desenvolvimento das políticas públicas. O que mais se ouve ultimamente é que a ideologia acabou, como se houvesse neutralidade na política. Lembrando sempre de que nada, nem a educação é neutra, mas sim um importante instrumento de reprodução social.

Diante disto, (Gómez, 2001, pág. 262) nos diz que:

[...] a estrutura econômica do liberalismo radical do mercado está transformando de um modo acelerado valores e atitudes aparentemente bem assentados nas sociedades chamadas modernas ocidentais. O absoluto relativismo cultural e histórico, a ética pragmática do vale tudo, a tolerância superficial entendida como ausência de compromisso e orientação, a concorrência selvagem, o individualismo egocêntrico junto ao conformismo social, o reinado das aparências, das modas, do ter sobre o ser, a exaltação do efêmero e mutável, a obsessão pelo consumo, podem-se considerar as consequências lógicas de uma forma de conceber as relações econômicas que condicionam a vida dos seres humanos, reguladas exclusivamente pelas leis do mercado.

A denúncia de uma sociedade calcada na desigualdade passa também pela escola, sendo esta uma instituição da sociedade civil, e nela se manifestam todos os conflitos, os antagonismos que constituem a existência desta. Segundo (Dayani Costa, 2016) a educação é um ato político, que compreende a existência de vários projetos que estão em disputa na sociedade, pois está a serviço de uns e não de outros, e da opção que fazemos da defesa de um e não de outro.

Transcrevo abaixo, parte de um artigo publicado por Leonardo Boff⁶, que de forma clara e simples, resume um pouco momento atual que temos vivido no Brasil nos últimos anos, e que acaba por influenciar todo o contexto que vivemos.

O Brasil reproduz, em miniatura, a dramaticidade mundial. A chaga social produzida em quinhentos anos de descaso com a coisa do povo significa uma sangria desatada. Nossas elites nunca pensaram uma solução para o Brasil como um todo, mas somente para si. Estão mais empenhadas em defender seus privilégios que garantir direitos para todos. Está aqui a razão do golpe parlamentar que foi sustentado pelas elites opulentas que querem continuar com seu nível absurdo de acumulação, especialmente, o sistema financeiro e os bancos cujos lucros são inacreditáveis. Supõem um Brasil menor, para menos gente, favorecida pelo sistema econômico altamente competitivo que exclui milhões e não um Brasil para todos, incluindo as grandes maiorias marginalizadas. Por isso, os que tiraram a Presidenta Dilma do poder por tramoias político-jurídicas, ousaram modificar a constituição em questões fundamentais para a grande maioria do povo, como a legislação trabalhista e a previdência social, que visam, em último termo, desmontar os benefícios sociais de milhões, integrados na sociedade pelos dois governos anteriores e permitir um repasse fabuloso de riqueza às oligarquias endinheiradas, absolutamente descoladas do sofrimento do povo e com seu egoísmo pecaminoso. (BOFF, 2017)

E para encerrar, mas não menos importante, e na contramão do que poderia dar conta de avanços na área social e educacional, aqui no Rio Grande do Sul, padecemos sob uma gestão que tem como projeto a entrega do patrimônio público aos interesses privados, de diminuição da estrutura do Estado, de transferência do orçamento público para a iniciativa privada enfraquecendo as instituições públicas. A continuação de uma política de Estado que recentemente extinguiu fundações como a Zoobotânica e a Fundação de Economia e Estatística (FEE), escoando o orçamento até então destinado a elas, que agora, à valores muito mais elevados, vão para a iniciativa privada. Já se encaminham projetos de extinção, agora em uma nova/velha política, dentro de um novo governo eleito, da CEEE (Companhia Estadual de Energia Elétrica) e da SULGÁS. Dentre todas as práticas de estado,

⁶ Disponível em <<https://leonardoboff.wordpress.com/2017/05/28/a-boa-vontade-que-falta-no-brasil-de-hoje/>> Acesso em: 20 abril. 2018

opressoras e dominadoras, talvez aquela que pela proximidade física nos seja mais sensível, está o parcelamento dos salários dos professores e professoras da Rede Estadual de Ensino, que já se arrasta por mais de 40 meses. Professores esses que estiveram presentes nesta pesquisa e compõe a comunidade escolar socioeducativa.

Enxergar a conjuntura atual, principalmente pelo viés econômico e educacional, e traçar um paralelo com os adolescentes e com a socioeducação, não significa justificar ou dizer que dados como estes, trazidos por exemplo pela pesquisa já citada do IBGE 2018, são justificativas para aceitar ou menosprezar qualquer tipo de ato infracional, na tentativa de vitimizar os adolescentes. Porém, esses dados vão encontro do que diz Costa (2012), quando a autora afirma que a adolescência não tem sido a mesma para todos e que:

Não há muros nítidos e definidos quanto ao desejo de ter e pertencer. Existem muros claros que separam a possibilidade de ter de quem vive nas periferias das grandes cidades, sendo a pobreza o limite objetivo. Se a realidade de não pertencer torna-se insuportável, estratégias de sobrevivência são acessadas. (Costa, 2012, pág. 61)

A tentativa de se fazer essa leitura aqui, se dá pela ideia demonstrar e de lembrar que vivemos um país desigual, com oportunidades desiguais, que perpassam a educação e a economia também, e que estes adolescentes estão inseridos num contexto de reprodução de um sistema desigual. Não fosse isso, o encarceramento destes adolescentes não abarcasse prioritariamente uma clientela pobre, negra e com níveis de escolaridade muito discrepantes. Os dados estatísticos mais detalhados sobre o perfil destes adolescentes que cumprem Medida Socioeducativa na FASE, estarão presentes no capítulo específico sobre a socioeducação.

As questões econômicas e educativas trazidas até aqui, podem ser vistas como algumas das situações produzidas por esta sociedade capitalista desigual na qual estamos inseridos, contribuindo para que a criminalidade esteja presente entre os adolescentes. Inegavelmente temos a desigualdade social como uma das possíveis causas para o cometimento de atos infracionais, estando ela aliada à falta de políticas públicas que necessariamente contribui para o avanço da criminalidade.

Quando o adolescente incorre em um crime ou contravenção penal, o Estado responde com medidas socioeducativas que se constituem prioritariamente em um caráter educativo, buscando assegurar aos adolescentes cuidados vinculados à proteção, educação, profissionalização, esporte, lazer, etc. e são uma forma de responsabilização do adolescente com viés pedagógico (Ribeiro et. al, 2016). Nas instituições que recebem adolescentes em conflito com a lei, a continuidade do ensino é uma obrigação e parte integrante da internação, obrigando o Estado a oferecer a educação regular e formal em locais que executam as MSE de internação.

Costa (2012) traz ainda outros marcadores à reflexão aqui apresentada, dizendo que em meio à condição de direitos violados, baixa escolaridade, trabalho infantil, exploração sexual e comercial, drogas ou atos de violência, o estigma social sobre os adolescentes impedem que possam ser vistos como pessoas e, especialmente, que sejam compreendidos a partir de suas particularidades. Portanto há maior dificuldade de construir projetos e expectativas de vida. São essas, algumas das condições que impedem os adolescentes de *ser mais*.

Somos seres com o mundo, refletir e enxergar a historicidade e a conjuntura nas quais estamos inseridos nos ajudam a refletir sobre uma práxis libertadora e menos opressora, na tentativa de ultrapassar a barreira daquilo que (Freire, 2015) conceitua de *situações limites*. As situações limites que são *impedimentos*, barreiras, que proíbem os seres humanos de realizarem a sua humanidade. A superação das desigualdades aqui então apresentadas, como na economia e na educação, possibilita uma reflexão que se dirija para um caminho ou até mesmo para um projeto socioeducativo, de educação e de estado, que tenha como caminho a concretização de um *Inédito Viável*.

De acordo com Berger e Luckmann, (1967) a realidade é socialmente construída, ou seja, ela é o significado de nossas experiências, então a tentativa de interpretar e compreender a cultura de uma realidade que se constrói na interação dos sujeitos e dentro uma determinada sociedade, passa por analisar e compreender que sociedade e que cultura é essa na qual os sujeitos estão imersos.

A cultura não é um poder, algo a que se possam ser casualmente atribuídos os acontecimentos, comportamentos, instituições ou processos sociais; trata-se antes de um contexto, algo no interior do qual estes fenômenos se tornam inteligíveis. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 58).

Portanto, ao entender a escola como parte integrante, inserida em um contexto macropolítico, econômico e social, e que, portanto, tem seu cotidiano influenciado por relações que se estabelecem neste contexto, Wittizorecki (2001) afirma que:

[...] o trabalho docente não ocorre isoladamente no interior das instituições escolares. Pelo contrário, insere-se na teia de nosso cenário social, inter-relacionando-se com uma organização político-econômica definida – a partir da lógica capitalista – e com uma organização social e cultural em franca transformação (WITTIZORECKI, pg. 21, 2001).

Para Freire, a esperança é baseada na ação, ação esta que impede a acomodação e os idealismos capazes de interferir na história. (Streck, 2016) Neste sentido, continuo tendo esperança, esperança esta que não simplesmente denuncia as *situações limites*, mas que a partir delas, pautada pela dimensão esperançosa, transformadora e libertadora freireana, as utiliza como instrumento social e de luta pelo enfrentamento das desigualdades. “A luta de classes não é o motor da história, mas certamente é *um deles*”. (Freire, 1997, pág. 125)

A tentativa de análise neste capítulo, foi a de trazer alguns elementos, dentro de tantos outros que poderiam vir a ser abordados, que nos dão uma noção de onde nos situamos atualmente, qual a política vigente no Brasil e de que forma ela corrobora para que tenhamos uma sociedade desigual. O sistema socioeducativo também é um todo complexo, inserido em uma realidade social, política e institucional, seja no âmbito local, estadual ou nacional (Costa, 2014, pág. 20).

Por fim, encerro essa tentativa de análise macropolítica e social, que envolvem os sujeitos desta pesquisa lembrando que a intervenção em Freire (2015) é histórica, é cultural, é política.

Com o objetivo de entender melhor a posição que a EFI Escolar ocupa nas produções acadêmicas, através de estudos que possuam como tema central a EFI escolar na socioeducação, apresento a seguir os (não) achados dessa busca, e o que essa aparente falta de estudos na produção acadêmica impacta e dificulta o trabalho do(a) pesquisador(a) que pretende dar início a uma pesquisa como essa.

1.2 O (NÃO) LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA SOCIOEDUCAÇÃO: UMA REVISÃO A PARTIR DE TRABALHOS ACADÊMICOS

O presente estudo, como o próprio título já sinaliza aquilo que (não) foi encontrado, foi elaborado com a intenção de compreender e conhecer o lugar que a Educação Física Escolar, inserida na socioeducação, ocupa e como vem sendo discutida na produção acadêmica nacional. A revisão ocorreu nos artigos publicados em periódicos nacionais da área 21, com estrato Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de A2 a B5, acessados a partir da plataforma Sucupira Capes <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>, na área da Educação Física. Como veremos, dentro dos critérios por mim estabelecidos para o estudo, o tema pouco aparece nos periódicos da Educação Física, portanto, a EFI Escolar na Socioeducação aparece ocupando o que chamei de *não lugar*.

Para o levantamento das informações que substanciaram as análises deste estudo, utilizei o caminho metodológico semelhante ao já produzido por Araújo (2016). Acessei o endereço virtual de todos os periódicos nacionais listados e, em cada um deles, refinei uma pesquisa no espaço em busca dos artigos publicados utilizando, isoladamente, os seguintes termos-chaves: “socioeducação”, “ato infracional” e “medida socioeducativa”. Posteriormente, para comprovar que encontrei toda produção disposta em cada periódico, realizei outras três tentativas utilizando termos-chaves combinando “educação física escolar AND socioeducação” e “educação física escolar AND ato infracional” e “educação física escolar AND medida socioeducativa”. A partir de então, delimito a construção da estrutura documental desta revisão através da leitura do título, resumo e palavras-chaves de cada um dos artigos encontrados. Quando necessário, fiz a leitura do artigo na íntegra antes da seleção final, para não correr o risco de deixar algum estudo fora da análise desta pesquisa.

As buscas na plataforma de dados escolhida, ocorreu entre 10 e 20 de maio de 2019. A intenção de enxergar o que a academia científica tem produzido sobre o tema, serve para “ir além do conhecimento já construído sobre o assunto até o momento” (Bossle, 2003).

Foram 59 periódicos selecionados, dentro dos critérios por mim estabelecidos (ser em língua portuguesa, que tivessem estrato de A2 até B5), utilizando os termos separadamente e em combinação com “educação física escolar”. Dentre os 59

periódicos selecionados, encontrei 17 artigos para posterior leitura dos resumos e possível leitura de cada um na íntegra. Após a leitura dos títulos e resumos dos 17 artigos encontrados, pude perceber que nenhum deles traz Educação Física Escolar na socioeducação como centralidade. Em muitas das buscas, utilizando os termos selecionados, o resultado foi “nenhum artigo encontrado”. Então, o que foi encontrado e selecionado, está exposto conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 1 - Organização dos artigos selecionados

Estrato	Autor (a)	Periódico	Título	Ano
B1	Marcela Rodrigues de Castro; Leopoldo Henriques Rezende Lima; Emerson Rodrigues Duarte	Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Online)	Jogos recreativos para a terceira idade: uma análise a partir da percepção dos idosos.	2015
B1	Scheila Espindola Antunes; Otávio Guimarães Tavares da Silva	Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Online)	Entendimentos e concepções dos profissionais do CREAS sobre o papel do esporte nas medidas socioeducativas PSC e LA.	2015
B1	Braulio Nogueira de Oliveira; Felipe Wachs	Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Online)	Educação Física, atenção primária à saúde e organização do trabalho com apoio matricial.	2018
B1	Kobayashi, M., & Zane, V.	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Adolescente em conflito com a lei e sua noção de regras no jogo de futsal.	2010
B1	Walter Roberto Correia	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Educação Física Escolar e Artes Marciais: entre o combate e o debate.	2015
B2	Alex Eduardo Gallo; Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams	Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas) (Online)	A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes.	2008

Quadro 1 cont. - Organização dos artigos selecionados

Estrato	Autor (a)	Periódico	Título	Ano
B2	Mauricio Bacic Olic	Educação e Pesquisa	Arrastão ou lagarteado? Dinâmicas em torno da prática docente na Fundação CASA.	2017
B2	Julio Cesar Francisco; Marcos Francisco Martins	Educação e Realidade	Perspectivas da educação não escolar no trato com jovens infratores	2017
B2	Willian Lazaretti Conceição	Educar em Revista	Lazer e adolescentes em privação de liberdade: um diálogo possível?	2013
B2	Olympio de Sá Sotto Maior Neto		Sim à garantia para a infância e juventude do exercício dos direitos elementares da pessoa humana. Não à diminuição da imputabilidade penal.	1999
B2		Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a Lei: subsídios para repensar políticas educacionais	
B4	Marcos Vinicius Francisco; Camélia Santana Murgio	Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (Curitiba) (Online)	O papel da Educação Escolar na vida de um adolescente autor de ato infracional: um estudo de caso.	2017
B4	Débora Cristina Fonseca; Débora Cardoso de Campos; Fernanda Lustosa Almeida	Educação: Teoria e Prática	Juventude, Direitos Humanos e Educação em Privação de Liberdade.	2016

Quadro 1 cont. - Organização dos artigos selecionados

Estrato	Autor (a)	Periódico	Título	Ano
B4	Thellma Vieira Batistal; Maria do Horto Salles TielletII; Daniel StefanollI; Marcos Ferreira Medeiros IV	Educação: Teoria e Prática	A violência na escola e os adolescentes em conflito com a Lei: estudo de caso.	2019
B4	Ivani Ruela de Oliveira Silva; Leila Maria Ferreira Salles	Educação (UFSM)	O “Projeto Educação e Cidadania” e a inclusão escolar do adolescente em liberdade assistida.	2012
B4	Jaqueline Conceição da Silva; Carlos Antonio Giovinazzo Junior	Impulso	Socioeducação e juventude: as ações das ONGs na cidade de São Paulo.	2016
B4	Jimena de Garay Hernández; Anna Paula Uziel	Momento (Rio Grande)	Provocações feministas no sistema socioeducativo: pensando educação para/com homens/jovens homens	2018

Fonte: produção da própria autora

Devido a pouca produção encontrada, dentro dos critérios estabelecidos anteriormente, optei por fazer uma nova busca, porém agora utilizando a base de dados da CAPES, onde se encontram as teses e dissertações denominada Catálogo de Teses e Dissertações CAPES⁷.

Utilizei os mesmos termos: socioeducação; ato infracional e medida socioeducativa, cada um separadamente e após, refiz as buscas utilizando cada um dos termos combinado com Educação Física Escolar. O tempo ficou restrito aos anos de 2013 até agora, 2019, por ter disponível (dentro deste tempo) os resumos/detalhes, bem como a possibilidade de obter para leitura os trabalhos disponíveis, na íntegra. O período de buscas ocorreu entre maio e junho de 2019.

⁷ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

O termo socioeducação sofreu modificações no que diz respeito à escrita, a sua ortografia. Anterior a reforma ortográfica, o termo era uma palavra composta, com hífen e acento (SÓCIO-EDUCAÇÃO). Após a reforma ortográfica que entrou em vigor a partir de 2016, o termo passou a ser escrito da seguinte forma: SOCIOEDUCAÇÃO. Então, julguei importante realizar a busca utilizando os dois termos, para não correr o risco de deixar algum trabalho para trás devido a mudança na ortografia.

O interessante nesse novo processo de busca foi o de conseguir identificar, através do mecanismo de filtro disponível no site do Catálogo de Teses e Dissertações, quais áreas do conhecimento produzem estudos tendo como tema central a socioeducação, já que na busca realizada nos periódicos da Educação Física não foi possível encontrar artigos que estivessem de fato relacionados ao tema central que é a Educação Física Escolar na Socioeducação. Com este segundo movimento de busca, pude obter um panorama geral e identificar quem escreve e produz quando o tema é a Socioeducação e obter panorama de onde estão concentrados os estudos e, a forma como o tema está posicionado na academia científica, quando o tema central é a Socioeducação.

Importante ressaltar que, após a busca nos periódicos da EFI, ficou mais visível o (não) lugar que a EFI tem ocupado quando o tema é a socioeducação. O que tem levado nosso campo a não produzir sobre o assunto, já que há escolas nestes locais, colegas professores, alunos, enfim, existe vida, existe uma cultura, conhecimento produzido e compartilhado por um grupo social, mas que, aparentemente para o campo da EFI, é como se ela não existisse? Esse conhecimento realmente não é produzido pela área 21 da CAPES, onde a EFI está inserida? Quem produz sobre Socioeducação na academia científica?

Apple (2008) se pergunta quem falava pelos subalternos e quem os ouvia. Durante a pesquisa de revisão, ao não encontrar trabalhos que estivessem dentro dos critérios por mim estabelecidos eu me pergunto: quem fala pelos adolescentes em conflito com a lei na academia científica? Quem os ouve? A tentativa de responder, um pouco destas perguntas, está no quadro abaixo:

Quadro 2 - Catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Termo	Total	Com Resumos	Área do Conhecimento: Educação Física	Área do Conhecimento: Educação
Ato Infracional	667	341	0	38
Socioeducação	225	183	0	45
Sócio-Educação	09	02	0	0
Medida Socioeducativa	631	435	01	68
Medida Sócio-Educativa	144	07	0	01

Fonte: produção da própria autora

Quadro 3 - Estudos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e filtrados por Área do Conhecimento

Termo	Psicologia	Direito	Educação	Serviço Social
Ato Infracional	72	50	38	26
Socioeducação	46	11	45	28
Sócio-Educação	0	0	0	02
Medida Socioeducativa	166	55	68	72
Medida Sócio-Educativa	35	15	01	26

Fonte: produção da própria autora

Como o próprio quadro demonstra, a maior concentração de trabalhos produzidos, de acordo com cada um dos termos estabelecidos, estão nas áreas do Direito, Educação, Psicologia e Serviço Social. Aparentemente são estas áreas que mais produzem conhecimento acadêmico científico sobre o tema Socioeducação.

Essa aparente invisibilidade acadêmica, no que se refere à EFI Escolar na Socioeducação, deixa muitas lacunas a serem respondidas, incertezas, questionamentos e mais perguntas do que respostas acerca do papel e do espaço

que a EFI ocupa na Socioeducação e a forma como a mesma está posicionada naquele contexto específico, o que acaba justificando e tornando esta pesquisa relevante.

Não coube aqui a leitura ou análise de cada um dos trabalhos selecionados, por entender que nenhum deles contempla meu tema de pesquisa, mas a revisão foi de suma importância, pois proporcionou um panorama geral do que se tem produzido sobre a Socioeducação e deixou explícito o desafio que tomava forma logo no início da pesquisa, por ser, aparentemente, um tema inédito, principalmente no que diz respeito a área 21 da CAPES, da qual a EFI está inserida.

Entendo que uma boa revisão de literatura é importante como forma de embasamento e sustentação do referencial teórico que irá amparar a pesquisa. Com relação ao tema específico deste estudo (EFI Escolar na Socioeducação), preliminarmente foi constatado que não há produções nas bases de dados pesquisadas, dentro dos critérios por mim estabelecidos para essa revisão, sobre o tema, o que acabou por me levar inicialmente aos referenciais teóricos de outras áreas, que não a EFI, para poder discorrer sobre o assunto.

Diante da pouca produção acadêmica sobre o tema desta pesquisa, e diante do universo de possibilidades a serem exploradas no campo da pesquisa, ter optado por compreender como a EFI Escolar está posicionada na socioeducação, me parece um bom caminho uma boa lacuna a ser preenchida, academicamente, para possíveis futuros trabalhos que desejem tratar do tema.

Após a leitura mais ampla, de como a EFI Escolar está posicionada academicamente, faço em seguida uma apresentação da categoria adolescência, e a opção por utilizar prioritariamente o termo “adolescente” durante o estudo, entendendo esta fase uma parte do ciclo da vida (Arroyo, 2014), como sendo uma primeira parte da juventude (Melluci, 1997), mas longe da divisão apenas biológica dos sujeitos.

1.3 ADOLESCÊNCIAS

Os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional, que através das diferentes épocas e processos históricos e sociais vieram adquirindo denotações e delimitações diferentes.

Segundo Léon (2005), normalmente, quando psicólogos vão descrever ou fazer referências aos processos que marcam esta fase da vida (a puberdade, as oscilações emocionais, as características comportamentais que são desencadeadas pelas mudanças de status etc.) usam o termo adolescência. Quando sociólogos, demógrafos e historiadores se referem à categoria social, como segmento da população, como geração no contexto histórico, ou como atores no espaço público, o termo mais usado é juventude.

No entanto, no Brasil, dos anos 1980 até recentemente, o termo adolescência foi predominante no debate público, na mídia e no campo das ações sociais e estatais. Fruto de um importante movimento social, em defesa dos direitos da infância e adolescência, que ganhou corpo na sociedade brasileira e fez emergir uma nova noção social, centrada na ideia da adolescência como fase especial do ciclo de vida, de desenvolvimento, que exige cuidados e proteção especiais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), legislação resultante desta luta, avança profundamente a compreensão sobre as crianças e adolescentes, como sujeitos de direitos, e estabelece os direitos singulares da adolescência, compreendida como a faixa etária que vai dos 12 aos 18 anos de idade, quando então se atinge a maioridade legal; tornou-se uma ampla referência para a sociedade, desencadeando uma série de ações, programas e políticas para estes segmentos, principalmente para aqueles considerados em risco pelo não atendimento dos direitos estabelecidos. A partir deste marco, uma boa parte das ações públicas e privadas, como, por exemplo, programas desenvolvidos tanto pelo Estado como por ONGs, no campo da saúde, do lazer, da defesa de direitos, da prevenção de violência, de educação complementar e alternativa, passaram a definir seu público alvo desta maneira.

O termo adolescente privilegia o campo de estudo da Psicologia e o termo juventude, apresenta-se como preferência das Ciências Sociais, abrangendo particularmente a Sociologia, a Antropologia (social e cultural), a História, a Educação e a Comunicação. Dentre as diversas concepções que compõem os referenciais para compreensão desta fase da vida, e o conceito de jovem e juventudes ser amplamente utilizado nos estudos produzidos por nosso grupo de pesquisas, considera-se especificamente no presente trabalho o período da adolescência, e a utilização do termo, segundo o critério cronológico adotado pelo ECA.

Conforme Faria e Leão:

Quando nos referimos aos adolescentes em conflito com a lei no Brasil, estamos falando de meninos e meninas de 12 a 18 anos incompletos, que praticaram uma ação não permitida pelas normas e regras definidas nas leis do país. É, todavia, uma ação caracterizada como um comportamento de transgressão e violação das normas institucionais. (FARIA E LEÃO, 2009, p 16.)

Mesmo ao adotar esta referência, que delimita esses jovens pela idade cronológica, pretendo discorrer a adolescência em seu espectro de pluralidade, como uma construção social e não somente biológica. Não estamos tratando de uma adolescência homogênea, mas de se ter presente a diversidade da sua natureza e realidade, procurando entender a amplitude dos comportamentos possíveis. Pelo que, levando em conta a heterogeneidade de seus integrantes, me remeto então às adolescências. No sentido de construção social da categoria, a adolescência não tem sido a mesma para todos e todas (Costa, 2011).

Para Bock (2004), a adolescência é um momento significativo, interpretado e construído no meio social. Estão associadas a esta fase marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência como fenômeno social, mas o fato de existirem como marcas do corpo não deve fazer da adolescência um fato natural. Assim, numa análise sócio histórica, esta autora refere-se à adolescência como sendo construída como fato social e como significado, tornando-se uma forma de identidade social, sendo que para compreendê-la é preciso, então, que retomemos seu processo social, para depois entendê-la na forma como acontece para os jovens.

Assim que os autores Oliveira, Silva e Souza conjugam a dimensão do natural e do social, evidenciando que a adolescência se reverte em cada indivíduo como particular de uma e de outra dimensão. Para eles:

[...] o desenvolvimento humano não é um processo espontâneo ou natural, mas corresponde à ação adaptativa do organismo à pressão ou coação exercida sobre ele a partir de um ou mais elementos interdependentes do contexto. Admite-se, hoje, que os processos de desenvolvimento da pessoa sigam trajetórias probabilísticas, ou seja, considerando que uma passa por experiências distintas, em contextos diversos e a partir de trocas com pessoas e grupos específicos, interação entre tais aspectos vai tornando determinados futuros mais prováveis que outros. Por isso, entende-se que o desenvolvimento é um processo plural, que pode assumir muitas formas e todas podem ser positivas. (OLIVEIRA, SILVA E SOUZA, 2012 p.39).

Visando contemplar outra especificidade, na FASE/RS utiliza-se a denominação “jovem adulto” para caracterizar os adolescentes que estão na fase final deste período, que corresponde dos 18 aos 21 anos, e ainda assim são contemplados pelo ECA e pelos demais programas, leis e regimentos referentes ao atendimento socioeducativo.

Conforme Osório (1991) *apud* PEMSEIS (2000), o processo da adolescência se complexifica com a situação do ato infracional, e a conduta transgressora expressa uma forma de o adolescente atuar em seus conflitos internos. Assis (1999) *apud* PEMSEIS (2000) aponta como principais fatores de risco, associados ao adolescente em conflito com a lei, o consumo de drogas, o círculo de amigos, os tipos de lazer, a autoestima, a posição entre irmãos, os princípios éticos (reconhecimento dos limites entre o certo e o errado), a presença de vínculos afetivos com relação à escola e o sofrimento de violência por parte dos pais. O estudo destaca ainda que os limites entre ser e não ser autor de ato infracional são muito tênues e podem ser ultrapassados a qualquer instante por qualquer jovem. Esse limite tênue que a pesquisa aponta se insere no espaço de vulnerabilidade que caracteriza a adolescência, tendo em vista esses fatores intervenientes e a intensidade das mudanças que caracterizam essa fase de desenvolvimento. Enfim, o ato infracional compõe um quadro de situações vivenciadas pelo adolescente, ou seja, faz parte da sua vida e constitui-se em uma forma de articular os problemas que se apresentam a ele e as alternativas de solução.

Portanto, entende-se que o adolescente em conflito com a lei é protagonista do seu ato infracional. Porém, o ato infracional não pode ser visto como o único e principal foco de atenção da intervenção socioeducativa, visto que a MSE é provisória, com tempo bem delimitado de no máximo três anos de execução. É necessário abordar a questão em suas múltiplas relações com a vida do adolescente, possibilitando transformações na sua vida e na vida de sua família, resgatando a capacidade criativa e despertando aspectos positivos destes sujeitos (PEMSEIS, 2000).

Conforme o PNAS (Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo) adolescência é uma fase da vida de grande oportunidade para aprendizagem, socialização e desenvolvimento. Atos infracionais cometidos por adolescentes devem ser entendidos como resultado de circunstâncias que podem ser transformadas e de problemas passíveis de superação, para que exista uma

inserção social saudável e de reais oportunidades. Os adolescentes precisam ser protegidos de novas violências, a exemplo do que representaria a convivência com criminosos adultos em prisões superlotadas, além do estigma do encarceramento.

Por fim, justificada a opção pelo termo adolescente e /ou adolescência, que será utilizado nesta pesquisa, apresento no próximo capítulo as normativas que tratam das diretrizes socioeducativas, desde a Doutrina da Situação Irregular até a Doutrina da Proteção Integral. Diante de tudo que observei no trabalho de campo, me pergunto: proteção integral de quem? Dos adolescentes ou da sociedade punitiva?

Nesse sentido, Brancher (2014) também questiona sobre esse sistema, que segundo ele custa caro, produz altos índices de reincidência, e que frequentemente entra em ebulição, produzindo *muito calor e pouca luz*.

A fim de entender e localizar a Socioeducação e a Educação Física escolar no contexto socioeducativo, passaremos pela Constituição Federal (CF) Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8.069/90) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE – Lei 12.594/2012) assim como a mais atual versão do Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul (PEMSEIS).

1.4 A SOCIOEDUCAÇÃO (DA DOUTRINA DA SITUAÇÃO IRREGULAR À DOUTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL)

1.4.1 A FASE

A Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE/RS) foi criada a partir da Lei Estadual nº 11.800, de 28 de maio de 2002 e do Decreto Estadual nº 41.664 – Estatuto Social, de 6 de junho de 2002, consolidando o processo de reordenamento institucional iniciado com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/90), o qual também provocou o fim da antiga Fundação do Bem-Estar do Menor (Febem)⁸.

O surgimento da FASE, com uma concepção de atendimento que responde aos dispositivos do ECA, rompeu com o paradigma correcional-repressivo que orientava a política do bem-estar do menor e, que no Rio Grande do Sul, vigorou

⁸ Disponível em <<http://www.fase.rs.gov.br/wp/institucional/histórico/>> Acesso em: maio, 2018.

desde 1945, quando foi fundado o Serviço Social do Menor (Sesme/RS), como sucursal do Serviço de Amparo ao Menor (SAM), responsável, na época, pela política de atendimento às crianças e adolescentes carentes, abandonados ou autores de atos infracionais.

Após, em 1964, surgiu o Departamento de Assistência Social da Secretaria do Trabalho e Habitação (DEPAS), substituto do (Sesme/RS), que após seu desmembramento, em 1968, preparou caminho para a constituição da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem/RS), através da Lei nº 5747, de 17 de janeiro de 1969, a qual executou, em âmbito estadual, a política nacional do bem-estar do menor, ditada pela Fundação nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), até o advento do ECA.

A Doutrina da Situação Irregular, presente no código de menores de 1979, prevaleceu por muitos anos como norteadora das políticas públicas direcionadas à infância e à juventude, até que a legislação começou a ser modificada com o advento da Constituição de 1988, que com o artigo 227 abriu caminho para a elaboração do ECA em 1990.

Para acompanhar as mudanças legais apontadas e adequar as instituições de atendimento a crianças e adolescentes às diretrizes da Doutrina de Proteção Integral, presentes no ECA, fez-se necessário o reordenamento institucional dessas entidades em todo país. Esse processo de reordenamento, desenvolvido ao longo das últimas gestões, resultou na mudança da abordagem em relação à questão, culminando na constituição da FASE.

Fonseca (1999) com relação à discussão sobre a institucionalização da infância pobre (pois como já dito aqui, este é o público que cumpre MSE na FASE), traz um dado importante quando falamos sobre Socioeducação e MSE. A autora diz que:

[...] uma coisa se torna evidente: que a mudança de leis implica numa mudança de categorias de classificação. Assim, com o ECA, o termo “menor” foi descartado porque reduzia a criança pobre a uma categoria jurídica penal; “medida sócio-educativa” tomou o lugar de “internação” para lembrar a todos a finalidade dessa privação de liberdade e “adolescente autor de ato infracional” veio substituir “menor infrator” para diminuir o estigma que tende a rotular o jovem como delinquente.

A autora ainda continua, um pouco mais adiante dizendo que:

[...] é inegável que os rearranjos semânticos ocasionados pelo ECA tiveram forte impacto sobre a realidade dos jovens brasileiros, mas não necessariamente no sentido almejado. Sugerimos que esse desencontro entre intenções e resultados da legislação diz respeito em primeiro lugar à expectativa irrealista de que, pelo judiciário, seja possível solucionar todos os problemas – sociais, econômicos e políticos – que assolam a sociedade. Diante da persistência manifesta da pobreza, os legisladores parecem reagir, antes de tudo, com um desejo de aperfeiçoar as leis. Se as leis não surtem o efeito desejado, é porque mediadores mal preparados não as estão executando fielmente.

Um dos mais importantes avanços trazidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente foi a distinção entre o tratamento a ser dispensado a crianças e adolescentes vítimas de violência e abandono e o tratamento a ser dispensado aos adolescentes autores de ato infracional. Com isso, foi alterada a lógica de atendimento direcionada a estes públicos, especializando-se a FASE no atendimento exclusivo a adolescentes autores de atos infracionais com medida judicial de internação ou semiliberdade.

O surgimento da FASE no Rio Grande do Sul é a consolidação do processo que vem do início da década de 1990, com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/90), que impôs a necessidade de reordenamento dos órgãos públicos e entidades da sociedade civil que atuam na área da infância e juventude, com vistas à adequação aos novos paradigmas conceituais e legais de atenção a esta população.

A FASE é uma Fundação pública de direito privado, hoje vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social, Trabalho, Justiça e Direitos Humanos.

No Rio Grande do Sul, a FASE é a Fundação responsável por implantar e manter a execução de medidas socioeducativas (MSE) em meio fechado (medidas de internação) e Semiliberdade, atendendo os adolescentes em conflito com a lei. São seis unidades em Porto Alegre, sendo que destas, uma para atendimento a meninas em conflito com a lei. No interior, e assim regionalizadas, existem mais sete unidades, nenhuma para atendimento de meninas, sendo a unidade CASEF (Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino) a única do Estado que atende estas meninas em conflito com a lei.

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, em seu artigo 2º:

Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompleto, e adolescente entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

De acordo com o SINASE (2011, p. 52):

As entidades e/ou programas de atendimento socioeducativo deverão oferecer e garantir o acesso aos programas públicos e comunitários (de acordo com a modalidade de atendimento): escolarização formal; atividades desportivas, culturais e de lazer com regularidade e frequência dentro e fora dos programas de atendimento; assistência religiosa; atendimento de saúde na rede pública (atendimento odontológico; cuidados farmacêuticos; inclusão em atendimento à saúde mental aos adolescentes que dele necessitem, preferencialmente, na rede SUS extra-hospitalar; à saúde reprodutiva e sexual, ao tratamento de doenças crônicas e cuidados especiais à saúde); inserção em atividades profissionalizantes e inclusão no mercado de trabalho, inclusive para os adolescentes com deficiência em conformidade com o Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999.

É necessário, ainda, que os programas de atendimento se organizem de forma a garantir alimentação de qualidade e em quantidade suficientes; vestuário para todos que necessitem em quantidade e correspondente às variações climáticas, de higiene pessoal em quantidade suficiente (medidas privativas de liberdade); acesso à documentação necessária ao exercício da sua cidadania e documentação escolar reconhecida pelo sistema público de ensino, bem como a inserção de adolescentes ameaçados em sua vida e em sua integridade física, em programas especiais de proteção. Os parâmetros da ação socioeducativa estão organizados pelos seguintes eixos estratégicos: suporte institucional e pedagógico; diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual; cultura, esporte e lazer; saúde; escola; profissionalização/ trabalho/previdência; família e comunidade e segurança.

Nos CASE's desta pesquisa, as MSE executadas são as de Internação e a Internação provisória (IP). A IP não se trata de uma Medida, mas ao entrar no sistema, mesmo que de forma cautelar, o adolescente passa a ser atendido e adquire todos os direitos como se estivesse já em cumprimento de MSE estipulada pelo judiciário.

Segundo o PEMSEIS (2014) A internação provisória (IP), cuja natureza é cautelar, segue os mesmos princípios da medida socioeducativa de internação (brevidade, excepcionalidade e respeito à condição de pessoa em desenvolvimento). Para garantir a excepcionalidade e brevidade da internação provisória, o ECA determina e fundamentada em indícios suficientes de autoria e materialidade, devendo ser demonstrada a sua imperiosa necessidade. Sua duração é de, no máximo, 45 dias, exigindo-se

para sua decretação que a decisão seja justificada. O objetivo da medida é possibilitar a inclusão social de modo mais célere possível e, principalmente, o seu pleno desenvolvimento como pessoa.

1.4.2 A escolarização e as medidas socioeducativas

A internação é a medida socioeducativa aplicada em último caso, quando nenhuma das outras medidas socioeducativas conseguiu sucesso ou quando a infração praticada é considerada como grave ameaça ou violência à pessoa. Além disso, conforme preconiza o Art. 121 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, da excepcionalidade e do respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

A escolarização é assegurada nas unidades de atendimento socioeducativo, mediante a garantia de acesso à educação prevista na CF, no ECA, no SINASE e no PEMSEIS. Em Porto Alegre o acesso e permanência, dos adolescentes que cumprem MSE nas escolas onde a pesquisa aconteceu, é garantida através de duas escolas estaduais regionalmente localizadas para atender à população das seis unidades de atendimento socioeducativo da capital, estando uma delas com seu prédio administrativo localizado no interior de um CASE, com salas de aula e toda estrutura de suporte pedagógico, e a outra escola localizada dentro de um complexo da FASE que engloba quatro CASE, onde em cada um deles, há espaço com salas de aula, destinados à escola.

Pouco se sabe, academicamente, sobre a realidade das escolas nestes locais, bem como a Educação Física que lá acontece, pois, os estudos anteriores são escassos e mais precisamente sobre a EFI Escolar, são praticamente inexistentes. Em uma busca inicial, ao procurar informações sobre estas escolas em sites oficiais da FASE ou da SEDUC, estas não aparecem como escolas socioeducativas, nem em seus organogramas. Há uma aparente invisibilidade dessas escolas nos portais de informação do Estado.

Durante o trabalho de campo, por algumas vezes, tanto na Escola Angicos⁹ como na Guiné Bissau, presenciei as diretoras bastante contrariadas com a invisibilidade da escola perante a FASE.

⁹ Angicos e Guiné Bissau são nomes fictícios dados às escolas, com a finalidade de preservar suas identidades. Uma breve explicação sobre a escolha dos nomes será dada mais adiante.

Em uma ocasião onde ocorria um torneio de xadrez organizado pela FASE, a diretora demonstrou muita insatisfação com a Fundação, ao não mencionar a escola em uma notícia que parabenizava a FASE pelo sucesso da atividade. A atividade realmente foi organizada pela FASE, mas em parceria com a escola. Inclusive as aulas do PEFI Paulo, que foram utilizadas para os adolescentes e as adolescentes treinassem para o torneio.

Excerto diário de campo:

O professor já sabia jogar xadrez, mas precisou se aprimorar para ensinar os(as) adolescentes. Precisou abrir mão de seu planejamento para os guris treinarem, e na hora dos créditos nós não aparecemos. É sempre assim!

A insatisfação também foi demonstrada pelo PEFI, pois no momento de participar da atividade final, do torneio propriamente dito, precisou convencer a direção para ser liberado a participar do evento, justificando que era importante para ele estar presente, pois era o fim de um trabalho pedagógico desenvolvido por ele por semanas.

Como já foi descrito anteriormente, o SINASE (2004) e o PEMSEIS (2014) preveem que, compete às Secretarias Estaduais da Educação a oferta da Educação Básica que compreende o Ensino Fundamental – séries iniciais e finais e Ensino Médio aos adolescentes/jovens adultos autores de ato infracional. Portanto, a Educação Física como componente curricular está contemplada, assim como em qualquer outro componente da escola regular.

Porém, estar contemplada não nos diz muito. Estar contemplada não significa que ela esteja posicionada na socioeducação de forma potente, não revela qual a sua importância e o papel que ela representa naquela cultura específica, junto aos sujeitos nela envolvidos. Mais uma vez, esta pesquisa se justifica por retirar da invisibilidade a EFI Escolar nestes locais.

A política educacional desenvolvida no interior das Unidades de Integração Socioeducativa do RS, fica a cargo da SEDUC, mas nesta Secretaria de Estado, não há uma coordenação ou local específico para atender ou planejar qualquer ação diferenciada para estas escolas. Diante das particularidades de cada uma, vejo isto como um grande prejuízo para quem trabalha lá. As especificidades daquele contexto não são consideradas, pois as escolas são atendidas e vistas como mais

uma dentro do total de escolas que compõe a enorme Rede Estadual de Ensino do RS. Considerando a Doutrina da Proteção Integral, ambos os órgãos promoveriam os aspectos pedagógico da medida socioeducativa, já que a responsabilização do adolescente envolve, apenas, a restrição da liberdade, mantendo-se e garantindo-se todos os demais direitos.

Nos meses que ocorreram o trabalho de campo, percebo uma aparente contradição entre a repressão e a educação, entre o fenômeno do encarceramento e o fenômeno educativo. Embora a escola pública no interior de um CASE, através de seus documentos legais, proponha possibilidades educativas e emancipatórias, esta instituição está imersa num contexto de aprisionamento, no qual a lógica da contenção e da repressão parece condicionar as ações do cotidiano. Conforme Albuquerque (2015) os aspectos punitivos estão para além da restrição da liberdade, incluindo as dificuldades de acesso do socioeducando à escola fora dos muros institucionais.

Ao analisar os documentos referentes à MSE, o termo socioeducação não possui significado ou conceito definido e específico até 1990, quando o ECA então surge. Com relação aos documentos normativos e regimentares que orientam o Sistema Socioeducativo, entre eles o SINASE, o ECA e o PEMSEIS, a falta deste conceito fica mais evidente. Encontramos termos como “medidas socioeducativas” e “educação social” como possíveis termos para referir sobre o mesmo tema. Conforme estabelecido pelo ECA, o cumprimento das medidas socioeducativas para adolescentes que praticaram ato infracional deve se orientar por objetivos socioeducacionais que busquem oportunizar, a esses adolescentes, condições para ressignificar o ato infracional cometido e suas trajetórias de vida.

De acordo com o ECA, em seu Artigo 112, no momento em que é verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao(a) adolescente as seguintes Medidas Socioeducativas: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semi-liberdade; VI - internação em estabelecimento educacional; VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

Em seu artigo 121, sobre a MSE de Internação, que é a MSE predominante em execução nas escolas que participam deste estudo, diz o ECA que esta constitui medida privativa da liberdade. Desta forma, está sujeita aos princípios de brevidade,

excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e que:

§ 1º Será permitida a realização de atividades externas, a critério da equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação judicial em contrário.

§ 2º A medida não comporta prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada, mediante decisão fundamentada, no máximo a cada seis meses.

§ 3º Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos.

§ 4º Attingido o limite estabelecido no parágrafo anterior, o adolescente deverá ser liberado, colocado em regime de semi-liberdade ou de liberdade assistida.

§ 5º A liberação será compulsória aos vinte e um anos de idade.

§ 6º Em qualquer hipótese a desinternação será precedida de autorização judicial, ouvido o Ministério Público.

§ 7º A determinação judicial mencionada no § 1º poderá ser revista a qualquer tempo pela autoridade judiciária

Zapata (2015) coloca que muito já se discutiu a respeito da responsabilização no âmbito da adolescência e não se pode negar que o Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como o próprio Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, instituído formalmente pela Lei nº 12.594/12, já reconheceu o caráter dúplice da medida socioeducativa, de repressão e socioeducação. Esta última, tão criticada pelo senso comum, na realidade, retrata-se, muitas vezes, em um discurso vazio, ocultando um verdadeiro sistema repressivo no tratamento do adolescente em conflito com a lei que ainda persiste. Porém, esses fatos são desconhecidos pela maioria, que insiste em pregar ações ainda mais recrudescedoras, gritando pela falência do ECA.

A noção de Socioeducação surgiu com a implementação das medidas socioeducativas normatizadas pelo ECA, o qual contempla a organização estrutural e o funcionamento das instituições de atendimento, mas deixou uma lacuna quanto à compreensão de Socioeducação que pudesse se materializar em intervenções consistentes e promotoras do desenvolvimento dos adolescentes. No ECA, a forma substantiva – Socioeducação – não aparece no texto, apenas sua forma adjetiva. De maneira geral, os marcos legais e políticos utilizam termos como “atendimento socioeducativo”, “ação socioeducativa”, “práticas de Socioeducação”, “política socioeducativa”, entre outros. Através do ECA o direito à educação ganhou destaque, porém o conhecimento do que prega a lei, não garante a efetivação do que nela está posto.

Nessa mesma direção, aqui no RS, por exemplo, a nomenclatura dos servidores que executam as medidas socioeducativas, como os Agentes, é adjetivada pelo termo “socioeducador”, sem haver, contudo, clara definição da concepção que o ampara. Como consequência dessa lacuna conceitual e teórica, identificam-se na prática cotidiana, uma falta de clareza e pouca intencionalidade, teoricamente embasada na execução das medidas, dificultando o exercício da função profissional. Essa lacuna deixa margens para a manutenção de práticas discricionárias, atreladas a visões políticas pessoais e/ou corporativistas como, por exemplo, práticas de caráter meramente punitivo, empreendidas espontaneamente com base em crenças e experiências pessoais (ZANELLA, 2011).

Segundo Costa (2011), é do lugar do adulto que muitas vezes as pessoas, em geral, analisam a adolescência. Isso, por vezes, encontra materialidade na prática, em diálogos como o transcrito abaixo, durante conversa com uma ASE, onde ela faz referência a ida dos guris no jogo do Internacional e a outras atividades de cultura e lazer que por vezes lhes são oferecidas:

Excerto Diário de Campo 07/08/2018

[...] os guris têm mais privilégios que a gente que morre trabalhando aqui (ASE M.A)

“A desumanização, que não se verifica somente naquele que teve a humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente naqueles que a roubam” (FREIRE, 2002, p.30). Ou seja, a fala da ASE, traz consigo uma forma de ver que desumaniza, uma fala carregada de uma opressão ou perversidade que vai contra a vocação dos seres humanos de ser mais, de ser no mundo. “Não sou se você não é, não sou sobretudo se proíbo você de ser”. (Freire, 199, p. 99).

O conceito de “visibilidade perversa¹⁰”, trazido por Costa (2011), ajuda a enxergar o quanto a violação de direitos não é percebida pela sociedade, impulsionando mecanismo repressores por parte do Estado e daqueles que executam as MSE. Nessa linha vemos as seguidas discussões por parte do senso comum, e agora também em nível de política de Estado por parte do governo federal, relacionadas a redução da maioria penal. Tema este que volta sempre

¹⁰ Há uma *invisibilidade* quanto aos sofrimentos e violações de direitos sofridos pelos adolescentes e uma visibilidade perversa visto que é seletiva e aparece a partir do estereótipo social criado.

com força total em notícias de crimes envolvendo adolescentes, como se essa faixa etária fosse a causadora de todas as mazelas envolvendo violências. A desigualdade social, a privação e violação de direitos a que essa parcela da população é submetida desde sempre, raramente são motivos de comoção pública ou de movimentos que vão ao encontro da garantia dos direitos a que eles têm.

A FASE, com sua função primeira de executar as MSE de internação e semiliberdade, tem sob sua tutela adolescentes com um histórico de impedimentos, violências, abandonos, evasão escolar, abandonos esses que segundo Freire ferem a vocação ontológica do ser humano de *ser mais*.

Os adolescentes participantes desta pesquisa estão localizados em CASE's que executam a MSE de internação. As medidas de Internação dividem-se em ISPAE (Internação sem Possibilidade de Atividade Externa) ou ICPAE (Internação com Possibilidade de Atividade Externa).

Logo ao dar entrada na unidade de atendimento socioeducativo, o adolescente permanece em IP por um período máximo de 45 dias, até a audiência de julgamento, onde o juiz determinará se será aplicada alguma das MSE possíveis, ou se ele(a) será desliado(a). Durante o período de IP, o(a) adolescente é devidamente matriculado na escola que pertence àquela unidade socioeducativa, por meio de transferência da escola a qual estava matriculado antes, ou uma nova matrícula, caso esteja fora da escola (PEMSEIS, 2014).

Em uma passagem constante da tese de doutorado de Raniere (2014) o autor se questiona sobre as forças que são barradas e quais são ampliadas com a criação Medidas Socioeducativas, desde o Código de Mello Matos (1927), passando pelo Código de Menores (1979), até os dias atuais com o ECA (1990). O autor entende, assim como eu também entendo de que a localização destas forças parece depender muito mais do conceito de Socioeducação do que das Medidas propriamente ditas, já que as mesmas sempre existiram e permanecem desde sempre, porém com outro nome. Portanto, a falta deste conceito bem definido, mais uma vez parece deixar subentendido o trabalho socioeducativo. A aplicação na prática cotidiana das MSE, se torna subjetiva.

As Equipes Socioeducativas, assim denominadas pelo PEMSEIS (2014), que atendem e acompanham os adolescentes durante o cumprimento das Medidas Socioeducativas, trabalham numa rede pedagógica. Todos os funcionários do CASE têm um papel fundamental na efetivação das propostas e, por terem como objetivo a

execução da medida socioeducativa, devem estar imbuídos do papel de educadores sociais, ou seja, são agentes de mudança social que utilizam de forma integrada estratégias de intervenção educativa. Contribuem no processo de desenvolvimento comunitário atendendo as situações que envolvem vivências de risco, desempenhando ações educativas, informativas, de orientação, tornando-se corresponsáveis pelo planejamento, execução e avaliação da prática pedagógica.

Após uma breve explicação e descrição do que é e como se organiza a socioeducação no RS, quais são as MSE previstas em lei, bem como um panorama sobre a origem e organização da FASE, apresento a seguir as decisões teórico metodológicas feitas por mim, com objetivo de realizar a pesquisa.

2 DECISÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

No início deste capítulo, antes de apresentar as decisões teórico-metodológicas adotadas, e a opção pela etnografia, retomo o problema de pesquisa formulado e com vistas a ser respondido com base na decisões tomadas que é: Como a Educação Física escolar está posicionada política e pedagogicamente na Socioeducação em duas escolas da Rede Estadual de Ensino do RS e localizadas na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul, FASE/RS, na perspectiva de adolescentes e demais trabalhadores em educação? Ter sempre muito claro, e vivo, o problema e objetivo geral da pesquisa, reforçou e orientou todo o trabalho de campo do ponto de vista teórico-metodológico e contribuiu para evitar que outras circunstâncias ocorridas no cotidiano do trabalho de campo pudessem atrapalhar o foco do que precisaria responder ao final desta pesquisa.

Desde o término do projeto, com a defesa e apresentação à banca, muitos questionamentos e reflexões surgiram. Mudanças no projeto inicial aconteceram, e uma dessas mudanças, talvez a mais significativa referente ao projeto original, trata-se da escolha da(s) escola(s). O projeto inicial, tratava de apenas uma escola, responsável por atender aos adolescentes que cumprem MSE (Medida Socioeducativa) na FASE, e na qual realizei o estudo preliminar. Mas, por entender que somente duas escolas atendem a este público, adolescentes privados de liberdade, em Porto Alegre e região metropolitana, e avaliar que conseguiria dar conta da logística que seria entrar em campo nessas duas escolas, optei por enfrentar o desafio. Isso ocorreu logo após a qualificação do projeto de pesquisa e foi decidida em conjunto com meu orientador.

2.1 A ETNOGRAFIA CRÍTICA

Entendo que o problema de pesquisa, retomado acima, delimitou e orientou a pesquisa do ponto de vista teórico e metodológico para a realização de uma pesquisa de natureza qualitativa e etnográfica. Apresento agora como foi realizada a pesquisa a partir do esclarecimento dos termos pesquisa qualitativa e etnografia e etnografia crítica.

A pesquisa qualitativa, de forma geral, busca informações que representem experiências pessoais em situações específicas, isto através de instrumentos e

recursos peculiares adequados à questão de pesquisa e ao estilo de investigação adotado pelo pesquisador (STAKE, 2011). Tais informações são recolhidas para que, a partir disto, seja possível o exercício de descrevê-las e analisá-las para, num segundo momento, interpretá-las e discuti-las à luz da teoria (NEGRINE, 2010).

Para os autores Bogdan e Biklen, (1994,) a tentativa de descrição de uma cultura ou de determinados aspectos dela designa-se por etnografia. Negrine (2010, p. 59) nos coloca que a etnografia, como modelo viável de investigação dentro de um paradigma qualitativo, passa a ser utilizada nos estudos que investigam as relações e comportamentos complexos e subjetivos, como os que acontecem no âmbito escolar.

Molina Neto (2010, p.119) destaca o esforço intelectual e o caráter reflexivo exigidos pela etnografia “[...] no desentranhar de significados, na interpretação de expressões sociais enigmáticas em sua superfície e na ampliação do universo do discurso humano”. Neste sentido Geertz (2008) destaca que:

“Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (GEERTZ, 2008, p.7).

A etnografia consiste numa tentativa de descrição centrada na cultura ou em determinados aspetos dela (Bogdan & Biklen, 1991). Quando falamos de cultura, alguns conceitos como o de Angrosino (2009) nos levam a entender a cultura como o modo de vida peculiar que caracteriza um específico.

Para Pérez Gómez (2001) a cultura é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo.

O trabalho etnográfico deve se voltar para os valores, às concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los e descrevê-los e não os encaixar em concepções e valores do pesquisador (ANDRÉ, 2015, p.39). Ainda segundo a autora (p.34), esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.

Produzir o estranhamento (ou situações de estranhamento) refere-se a uma 'atitude etnográfica' do pesquisador, o que ocorre, sobretudo, nas observações participantes: a atitude de posicionar-se num ir-e-vir entre diferentes universos simbólicos, o seu e o daqueles sobre quem se pretende pesquisar. Geertz (2008, p. 10) nos diz que compreender a cultura de um povo expõe sua normalidade sem reduzir sua particularidade.

O objetivo da etnografia em relação aos textos culturais é discernir como o público se relaciona a tais textos, e determinar como os significados hegemônicos são produzidos, distribuídos e consumidos

Olhando ao mesmo tempo para a janela (para os 'outros') e para o espelho (para 'si') é que o observador atento às alteridades chegará àquilo que pretende conhecer. Não se trata, vale destacar, de julgar 'a cultura dos interlocutores' como estranha num sentido classificatório (isso denota uma atitude 'etnocêntrica' bastante prejudicial à pesquisa e à produção de conhecimentos), mas fundamentalmente de reconhecer que a convivência com eles pode tensionar os limites compreensivos e até mesmo emocionais dos pesquisadores que frequentemente se sentem afetados. (ANGROSINO, 2009, p. 28).

Se ao optar pela etnografia, e agora me remetendo à Geertz (2008), através da expressão que o mesmo se utilizou do filósofo Robert Ryle, por uma *descrição densa* do objeto a ser pesquisado, é porque nela encontrei suporte metodológico para investigar esta escola por trás dos muros da instituição FASE e a interação entre a cultura e os significados que as pessoas atribuem aos acontecimentos. Investigar de forma densa a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar, nas aulas de educação física daquela escola "escondida" atrás dos muros.

Para Geertz (2008) há três características fundamentais em uma descrição etnográfica: ela é densa, ela é interpretativa e ela é microscópica. Portanto, o autor chama a tentativa de descrição da cultura ou de determinados aspectos dela de etnografia.

Em Geertz *apud* Daolio (2007), a questão simbólica humana se constituiu como estrutura do seu pensamento. Daolio (2007) também nos coloca que a cultura ocorre na mediação entre os indivíduos, manipulando padrões de significados que fazem sentido num contexto específico.

Pérez Gómez (2001) nos coloca que:

A análise do que realmente acontece na escola e dos efeitos que tem nos pensamentos, nos sentimentos e nas condutas dos estudantes requer descer aos intercâmbios subterrâneos de significados que se produzem nos momentos e nas situações mais diversas e inadvertidas da vida cotidiana da escola. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p 16.)

Ao descer a estes “subterrâneos” e optar pela etnografia como decisão teórico metodológica, desenvolvendo a pesquisa *de baixo pra cima* procurei, através daquilo que Oliveira (2006) chama de tripé da etnografia sobre o qual se assenta a pesquisa etnográfica, colocando em prática uma educação dos sentidos, pressupondo o ato de olhar, ouvir e escrever, para então, interpretar os significados daquilo que é simbólico naquela cultura particular.

2.1.2 A opção pela etnografia crítica

As pesquisas desse gênero buscam compreender as relações entre as questões investigadas e o sistema social mais amplo, com o objetivo de apreender a totalidade de suas determinações, bem como de desvelar sistemas de dominação, opressão, ideologia e discursos com a finalidade de contribuir para que tais situações sejam alteradas (Mainardes & Marcondes, 2011)

Ainda segundo os autores, a etnografia crítica possui um potencial significativo para fortalecer a pesquisa em educação, uma vez que destaca a necessidade do estabelecimento de relações com o sistema social mais amplo e a problematização de questões relacionadas à reprodução social, desigualdades e formas de opressão dentro e fora do sistema educacional. Portanto, entendo que ela se torna uma ótima ferramenta teórico-metodológica para ajudar a interpretar e compreender o lugar que a EFI escolar ocupa naquela cultura socioeducativa.

Nogueira (2005, pág.199) diz que:

As discussões sobre a cultura procuram, por um lado, compreender a própria Educação Física como uma produção cultural e, por outro, aguçar as nossas sensibilidades para o entendimento sobre como as práticas corporais humanas fazem parte de um contexto social que envolve aspectos políticos, econômicos, culturais, históricos, etc.

Ainda segundo o autor, a compreensão do corpo e dos seus movimentos como construções culturais apresenta-se como uma ferramenta capaz de fundamentar formas de intervenção contrárias à produção de um corpo disciplinado, obediente e servil, produto das ciências naturais ou que se diziam isentos de determinantes políticos.

A Educação Física escolar é concebida como uma práxis social inserida num contexto sociocultural e como uma intervenção política sobre a “cultura de movimento”.

O “se-movimentar” é, assim, interpretado como uma conduta humana, onde a Pessoa do “se-movimentar” não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para com o mundo, que configura aquele “acontecimento relacional”, onde se dá o diálogo entre o Homem e o Mundo. O “se movimentar” é, então, uma conduta significativa, um acontecimento mediado por uma relação significativa (KUNZ, 1991, p. 174 apud DAOLIO, 2004, p. 37).

Adentrar neste campo simbólico promove possibilidades para se perceber como nós, seres humanos, nos organizamos para vivermos em sociedade, o papel das instituições sociais, as relações sociais construídas, as condições concretas de existência, etc., tendo como referência a noção de que as práticas corporais medeiam tais elementos que constituem a vida social.

Interpretando a cultura como prática de significação, os significados não são vistos como falsos ou verdadeiros, mas representam uma determinada posição no jogo conflituoso em que relações de poder estão em combate.

Não nos basta, portanto, aceitar que as produções humanas são carregadas de sentidos e significados, mas torna-se necessário analisar a maneira como estratégias são utilizadas para que determinados significados sejam produzidos e vistos como verdadeiros e legítimos para sustentar formas específicas de desigualdade social.

Ao trazer como referência a questão da produção de significados, a Educação Física passa a ser vista não como uma mera atividade em que são escolhidas técnicas supostamente livres de coerções, mas como uma produção e uma política cultural que busca compreender como os significados historicamente constituídos por diversos grupos para as práticas corporais encontram-se permeados por

relações de poder para que determinados significados tornem-se hegemônicos em detrimento de outros.

A tentativa de compreender e interpretar as forças que atuam naquela cultura particular, e que contribuem para posicionar a EFI escolar naquele contexto particular, através da etnografia, e como diz Fonseca (2006) “de baixo pra cima”, compartilhando do cotidiano daquela cultura particular, foi a opção teórico-metodológica encontrada e mais adequada para este estudo.

2.2 O TRABALHO DE CAMPO

Após a defesa, qualificação e aprovação do projeto de pesquisa, ocorrido em 2018, retornei à escola Guiné Bissau, onde ocorreu o estudo preliminar para definir os dias em que faria as observações.

Também foi o momento em que procurei a segunda escola, a Angicos, para ver das possibilidades de realizar o estudo com eles. Marquei um horário para conversar com a diretora de escola e assim apresentar o projeto e a proposta. Fui muito bem recebida e a possibilidade de a pesquisa acontecer também nesta escola foi muito bem aceita. Faltava então ajustar meus horários a esse grande desafio e montar o quebra-cabeças para encaixar as duas escolas em minha densa rotina.

Não houve a necessidade de procurar a SEDUC para a apresentação da pesquisa, tudo passa pelas diretorias administrativas e presidência da FASE, sendo o caminho seguinte as escolas e em seguida os CASE. A diretora da Escola Angicos então me apresentou os horários de cada um dos professores e deixou livre para que eu pudesse fazer a escolha de quem (professores) acompanhar.

Diferente da Escola Guiné Bissau, onde as aulas de EFI ocorrem apenas duas vezes na semana, e há um PEFI somente, na Angicos há dois PEFI e há aulas de EFI todos os dias. Os CASE's, atendidos pelas escolas, onde as observações ocorreram, não foram escolhidos por algum critério específico, mas sim, pelos horários dos professores que coincidiam com o horário que eu tinha disponível. Consegui então organizar os horários de observação em casa uma das escolas e respectivamente de cada um dos CASE.

Ainda durante o estudo preliminar, consegui observar que as turmas, na Escola Guiné Bissau, nas aulas de EFI, diferentemente dos demais componentes curriculares da escola, eram divididas por MSE, ou seja, os alunos não são

enturmados por ano/série, diferente daquilo que o PEMSEIS (2014) orienta e preconiza. O PEMSEIS também traz a questão referente ao número de alunos por turma, que seriam no máximo dez adolescentes, o que garantiria certa “segurança” no trabalho. Como nas aulas de EFI desta escola, os alunos estavam divididos por MSE, e não por ano/série, o número de adolescentes em cada aula eram muito superiores ao sinalizado pelo PEMSEIS. As turmas chegam a ter perto de 40 adolescentes ao mesmo tempo nos momentos das aulas de EFI escolar.

O motivo desta divisão, segundo a escola, é em função da organização dos CASE's. A escola coloca que, como os adolescentes de diferentes medidas não podem ter aulas, ou quaisquer outras atividades juntas, ficaria inviável aulas de EFI para poucos alunos (no caso no máximo 10 por turma). Então, os adolescentes são divididos em 3 grandes turmas, conforme a MSE que cumprem. Os adolescentes em IP também frequentam e são matriculados na escola, tendo um horário de EFI somente para eles. Havia turmas com 40 alunos, outras com 30 e outras com vinte e poucos alunos, números esses que modificam semana após semana, dependendo da MSE que o adolescente está cumprindo e/ou do desligamento através de decisão judicial. Nas MSE de IP os adolescentes podem permanecer por um máximo de 45 dias, o que representa uma maior rotatividade destes adolescentes, onde vínculos estabelecidos e a maneira as formas de organizar as rotinas com os adolescentes é diferente das turmas onde se cumprem MSE de Internação, onde nesta o tempo de permanência pode chegar a três anos.

Acredito que caiba aqui, uma breve explicação dos motivos pelos quais optei por estes dois nomes em relação às escolas. A justificativa principal para se criar nomes fictícios é ético, sem dúvida. Os nomes assim representados, deixam as escolas no anonimato, preservando suas identidades.

Os nomes fictícios das duas escolas fazem referência à dois locais onde Paulo Freire implementou seu “método” de alfabetização, e ambas ficaram marcadas em sua trajetória político pedagógica de forma muito potente e transformadora. Angicos localiza-se no nordeste brasileiro, Guiné Bissau na África. Dois lugares, dois continentes tão distantes, tão diferentes, mas com um grande fato em comum, o amor de Paulo Freire por estes lugares e o caráter político, libertador, conscientizador utilizado por ele ao trabalhar com seu “método” de alfabetização. Nos dois lugares o objetivo era o mesmo, conscientização social, aprender a ler a palavra, a ler o mundo. Uma educação para a democracia, que potencializasse a

cidadania. A luta pela libertação das classes marginalizadas, em lugares que compõe as “culturas do silêncio”.

2.2.1 Negociação de acesso ao campo de pesquisa

O estudo preliminar sobre o campo de pesquisa iniciou no mês de fevereiro, com a solicitação ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGMCH) da Carta de Apresentação a ser apresentada na FASE, documento em anexo. O estudo preliminar, como um período de aproximação e familiarização com o contexto específico do estudo, é também o momento em que a negociação de acesso se inicia e concretiza. Desta forma, o estudo preliminar buscou uma aproximação a dinâmica social pesquisada, aos atores sociais envolvidos e sobretudo o reconhecimento da escola, sua estrutura de funcionamento peculiaridades no processo mais amplo, de ser aceito como pesquisador em tal âmbito e contexto.

O estudo ocorreu em somente uma das escolas, na Guiné Bissau. Após a qualificação do projeto, em julho de 2018, meu orientador e eu, fizemos a opção pela pesquisa nas duas escolas, Angicos e Guiné Bissau.

Com a carta de apresentação pronta, entrei em contato via telefone com a FASE, para informações sobre o passo a passo da negociação de acesso ao campo. Já havia lido no site da instituição que o projeto deveria ser enviado para o e-mail destinado por eles para este objetivo, e sobre a Resolução 004/2017, que trata das Normas para pesquisas e atividades acadêmicas na FASE. Mesmo assim resolvi fazer contato telefônico pois gostaria de apresentar o projeto pessoalmente e assim agilizar o processo que sabia ser um pouco demorado.

Concomitante ao contato com a FASE, tentei contato com a SEDUC, para informações sobre as escolas e como deveria proceder para realizar a pesquisa com elas. Não consegui informações nem via telefone, nem via e-mail.

Na FASE, fui informada pelo funcionário que me atendeu ao telefone, de que poderíamos marcar uma reunião para que eu explicasse do que se tratava a pesquisa e pudesse apresentar o projeto, e já poderia enviar o trabalho para o e-mail referido. Marcamos a reunião para a mesma semana.

No dia da reunião, fui atendida por um funcionário responsável pelo primeiro contato com todos os pesquisadores que desejam realizar seus trabalhos na FASE,

e assim, encaminhar os projetos para os setores competentes até que estes cheguem ao Presidente da Instituição. O funcionário que me atendeu trabalha na sede administrativa, em um setor denominado Assessoria de Informação e Gestão (AIG). O referido funcionário, que vou chamar de Roberto, era meu conhecido, do tempo em que trabalhei como AD naquela unidade, portanto a conversa ocorreu de forma muito tranquila.

Durante a conversa com Roberto, outra funcionária que não participava da reunião, mas que se encontrava na mesma sala e ouvia nossa conversa, pediu para participar pois o assunto que tratávamos era muito interessante, segundo ela. Ambos ficaram surpresos pelo fato de se tratar de uma pesquisa na área da EFI, pois os dois não lembravam de haver outra pesquisa nesse campo, realizada na FASE. Como este setor é o responsável por receber todos os pesquisadores, e encaminhar os projetos, entendi que estávamos a princípio, diante de um estudo aparentemente inédito na EFI Escolar.

No decorrer a conversa, expliquei do que se tratava o projeto, e que a escola localizada no interior de um dos CASE's seria contemplada de forma mais direta pela pesquisa. Perguntei se havia ou não a necessidade de procurar a SEDUC, para autorização, pois a escola trata-se uma entidade governamental. Os mesmos me disseram que não havia necessidade de autorização da SEDUC, que somente a autorização da FASE era suficiente e que a escola seria informada pela Fundação assim que fosse autorizada a pesquisa. (Fato este que me deixou surpresa, afinal, entendia até então, que a escola possuía alguma autonomia e que por se tratar de uma pesquisa junto aos sujeitos daquela escola. A autonomia mostrou-se menor do que eu imaginava no início).

Após uma conversa de mais ou menos 40 minutos, entreguei cópia física do projeto, mesmo tendo enviado cópia por e-mail anteriormente, trocamos telefones, e ficamos de ir conversando ao longo dos trâmites legais do projeto dentro da FASE. O trâmite todo levou um pouco mais de trinta dias, até que o Presidente da Fundação desse a autorização e eu pudesse procurar o CASE e a escola.

Fui buscar o documento que autoriza a pesquisa, e juntamente com a entrega do documento assinei um termo de compromisso (em anexo), onde me comprometo com vários pontos, sendo um deles o de dar retorno, depois de terminada a pesquisa, para a Instituição. De posse do documento, logo tratei de marcar um

encontro com a direção do CASE onde a escola do estudo preliminar estava localizada. Marquei uma reunião para o mesmo dia, no final da tarde.

Ao chegar no CASE, onde se localiza a Guiné Bissau, fui recebida na recepção por funcionárias que trabalharam comigo na época que estive como AD naquela unidade. Ficaram muito felizes em saber que escolhi aquela unidade para a pesquisa, e se colocaram à disposição para ajudar naquilo que estivesse ao alcance delas. Na reunião, fui atendida pela AD que faz parte da equipe que hoje está à frente do CASE. Apresentei a carta autorizando a pesquisa e expliquei do que se trata. Logo chega o atual diretor, que também é professor de EFI. Apresentei o projeto para ele, que ficou surpreso com o tema da pesquisa pelo fato de não ter conhecimento de outra pesquisa sobre a EFI na Socioeducação da FASE. A equipe diretiva do CASE, como um todo, foi muito receptiva e aberta ao diálogo. Fiquei de retornar outro dia para conversar com a equipe diretiva da escola, e apresentar o projeto. Foi a única reunião com a equipe da direção daquele CASE em quase um ano de trabalho de campo.

Como o projeto já estava aprovado e autorizado pela FASE, após a qualificação e definição de que a pesquisa também aconteceria na segunda escola, a Angicos, optei por procurar diretamente a direção da escola e me apresentar.

Fui muito bem recebida pela diretora da Angicos, que demonstrou grande satisfação em receber e fazer parte deste estudo juntamente com a Guiné Bissau.

Como nesta escola, as aulas de EFI acontecem todos os dias, nos turnos da manhã e da tarde, e também atende quatro CASE's, eu precisei da grade de horários para então definir como eu faria a pesquisa e quem eu conseguiria acompanhar nas observações.

A diretora também me explicou que eu deveria procurar a direção dos CASE's, mas que após a definição dos locais que eu realizaria a pesquisa, ela também faria esse movimento, de procurar as direções, e acertar os detalhes. Com a definição pelos CASE's, de acordo com o horário dos professores e os meus horários, defini pela organização descrita abaixo:

Terças-feiras das 8h às 12h - Escola Guiné Bissau (MSE de ISPAE)

Terças-feiras das 13h30 às 15h – Escola Guiné Bissau (Internação Provisória)

Terças-feiras das 15h30 às 17h - Escola Angicos (CASE Feminino)

Quintas-feiras das 8h às 12h - Escola Angicos (alas B e C)

Quintas-feiras das 13h às 17h - Escola Angicos (alas A e D)

Julgo importante identificar as especificidades observadas, denominando o local a ser observado em cada dia e horário, pois o perfil dos(as) adolescentes nesses locais é diferente, os ASE de cada local possuem suas especificidades e a dinâmica que cada professor precisa ajustar para seus planejamentos também é diferente. Não fazem parte da pesquisa “somente” duas escolas, o que já seria um desafio significativo para o estudo, mas está em jogo uma dinâmica muito maior, que envolve a rotina de duas escolas e junto com elas as relações que se estabelecem com a participação de quatro realidades distintas, os quatro CASE’s que elas atendem dentro deste contexto particular.

A realização do estudo preliminar possibilitou uma melhor compreensão do objeto de estudo, bem como a delimitação do problema de pesquisa, e a opção pelas duas escolas, ao fim e ao cabo. A seguir, apresento os sujeitos da pesquisa.

2.2.2 Os impedidos de ser mais: sujeitos da Pesquisa

“Para ser tem que *estar sendo*” (Freire, 2016, p. 102). No projeto inicial da pesquisa, apareciam como sujeitos da pesquisa todas as pessoas que estivessem envolvidas dentro da cultura socioeducativa. Naquela ocasião eu remetia aos professores e professoras da escola, às direções tanto da escola quanto da FASE, aos adolescentes e os demais trabalhadores em educação envolvidos com o contexto.

Ao entrar no campo de pesquisa e iniciar as observações e já na saída do campo, ao ler e reler meus diários, percebo que todos esses sujeitos continuam envolvidos na participação da dinâmica institucional daquela cultura, e que influenciam na posição que a EFI escolar ocupa naquela cultura. Porém, durante as observações e a minha permanência pelo tempo de quase um ano letivo inteiro no campo, compreendi que alguns destes atores sociais estavam em maior evidência nessa dinâmica e que eram mais protagonistas, no cotidiano daquela cultura, do que outros nesse processo de interpretar o lugar que a EFI escolar ocupa na socioeducação. Portanto, os sujeitos desta pesquisa, que estiveram presentes mais diretamente no cotidiano das observações que contribuíram para que o problema da pesquisa fosse respondido, foram os PEFI, os ASE e os adolescentes.

A dinâmica institucional da FASE, na qual as escolas participantes desta pesquisa estão inseridas, se apresenta um tanto complexa, com uma organização

de difícil compreensão logo de início, com muita rotatividade de pessoas envolvidas no cotidiano da rotina institucional, o que dificultou a seleção de alguns ASE específicos, que fossem referência como sujeitos da pesquisa. Devido a carga horária de trabalho diversificada desses ASE, os encontros às vezes demoravam um mês para acontecer novamente.

Nas próximas sessões, trato dos sujeitos da pesquisa, qual a função dos ASE dentro da FASE, o porquê eles aparecem como parte dos sujeitos com significativa posição na pesquisa, já que não fazem parte do quadro da escola, suas dinâmicas de horários de trabalho e um perfil mais geral desta categoria de trabalhadores tão central e importante no cotidiano da FASE.

2.2.2.1 Agentes Socioeducadores (as)

Nesta seção, procuro fazer uma descrição de quem são os(as) ASE envolvidos na rotina com os(as) adolescentes na cultura socioeducativa, seus papéis sociais dentro desta cultura e o quanto esses atores sociais envolvidos nessa dinâmica tem papel significativo na posição que a EFI ocupa naquela realidade particular.

Não houve a escolha de um ou uma ASE específico que servisse como referência para descrever essa categoria de trabalhadores, mas faço aqui uma descrição e interpretação mais geral do papel social dos(as) ASE com os quais tive mais contato durante o período de trabalho de campo. Portanto, a descrição abaixo retrata de forma mais ampla, através dos diálogos e situações vividas por mim no cotidiano daquela cultura, o papel social que os(as) ASE representam no contexto da instituição e na relação com os(as) adolescentes e também com os professores.

A rotina e a carga horária dos ASE é bem diversificada. Alguns trabalham em turnos de 12/36h, outros trabalham 8h e alguns com carga horária de 6h com um plantão de 12h aos finais de semana. Essa rotina dificultou um pouco a possibilidade de encontros frequentes com os mesmos ASE, pois a cada semana era uma nova equipe que estava no plantão. Os ASE trabalham em equipes por turno de trabalho, coordenados e orientados por um grupo denominado de Chefias de Equipe, que também são agentes, porém estas Chefias ganham um valor a mais, por exercerem Funções de Confiança (FC) da direção de cada CASE. Essas chefias geralmente mudam quando há trocas de governo, visto que, de maneira geral, as direções de

cada CASE também mudam quando há troca de governo, sendo estas direções, algumas vezes Cargos de Confiança (CC) e por vezes FC.

A categoria de trabalhadores denominada de ASE, possui algumas funções bem significativas no cotidiano da cultura socioeducativa. Arrisco a dizer que, pela dinâmica observada em quase um ano de trabalho de campo, é esta categoria que tem o poder de dar o ritmo (positivo ou negativo) das atividades de cada CASE. Tanto é que, dependendo do grupo de agentes que está no plantão no turno ou no dia, as atividades pedagógicas ocorrem de forma fluida ou não.

Foram diversas situações por mim presenciadas nesse um ano de trabalho de campo, que demonstram o quanto a interferência positiva ou negativa desses(as) trabalhadores(as), pode contribuir ou não para uma fluidez pedagógica na rotina das atividades da escola e da EFI Escolar e seu papel social tenha condições para acontecer. Situações simples, como a ida dos adolescentes para as atividades da escola de forma pontual, sem atrasos ou não, até na divisão dos adolescentes (enturmação) nas aulas, passam por esta categoria. Percebo que aquilo que eles desejam que aconteça, ou não, é o que prevalece e vai se consolidar na prática.

São estes trabalhadores os responsáveis pela execução da rotina institucional. Eles é quem despertam os(as) adolescentes pela manhã, abrem e fecham os dormitórios, levam para o banho, para as refeições, para a escola, para atividades culturais, esportivas e pedagógicas e profissionalizantes dentro e fora das unidades, fazem a revista sempre que os(as) adolescentes saem e retornam aos dormitórios, fazem a custódia dos(as) adolescentes até as audiências ou qualquer outra atividade fora das unidades, recebem e acompanham as famílias em dias de visitas, e são aqueles que separam as brigas quando estas ocorrem entre os(as) adolescentes. Estas e outras funções extremamente importantes, estão a cargo desta categoria, proporcionando, ou não, a tranquilidade e fluidez institucional necessitam ter para acontecer. Essa proximidade maior de tempo, entre os ASE e os (as) adolescentes constrói e se apresenta em um vínculo muito forte, o que de certa forma, permite que eles sejam uma categoria importante na rotina e nessa relação, tanto da escola quanto da instituição.

Assim, as atividades de trabalho possibilitam a construção de saberes de experiência feitos, na expressão de Freire, “uma sabedoria que resulta das experiências socioculturais em que os(as) trabalhadores(as) estão imersos” (Freire, 1992, p.85 e 86)

Essa categoria de trabalhadores, assim como qualquer outra, mas nesse contexto particular, traz consigo toda sua bagagem política, afetiva, cognitiva, econômica, prática, suas vontades, medos, anseios e pré-julgamentos que acabam por interferir no modo de lidar com os adolescentes na rotina institucional. “Não há como separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem”. (Freire, 1997, p. 81). Mas também, os contextos e situações de trabalho são espaços de construção de uma identidade que se desenrola na trama do tempo, pois essas situações e experiências permitem aos trabalhadores se constituírem em sujeitos do trabalho.

Pude perceber que alguns destes profissionais possuem um “olhar” ainda de carcereiros que entendem como função socioeducativa somente a dominação dos corpos e sua docilidade acrítica, talvez ainda resquícios de uma cultura socioeducativa presente na época da antiga FEBEM. Porém, outros, percebem que o papel que lhes compete ali naquela cultura, vai além de manter uma “simples” tranquilidade institucional, ou somente abrir e fechar cadeado, mas lhes compete sim, promover uma socioeducação emancipadora, humanizada e potencializadora de consciência crítica, mesmo dentro de todas as adversidades a que estão sujeitos.

Adversidades essas que se materializam em prédios insalubres, carga horária excessiva, ambientes tensos e perigosos, na maioria das vezes. Esses impedimentos, são significativos no modo como eles lidam com essas rotinas e na tentativa de realmente fazer socioeducação. O conflito entre estes e aqueles que percebem aquela cultura como sendo prioritariamente de controle também é bem grande.

Rizzini (2004) diz que o Código Mello Mattos inaugurou um modelo de assistência pública herdado da ação policial, com funções relativas à vigilância, regulamentação e intervenção diretas sobre os menores” abandonados e delinquentes, primando pela sua institucionalização, sistema este que vigorou até meados da década de 1980 no país, fato este que tem reflexos ainda hoje e que parecem resultar em práticas menos humanas e mais punitivas por parte de alguns ASE.

Há por parte de alguns ASE uma aparente acomodação. Algumas vezes parece até “engraçado”, o quanto as cadeiras plásticas espalhadas por todos os setores dos CASE’s, parecem fazer parte do “corpo” dos ASE, ou uma continuação de seus corpos. Aonde vão, pra onde se locomovem, levam uma cadeira junto deles.

Alguns, algumas vezes, pareciam incomodados ao me verem de pé, assistindo as aulas, ou mesmo conversando com eles. Logo tratavam de achavar e me oferecer uma cadeira.

Certa vez, em um diálogo com o ASE G.B, ao questioná-lo sobre a dinâmica daquele CASE, ele responde: “essa casa é tranquila pra trabalhar, não tem quase nada pra fazer, não ficam inventando moda e atividades pra dar trabalho pra gente”.

Ao analisar as funções¹¹ específicas dessa categoria de trabalhadores, é notório que essa categoria tem uma função bem significativa no andamento da rotina dos CASE's, assim como no vínculo com os(as) adolescentes. As adolescentes denominam esses profissionais como “tio” e “tia”. Já os adolescentes se dirigem aos profissionais como “seu” e “dona”¹².

Atualmente, esses trabalhadores, dão entrada na Fundação através de concurso público, tendo como exigência para ingresso, além da aprovação no concurso, possuir nível médio de escolarização. Após aprovação e tomada a posse nos cargos de ASE, esses trabalhadores passam por uma formação teórico/prática, que dura em torno de um mês, antes de entrar definitivamente na rotina de trabalho com os (as) adolescentes. Essa formação tem como função situar os ASE sobre o contexto que estarão inseridos, informar sobre suas funções obrigações e direitos, um apanhado geral sobre as atribuições e como se desenvolve as rotinas na Fundação. Nesse período de um mês, eles passam por praticamente todos os CASE's, com a intenção de que conheçam todas as unidades, suas rotinas, particularidades e estruturas físicas. Cada CASE tem sua particularidade. Os CASE's onde a pesquisa ocorreu, estarão mais detalhados na seção sobre as escolas.

Após este período de formação, os ASE então recebem suas lotações e estão aptos a iniciar seus trabalhos no período de experiência, que tem duração de três meses. O tempo de “estágio probatório” dos funcionários da Fundação é de três meses, pois seu regime de trabalho é regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), se enquadrando na categoria de empregado público.

¹¹Descrição completa em anexo e disponível em: http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=60466&Hid_exto=&Hid_IDNorma=60466 > Acesso em: 20 abril, 2018

¹² Glossário em anexo

Na rotina observada, dependendo do plantão, os ASE participam junto com os (as) adolescentes das atividades orientadas pelos professores, principalmente quando estas atividades são jogos coletivos como futebol e vôlei. Alguns ASE relatam que estes momentos são bem importantes para eles pois podem se movimentar e também porque ajuda o tempo a passar mais rápido, além de fortalecer o vínculo com os(as) adolescentes.

Em um diálogo com o ASE J.P, com quase 30 anos de Fundação (divididos entre a antiga FEBEM e a FASE), ele fala sobre o perfil dos adolescentes da FASE e a importância do vínculo dele com esses adolescentes.

Excerto diário de campo dia 23/08/2018, ASE J.P

“Aqui a gente não está pra julgar ninguém. Esses guris tem uma vida miserável desde sempre, isso aqui é o fim. Sou da época que prendiam aqui os guris que eram moradores de rua. A gente tem que oferecer pelo menos o mínimo de dignidade, não me interessa o que ele fez lá fora, não sou eu quem vai resolver, não tô aqui pra isso. Preciso ter um bom vínculo com eles, pra poder trabalhar sossegado e que eles tenham um mínimo de dignidade garantida. Já vi colega morrer na minha frente, fiquei afastado por um tempo daqui traumatizado, mas voltei porque é meu trabalho e porque acredito que pode ser diferente. Não sou juiz.

Em outra situação, durante uma conversa com um ASE do qual eu encontrava com um pouco mais de regularidade, ele relata que pediu para sair daquele CASE pois estava insatisfeito com o que conseguia produzir ali. Ele diz que desde que entrou na FASE, só consegue “abrir e fechar” cadeado, e que acredita que pode fazer muito mais.

Excerto diário de campo dia 04/08/2018, ASE M.J

“Acho que semana que vem não tô mais aqui professora. Pedi pra trocar de casa. Acho que posso fazer muito mais que abrir e fechar cadeado, e aqui não me deixam. Antes de largar tudo de vez, quero trabalhar em outra casa, nunca trabalhei em outra, tenho esperança que não sejam todas iguais. Tô adoecendo aqui dentro, a minha família já tá reclamando. Tô até tomando remédio pra aguentar tudo isso. A senhora sabe como funciona em outras casas, já que a senhora passa por várias?”

O diálogo acima continuou, no entanto não respondi a ele a forma como eu entendia a dinâmica dos demais CASE's que eu observava, apenas respondi que entendia sua angústia e que torcia para que sua solicitação de remanejamento fosse

aceita. A angústia apresentada por este agente, através da fala acima, é sentida e expressada também por outros trabalhadores, e que acredito estar bem representada no excerto acima.

As suas frustrações, negações de suas capacidades de atuação através de uma prática mais humanizadora e propositiva, e menos encarceradora de corpos, se apresentam por vezes bem forte. O *impedimento de estar sendo* naquele contexto, parece adoecer aqueles que enxergam a possibilidade de *ser mais* naquele contexto. Há o aparente impedimento de uma práxis transformadora da realidade, que não permite que a sua vocação *de ser* mais seja possível de acontecer. Nesse sentido, Freire (2016) bem coloca que homens reduzidos ao puro fazer, são impedidos de contribuir para a transformação as estruturas a serem transformadas.

As diversas concepções de mundo, de ver a compreender o universo socioeducativo, e os conflitos existentes pela disputa hegemônica dessas diferenças, não se fazem presentes somente na cultura socioeducativa. Mas lá, nesta cultura escolar inserida em uma Instituição total e de controle, que tem como algumas de suas características a docilidade dos corpos para que tudo flua com menos tensão possível, as visões de mundo mais progressistas e humanizadoras parecem sufocadas e parecem perder espaço. Porém, acredito que garantia de uma docilidade aparente e de silêncio são equivocadas, pois assim como Freire (2001), acredito que “os silenciados não mudam o mundo”.

A disputa por espaço e o fazer pedagógico dos professores de EFI da escola, passa necessariamente pelo ASE que se percebe socioeducador e o ASE que se percebe carcereiro.

2.2.2.2 Os Professores de Educação Física das Escolas

A pesquisa ocorreu com a participação de três PEFI, dois PEFI na Escola Angicos e um PEFI na escola Guiné Bissau. Passo então a uma descrição de quem são esses professores, o tempo que cada um atua nas escolas e como chegaram até elas.

O PEFI Paulo tem 35 anos. Atua na Escola Angicos há três anos. Egresso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), assim que terminou sua graduação em 2010 trabalhou como monitor (auxiliar dos PEFI) em uma escola particular da capital. Em 2012 entrou através de concurso público na rede estadual

de ensino do RS. Após os três anos de estágio probatório ingressou em uma escola especial do Estado e acabou se profissionalizando e especializando em libras. A escola especial deixou de oferecer a EFI e foi encaminhado à SEDUC para procurar outra escola. Ao chegar na SEDUC, foi oferecido a ele a vaga na escola Angicos. Vaga essa que estava aberta há mais de um ano. Ele aceita a vaga e ingressa na socioeducação em 2016. Possui uma carga horária de 40 horas semanais.

Em um dos diálogos com o professor, ele disse que uma das primeiras coisas que aprendeu logo que chegou na escola Angicos, foi de que precisaria manter uma boa relação com os ASE e todos os funcionários da FASE, envolvidos diretamente no atendimento dos adolescentes. Ele disse perceber que sem essa relação de proximidade, mas não de submissão, o ajudaria a conseguir produzir e planejar pelo menos um pouco, durante suas aulas.

Excerto diário de campo:

“Logo que cheguei aqui na escola, me disseram que eu precisava ter uma boa relação com os agentes para conseguir trabalhar sem muita resistência. Me disseram que são eles que mandam, então a gente tem que estar junto com eles, senão eles boicotam a gente. Nem todos são assim, mas as chefias é que mandam nos agentes, então tudo que eu faço, todo passo que eu dou, informo eles. Acho que consegui ganhar a confiança das chefias aos poucos.

Esse entendimento do PEFI, sobre o contexto no qual está inserido, parece ajuda-lo a evitar conflitos e desentendimentos e até “boicotes” ao seu trabalho, por parte dos funcionários que mantem o maior vínculo com os(as) adolescentes, que são os funcionários dos CASE’s.

Esse entendimento do PEFI sobre aquela cultura, se apresenta no cotidiano e na prática por meio de muito diálogo como os ASE, principalmente, e com as direções da escola e dos CASE’s que tem sob sua responsabilidade.

Com essa percepção e postura sempre cautelosa, e de muito diálogo, relatada por desde quando chegou na escola e nos CASE’s há três anos e até os dias de hoje, tem permitido que ele consiga, aos poucos, entrar naquela cultura (por vezes bem opressora/dominadora/encarceradora), mas que já existia antes da sua presença ali, e devagar colocar em prática, através de seus planejamentos e formas diferentes de pensar a socioeducação, sua forma de trabalhar e agir .

Não acompanhei o início do trabalho do PEFI nessa escola, mas por aquilo que relata, não parece ter havido por parte dele, alguma tentativa de “colonização”, ou de uma prática pedagógica bancária, pois logo percebeu que ali existia uma cultura, que não é certa, nem errada, mas que é diferente daquela trazida e reconhecida por ele em sua caminhada profissional. A cultura da EFI escolar naquele contexto é relatada por ele como muito diferente de tudo aquilo que ele já havia vivenciado.

Esse aparente entendimento, não tira dele a frustração, de por vezes, não conseguir fazer mais ou colocar em prática o que ele entende que poderia ser mais produtivo, mas permite que ele consiga evitar desgastes desnecessários, como já relatou algumas vezes.

Excerto diário de campo dia 05/07/2018:

“aqui tem as dificuldades, mas com o tempo fui sendo reconhecido pelo meu trabalho, pela parte da FASE, chefes de equipe, dos ASE, embora não seja fácil trabalhar com esse público, pois são alunos que exigem outra parte de mim”.

O PEFI Jair tem 33 anos. Iniciou suas atividades na escola Guiné Bissau recentemente (ingressou no final do primeiro semestre 2018, uma semana antes do recesso de inverno da escola). Egresso da UNISC, encerrou a graduação em Educação Física em 2012. Ao concluir o curso, vem morar em Porto Alegre, inicia uma especialização na UFRGS em cinesiologia, e começa a trabalhar em uma academia da cidade por um ano e meio, mais ou menos, e concomitante a isto, estuda para concursos com vista a trabalhar na educação básica. O primeiro concurso que é aprovado é para a prefeitura de Parobé, onde assume, mas continua na academia. Em seguida é aprovado no concurso para a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, e é através deste concurso público que assume o cargo de PEFI no Estado do RS em 2015. Assim que assume no Estado, busca uma aproximação a um grupo de pesquisas da UFRGS e em 2017 entra como aluno de mestrado nesta Universidade. Através da indicação de uma colega de grupo, tem conhecimento da vaga aberta na escola Guiné Bissau, e então pede remanejamento da escola que trabalhava e assume como PEFI nesta escola socioeducativa localizada na FASE/RS, assumindo as 20h semanais naquela escola.

Assim como o PEFI Paulo, da Angicos, o PEFI Jair não escolheu trabalhar em uma escola socioeducativa de forma pensada, consciente, tendo conhecimento prévio de toda a demanda particular que envolvem aquelas escolas. A oportunidade de conhecer uma nova realidade, o desafio de trabalhar com este público, através de uma carga horária um pouco mais tranquila em comparação a da escola anterior e com um ganho um pouco maior no salário, parecem ter sido as primeiras motivações que levaram esses dois professores a trabalhar com esse público. A possibilidade de ganhar um pouco mais, nos salários, se deve ao fato de que é garantido a esses professores, o pagamento de 100% de Difícil Acesso¹³ como forma de compensação por estes não receberem a penosidade que os funcionários da Fundação recebem, ao trabalhar com nestes locais. Não há um plano de carreira específico para esta categoria particular de professores e professoras que estão no contexto escolar socioeducativo.

O professor Danilo tem 66 anos. Atua na Escola Angicos há cinco anos. Egresso da UFRGS, encerra a licenciatura em EFI no ano de 1975. Em 1976 ingressa na Rede Estadual de Ensino do RS. Está há 42 anos como professor nesta rede de ensino e possui um vínculo de 40h semanais. Trabalhou por três anos em uma escola localizada no interior do presídio masculino na capital. Entre os anos 1983 e 1986, teve passagem como técnico em recreação¹⁴ na FASE, sendo cedido da SEDUC para a Secretaria de Trabalho e Ação Social na época. O salário do técnico era maior¹⁵ do que o do professor da escola, o que o motivou a assumir o desafio.

Os professores das escolas, diferentemente dos funcionários da FASE, não recebem qualquer tipo de formação antes ou depois de chegar até lá. O caminho trilhado, e os motivos que levam cada um(a) dos(as) professores(as) até as escolas, e a permanecer nas escolas é bem diverso. No caso dos PEFI, dois deles não tinham conhecimento das escolas responsáveis por atender esses adolescentes, até

¹³ DECRETO Nº 34.252, DE 01 DE ABRIL DE 1992. Em seu Art. 10 - Aos membros do Magistério em exercício nas escolas abertas, nas escolas que funcionam em instituições da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) e aos que atuam em classes existentes nos presídios e hospitais fica assegurada a percepção da gratificação de que trata este Decreto, no índice máximo. http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=16207&Hid_exto=&Hid_IDNorma=16207

¹⁴ Atualmente são os denominados. Analistas em Educação Física da FASE. Até 2014 eram denominados de Técnicos em Recreação e Lazer

¹⁵ Tanto o Analista em EFI de hoje como naquela época, possuem a mesma formação, porém, os planos de carreira e os salários de ambos são muito diferentes.

chegarem lá e se deparem com aquela realidade particular. Não há um concurso público para atender as escolas socioeducativas. Não há um setor na SEDUC responsável por estas escolas. Os professores chegam lá e é por sua conta e risco dar conta de toda a particularidade que envolve aquela cultura tão diversa.

Neste caso, entender a realidade socioeducativa para melhor intervir nela, se faz fundamental. A curiosidade epistemológica é elemento indispensável à formação do/a educador/a, cuja experiência profissional deverá promover o exercício sistemático da curiosidade no processo de pensar e estudar a própria prática.

No caso dos ASE, por exemplo, mesmo trazendo de fora uma visão mais ou menos humanizadora daquela cultura, escolheram intencionalmente estar lá. Participaram de um processo de seleção através de um concurso público para trabalhar com adolescentes infratores, estudaram o mínimo para aquilo e assim que ingressam, recebem formação profissional e capacitação antes de iniciarem em definitivo seus trabalhos laborais. Parece haver uma “vantagem epistemológica” nessa relação.

Mas essa formação profissional inicial não tira deles, de imediato, uma possível bagagem social que carrega uma concepção de socioeducação punitiva, muitas vezes servindo aos interesses de um Estado opressor. A sociedade punitiva espera desses agentes e dos demais trabalhadores socioeducativos, uma prática carcerária e não emancipatória.

Acredito que essa desvantagem dos professores, em *estar sendo* naquele contexto, não seja uma justificativa para deixar de ter esperança, ou se sonhar sonhos possíveis. Essa desvantagem ao entrar no sistema socioeducativo, essa lacuna na formação desses profissionais parece levar esses professores à uma frustração da categoria.

2.2.2.3 Os/As adolescentes

Trago a seguir, alguns marcadores sociais presentes no perfil dos adolescentes que cumprem algum tipo de MSE na FASE atualmente, como a faixa etária desses (as) adolescentes, a escolaridade ao ingressar no sistema e o tipo de ato infracional.

Esses dados¹⁶ trazem um breve panorama de quem são os (as) adolescentes, o nível de escolaridade e a defasagem idade/série que apresentam ao ingressar no sistema socioeducativo e a tipologia do ato infracional.

Porém, antes de apresentar os dados destes adolescentes, trago uma questão que antecede a descrição desta categoria social e que contribui bastante para compreender a infância destes adolescentes e as privações e impedimentos que sofrem, antes de cometer o ato infracional e assim ganhar visibilidade, até então inexistente.

Fonseca (1999), ao realizar uma pesquisa ainda na antiga FEBEM, traz uma discussão sobre o que ela denomina infância provedora e a infância nutrida, para caracterizar quem são os adolescentes cumprindo MSE. Diante do contexto macrossocial no qual estamos inseridos, diante de uma política neoliberal vigente, acredito que essas características, e esses marcadores sociais infelizmente ainda são os mesmos nos dias de hoje.

Sobre esses dois conceitos a autora diz que a *infância despreocupada*, ou *nutrida*, é aquela – de crianças “inocentes” que dividem seu tempo entre estudo, esportes, família e lazer – que teria pouco em comum com a realidade vivida por boa parte da população mundial. Mais ainda, seria uma imagem que pouco contribui para a compreensão do mundo e dos valores dessas “outras” crianças.

Por outro lado, haveria a *infância provedora*, que é a experiência de grande parte das crianças pobres no Brasil que, em vez de viverem a infância como período prolongado de dependência e escolarização, tornam-se desde cedo independentes e muitas vezes ajudam no sustento de seus familiares. Quando esta criança faz 18 anos e muda subitamente de *status* (de criança “em perigo” merecendo atenções especiais, passa a ser considerada um adulto “perigoso” contra o qual é preciso se proteger). Ou quando é preciso achar um culpado pela situação intolerável em que tantas crianças se encontram atualmente.

¹⁶ Informações obtidas através do site da FASE em junho de 2019. <http://www.fase.rs.gov.br/wp/populacao-diaria/>

A autora ainda diz que:

Diz-se que a legislação brasileira sobre a proteção à infância é de “Primeiro Mundo” – como se isto fosse algo positivo. Sugerimos que o que deveria nos preocupar, antes, é como viabilizar princípios básicos de justiça num contexto em que, manifestamente, a maioria de famílias não vivem em condições de “primeiro mundo”. Como dar ouvidos a esses outros, também, enquanto sujeitos de direito? (Fonseca, 1999, pág. 112)

Quando falamos dos adolescentes autores de atos infracionais, (Segalin & Trzcinski, 2006), nos dizem que a sociedade contemporânea vivencia certo pânico social diante dos crescentes índices de criminalidade e violência, propagados, de forma sensacionalista, pelos meios de comunicação.

Envolvidos no “mundo da criminalidade”, também, inclui-se nesta preocupação nacional os adolescentes autores de ato infracional, uma vez que se refere a um ato contrário ao direito, portanto, ilícito e julgado pela lei, embora apresente peculiaridades asseguradas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

A preocupação política, social e midiática com as crianças e adolescentes no Brasil mobilizam debates, assembleias e conferências públicas, porém com ênfase na perspectiva dos problemas das drogas, da prostituição, do ato infracional, da gravidez precoce, muito mais do que para a reflexão sobre ações preventivas e planejamento de políticas públicas que assegurem à posteridade infanto-juvenil, um cenário feliz e saudável a partir da intervenção na origem destas mazelas sociais. Pensam-se leis para esses problemas sociais, mas aparentemente não há uma discussão realmente profunda em encontrar mecanismos para que os direitos sejam garantidos.

A seguir, estão os três quadros atuais, que demonstram o perfil do adolescente institucionalizado na FASE¹⁷. Acredito que esses dados ajudam a compreender um pouco o contexto social e institucional destes adolescentes, e demonstra o quanto a escola não faz parte do cotidiano deles antes da internação, pois a defasagem idade/série é bem significativa, dado este que corrobora com o atual estudo divulgado pelo IPEA (2019). Também desmistifica um pouco o mito criado pela sociedade e que coloca nas costas do adolescente a responsabilidade pelo maior número de crimes hediondos por exemplo. O que veremos a seguir é o

¹⁷ <http://www.fase.rs.gov.br/wp/populacao-diaria/>

roubo, diferentemente do crimes hediondos, como o ato infracional em evidência e praticado por estes adolescentes.

Figura 01: Gráfico do Perfil do Adolescente por Faixa Etária na FASE

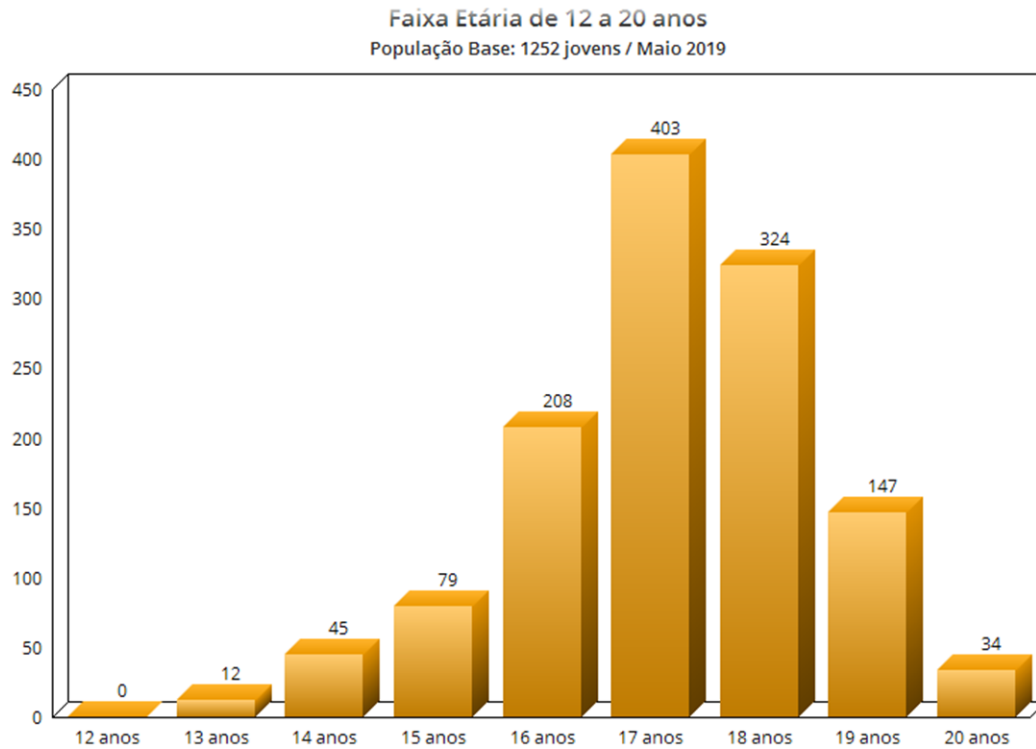


Figura 02: Gráfico do Perfil do Adolescente por Escolaridade na FASE

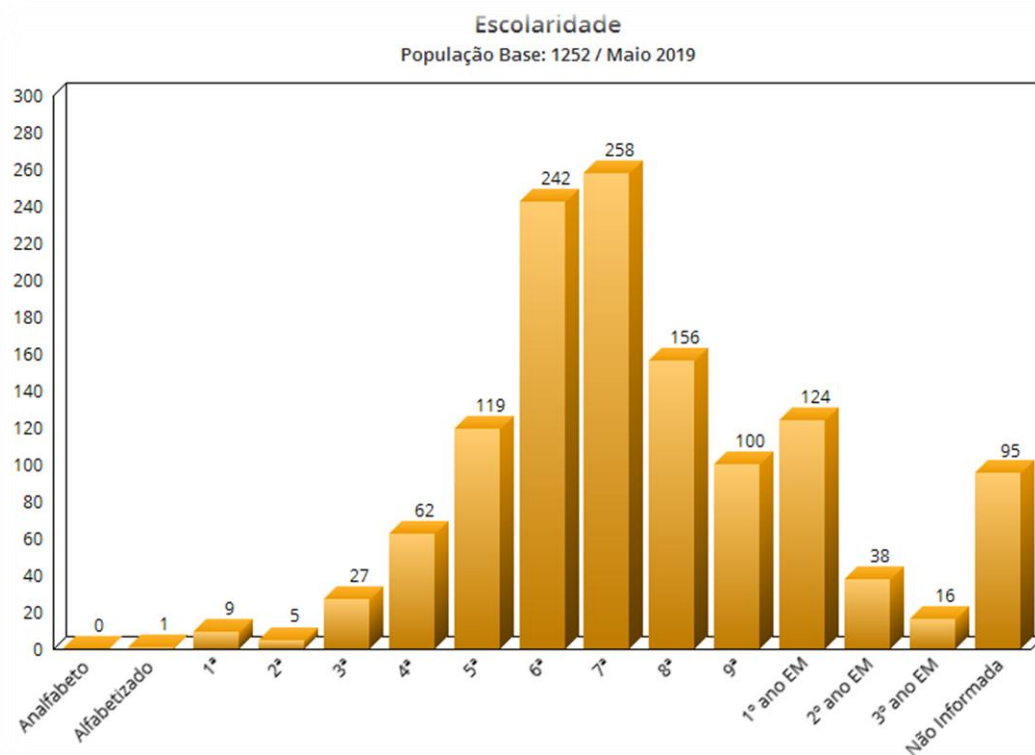
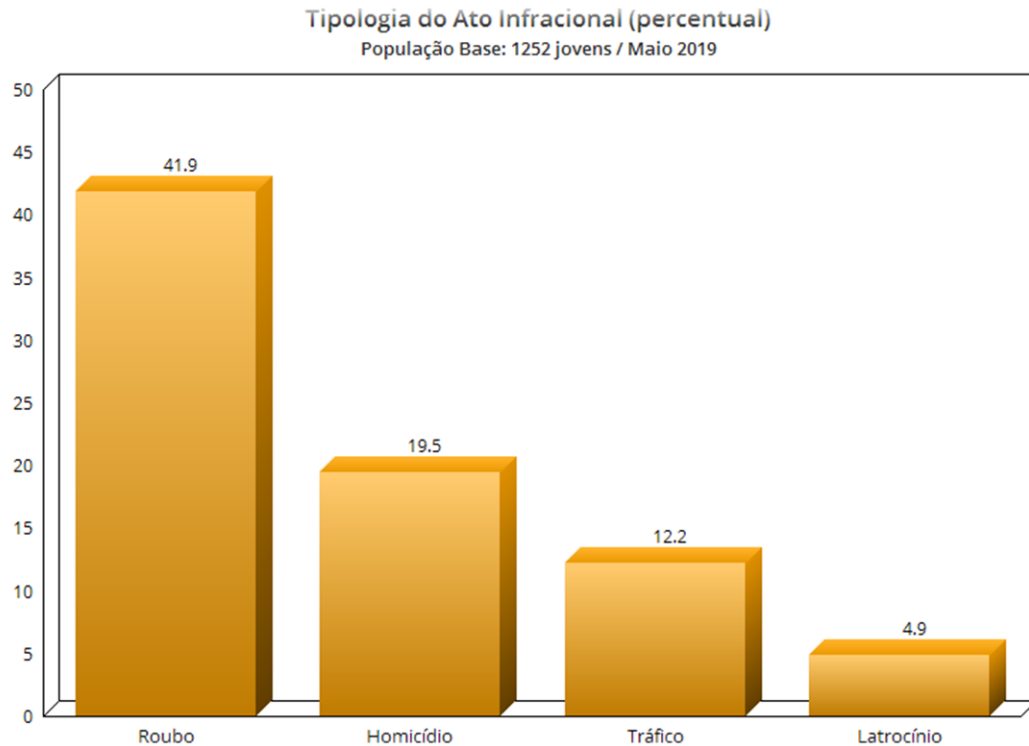


Figura 03: Gráfico do Perfil do Adolescente por Tipologia do Ato Infracional na FASE

Acredito que esses dados ajudam a compreender um pouco o contexto social e institucional destes adolescentes

Pelos gráficos apresentados, e pela pesquisa recentemente divulgada pelo IPEA (2019) pode-se interpretar que o perfil do adolescente em conflito com a lei, cumprindo MSE na FASE atualmente, revela, antes de tudo, omissões e dificuldades da família, da sociedade e do Estado. Falharam as políticas de saúde, educação, cultura, lazer, profissionalização, de convivência familiar e comunitária. Em contrapartida, ao conversar e conviver com os(as) adolescentes das escolas, a cultura do tráfico parece estar ocupando um lugar de destaque na vida desses adolescentes.

No recente estudo divulgado pelo IPEA (2019), aparece a informação de que a parcela da população que mais morre, nos índices de homicídios é a de indivíduos entre 15 e 19 anos, exatamente a faixa etária de maior concentração em cumprimento de MSE na FASE hoje. Em 2017, 35.783 jovens foram assassinados no Brasil. Esse número representa uma taxa de 69,9 homicídios para cada 100 mil jovens no país, taxa recorde nos últimos dez anos. Homicídios foram a causa de 51,8% dos óbitos de jovens de 15 a 19 anos; de 49,4% para pessoas de 20 a 24; e

de 38,6% das mortes de jovens de 25 a 29. Ou seja, nossos adolescentes são aqueles que mais morrem e não aqueles, como o senso comum quer passar, que mais matam.

Antes de encerrar a descrição dos sujeitos da pesquisa, que pelos elementos encontrados no campo de pesquisa e com base em Paulo Freire, eu denomino de os *Impedidos de ser mais*, trago um trecho de (Fonseca, 1999), onde a autora, ao realizar um estudo na FASE, diz que ao percorrer uma vasta literatura sobre aquela cultura, ela frequentemente encontrava os agentes sociais envolvidos naquela cultura institucional como representantes das forças do mal. Então ela coloca que:

[...] percorre quase todas as obras um tom apocalíptico em que os administradores e funcionários das instituições parecem representar as forças do mal. Parece subentendido que se somente fosse possível substituir esses autômatos da instituição total por uma equipe de pessoas “esclarecidas” (cientes, entre outras coisas, das críticas analíticas do pesquisador) as coisas poderiam ser melhoradas. Esse tipo de abordagem tende a reforçar a hierarquia de prestígio que coloca a teoria acima da prática e, por extensão, a sabedoria dos planejadores acima da dos agentes sociais que executam as políticas. (Fonseca, 1999, pág. 92)

Não é minha intenção passar este tipo de interpretação dos sujeitos envolvidos naquela cultura, muito menos entendo que a teoria resolve tudo, pois aquele um ano de convivência com esses atores sociais, percebo que a opressão, a desumanização e impedimentos dos quais esses sujeitos estão envolvidos, fazem parte de um conjunto de fatores resultantes de uma política de Estado que contribui para a exclusão e pela desigualdade, onde a educação e a conscientização não são prioridades.

Ao encontro disso, Freire (1996) nos diz que do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvidas de que a educação deve ser prática imobilizadora e ocultadora de verdades. Portanto, temos alguns atores servindo muito bem a este papel que o Estado e a sociedade esperam deles. Mas dizer que são todos, seria no mínimo irresponsabilidade, diante de um sistema tão precário e desumano para todos esses sujeitos envolvidos. Há pessoas que contribuem para uma prática humanizadora mesmo operando numa lógica marginal.

Talvez, por meio de uma interpretação apressada junto a esses sujeitos, ou baseada simplesmente em fatos trazidos por quem não compartilha daquela cultura, de *cima pra baixo*, principalmente no que se refere aos ASE, a definição seria essa, a de forças do mal. Mas em uma pesquisa como esta, que enxerga e interpreta

aquela cultura particular de “*baixo para cima*” Fonseca (2006), a minha interpretação é a de impedimentos generalizados e não de forças do mal. É uma interpretação de quem conviveu com aquela cultura por um tempo significativo, durante quase um ano, e de que entende que o produto daquilo que acontece lá, é fruto de um contexto maior e não pode ser personalizado em um ou outro agente social, seja ele ASE, PEFI, ou mesmo os adolescentes.

A seguir, apresento a opção feita por mim, dos instrumentos de coleta das informações utilizadas nesta pesquisa.

2.2.3 Instrumentos de Coleta das Informações

Nesta seção apresento os instrumentos utilizados por mim, durante o trabalho de campo, a fim de coletar os dados que, juntamente com a teoria, procuraram dar conta de interpretar os aspectos simbólicos daquela cultura particular, para que ao final eu pudesse compreender o que acontecia lá para que se produzissem determinados significados e assim encontrar a posição que a EFI Escolar ocupa naquela cultura. Lembrando que na pesquisa qualitativa, o pesquisador é o principal instrumento e “é da essência da pesquisa qualitativa a subjetividade do pesquisador, incluindo sua análise pessoal sobre o tema, bem fundamentada a partir de seu referencial teórico” (Bernardi, 2010).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa possui cinco características: a) O investigador é o instrumento principal b) a avaliação qualitativa é descritiva c) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados (tudo é importante, desde o primeiro contato até a conclusão) d) Analisar os dados de forma indutiva; e) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Diante disto, as opções por estes instrumentos: a observação participante, os diários de campo, os diálogos e a análise de documentos, foram tomadas por entender que elas contribuem para auxiliar nas informações de que eu necessitava para compreender e interpretar os significados compartilhados pelos sujeitos que compõe aquela cultura particular.

A observação participante coloca o pesquisador no meio da comunidade que ele está estudando (Angrosino, 2009). Ainda segundo o autor, não se trata de uma técnica, mas sim é o papel adotado pelo etnógrafo para facilitar a coleta dos dados.

Segundo Negrine (2017), é importante que os registros das observações ocorram da forma mais descritiva possível, sem emitir juízo de valor.

Entendo que o estudo preliminar serviu também como um exercício para as observações que ocorreram durante todo o trabalho de campo.

No meu caso, vivenciar o cotidiano de duas escolas, que se localizam no interior de outros quatro CASE, foi bem desafiador e complexo. Os próprios PEFI e demais professores que lá estão inseridos, relataram por diversas vezes as dificuldades de compreensão de toda aquela dinâmica institucional. Para mim então, a compreensão do fluxo dessa dinâmica se apresentou bem trabalhoso e denso. A observação participante, bem como os diálogos, me permitiu, enquanto pesquisadora, a aprender a pesquisar junto com os sujeitos.

A observação, ao olhar do que nós etnógrafos percebemos, seguindo (Angrosino, 2009) é sempre condicional, ou seja, não há garantias que outro etnógrafo, olhando em outro momento para o mesmo conjunto de fatos, chegará exatamente às mesmas conclusões. Por isso, como forma de reforçar as conclusões, a triangulação das informações torna-se importante. Não há verdades ou mentiras, quando falamos de etnografia, há interpretações (Angrosino, 2009, pág. 54). Assim como afirma (Geertz 2008, p.12) “somente um nativo faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura”.

Sobre a importância da observação participante no local de onde as pessoas constroem seus sentidos e experiências, de *baixo pra cima* (Fonseca 2004), (Bogdan; Biklen, 1994, p. 55) nos dizem que:

As pessoas não agem com base em respostas predeterminadas a objetos pré-definidos, mas sim como animais simbólicos que interpretam e definem, cujo comportamento só pode ser compreendido pelo investigador que se introduzam no processo de definição através de métodos como a observação participante.

Essa imersão no universo daquela cultura particular, Bossle (2003) diz que é essa imersão que oportuniza a compreensão do que eles fazem, do que pensam, do que sentem, da comunicação verbal e não-verbal, das relações de poder, enfim, das interações pessoais e das concepções sobre o fenômeno estudado. Tal observação tem a intencionalidade de ser participante uma vez que pressupõe um grau de interação entre o pesquisador e a situação estudada.

Nas observações participantes, optei por priorizar sempre os momentos em que os professores estivessem juntos, nos momentos reservados às aulas de EFI, pois assim acreditava haver uma participação mais ativa dos sujeitos no processo investigativo. Consegui, por algumas vezes, participar de reuniões, conselhos de classe e atividades extra como torneios de futebol, vôlei e xadrez.

A participação dos professores em momentos fora dos horários reservados para as aulas, como em atividades oferecidas pela FASE, acontece quase sempre por pressão dos próprios professores. Presenciei por mais de uma ocasião, a insistência do professor Paulo, na escola Angicos, insistindo com a direção da escola para participar do campeonato de xadrez organizado pela FASE, já que a instrução e o treino dos gurus e das gurias, aconteciam durante os períodos reservados às aulas dele. A negociação para que ele tivesse liberação, ocorria sempre com muito diálogo, nunca acontecia no primeiro contato.

As observações e os diálogos eram transcritos por mim, para os diários de campo. Logo no início do trabalho de campo, eu fazia as anotações durante as observações. Carregava o diário junto comigo, a fim de não perder nenhum detalhe. Era tudo muito novo, muito denso e particular, pra mim. Optar por anotar depois de encerrada as observações do dia, poderia deixar de fora algum acontecimento importante. Como uso de celular é restrito dentro dos CASE's, não era possível, por exemplo, gravar durante as aulas, então a anotação era fundamental principalmente naquele início de trabalho.

Com o passar do tempo, a rotina se apresentando um pouco menos estranha pra mim, optei por não levar mais o diário para as observações, e fazia as anotações assim que chegava no meu carro ou na sala dos professores, onde deixava meu material.

Após a fase de um olhar mais amplo do contexto, tentando me apropriar da dinâmica do que acontecia lá, esta fase agora da observação, é caracterizada por Angrosino (2009) com “funil” pois é aonde o processo da pesquisa vai estreitando e dirigindo nossa atenção para os elementos do cenário que emergiriam como essenciais, tanto no plano teórico como no plano empírico.

Quanto aos diários de campo, Bogdan e Biklen (1994) destacam que anotações de campo detalhadas, precisas e extensivas resultam em um bem-sucedido estudo de observação participante. Procurei realizar os registros de cada

detalhe sempre de forma atenta e minuciosa, para que nada fosse perdido ao término do trabalho de campo.

Taylor e Bogdan (1994, p.75) tomam como regra que “[...] o que não está escrito, nunca aconteceu”, logo, recomendam registrar tudo o que se pode lembrar da observação. Conforme estes autores as notas de campo devem ser não somente um registro descritivo, mas também dos sentimentos, interpretações, intuições, preconceitos e questionamentos do pesquisador. A este respeito, Bogdan e Biklen (1994) dividem as anotações de campo em dois tipos de materiais: a parte que busca captar e descrever o local, as pessoas, as ações, as conversas, e a parte reflexiva que dá conta de registrar os pontos de vista do pesquisador, sentimentos, intuições, enfim, a sua subjetividade frente ao que observa. Foram em torno de 720 páginas de anotações, sentimentos registrados, perguntas, detalhes do cotidiano, transcrições de diálogos, em pouco mais de dez meses de trabalho de campo.

Bossle (2003), em consonância com os autores já citados, define o diário de campo como um instrumento de registro íntimo e pessoal, onde são registradas todas as informações que permeiam o processo de investigação, incluindo os primeiros contatos com documentos e informações, as negociações de acesso, o contato com o campo e com os participantes da pesquisa. Ao escolher o diário de campo como um dos instrumentos para coleta de informações, reitero a importância do pesquisador como o principal destes instrumentos.

Como na pesquisa qualitativa, pesquisamos com os sujeitos e não os sujeitos, é interessante que “esta pesquisa atenda aos interesses daqueles que constroem o dia a dia escolar”. (Bernardi, 2010, pág. 144) Esta afirmação me remete aos primeiros dias de trabalho de campo, onde o PEFI Danilo, queixou-se muito da invisibilidade que eles se encontram e que ele percebe. Nos primeiros encontros com ele, sua ansiedade em relatar tudo que acontecia lá, que o desagradava, mas ainda mais o que ele enxergava dar certo e que gostaria que mais pessoas tivessem o conhecimento, mas ninguém via, foi impressionante. A possibilidade de estar sendo ouvido e visto pela academia científica o deixou ansioso e entusiasmado.

O uso do diálogo foi utilizado como um procedimento capaz de lidar com a espontaneidade, a instantaneidade, o corriqueiro e, às vezes, com a atemporalidade dos imponderáveis da pesquisa de campo.

De acordo com Cellard (2012), o documento escrito possui uma fonte importante para todo o pesquisador nas ciências sociais, pois ele permanece como o

único testemunho de atividades ocorridas num passado recente. A opção pela análise de documentos, como um dos instrumentos possíveis para ajudar a interpretar e compreender o fenômeno da pesquisa, me pareceu bem acertada.

Dos documentos utilizados na pesquisa destaco os seguintes: SINASE (2012), PEMSEIS (2014), ECA (1990), CF (1988), LDBEN (1996). Dos documentos específicos das escolas, destaco o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar de cada uma das escolas, aos pareceres de avaliação das turmas de EFI, alguns registros dos conselhos de classe, atas de reuniões e documentos históricos que contam um pouco a trajetória da FASE até os dias atuais, como o Livro Centro do Jovem Adulto – Resgate Histórico (2002). Estes documentos foram fundamentais para se chegar às interpretações que culminaram no produto final da pesquisa, colaborando para compreender o lugar da EFI escolar naquele contexto.

2.4 TRIANGULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Segundo Denzin e Lincoln (2006, p.19) a triangulação “reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”. Flick (2004) concorda com estes autores que a triangulação, mais que uma ferramenta ou uma estratégia de validação, configura-se como uma alternativa de validação. Devido à multiplicidade de recursos utilizados para atingir os objetivos da investigação, Triviños (1987) recomenda que se faça uso da técnica da triangulação das informações coletadas, de forma a abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto em estudo, buscando diferentes maneiras para investigá-lo.

A triangulação de fontes acontece concomitantemente à coleta de informações, conforme sugere Molina Neto (2010), e serve como uma proteção à tendência de posicionamento do investigador na medida em que confronta as informações com outras fontes (TAYLOR E BOGDAN, 1994). Segundo estes autores, cotejar as informações de diferentes fontes garante uma compreensão mais profunda e clara dos cenários e sujeitos participantes.

Ao encontro e semelhança da estratégia utilizada por Bossle (2003), ao longo de todo o trabalho de campo, e não somente ao final, confrontei as informações recolhidas no campo, através dos diferentes métodos de coleta descritos na seção

anterior, juntamente com fundamentação teórica e também com as minhas interpretações sobre a forma como a EFI está posta àquela cultura em estudo.

2.5 VALIDEZ INTERPRETATIVA

Esta etnografia sobre a Educação Física escolar na Socioeducação contempla o universo simbólico do processo de escolarização dos adolescentes em conflito com a lei. Levando em consideração todo o exposto anteriormente sobre os sujeitos desta pesquisa, entendo que é de fundamental importância que as análises realizadas a partir das interpretações de um universo simbólico compartilhado neste contexto sejam passíveis de validação não somente pela banca de avaliadores da academia, mas, também, que anteriormente possam passar pela análise das pessoas com as quais a pesquisa foi realizada e, que desta forma, confirmem a validação interpretativa do relatório final.

Molina Neto (2010) aponta a fidelidade à informação e à validade interpretativa como garantias da credibilidade da etnografia. Bossle (2003) retomando a ideia do pesquisador como principal instrumento de coleta de informações, justifica a relevância da validade interpretativa no sentido de garantir que as informações foram recolhidas e interpretadas de maneira confiável e fidedigna.

Molina Neto (2010) define esta validação como validade descritiva, contudo, no tocante a validade etnográfica, o autor apresenta dois âmbitos: externo e interno. O âmbito externo possibilita que outra pessoa, alheia ao estudo feito, possa fazer uma leitura crítica, tecendo considerações sobre a coerência interna do estudo, ou seja, avaliando se existe uma relação de adequação e causalidade entre as informações recolhidas e a construção das interpretações. Já a validação interna, dá conta de cotejar as interpretações do investigador com as referências bibliográficas utilizadas. Um diálogo com os autores que confira validade teórica.

Dessa forma, realizei a validação interpretativa da pesquisa com os professores e demais trabalhadores em educação que participaram mais diretamente do processo de investigação, os colegas do grupo de pesquisa, pesquisadores mais e menos experientes que pudessem tecer considerações sobre o processo de investigação e sempre com meu orientador, ao longo de todo o processo. Ao final, após a banca de avaliação, pretendo retornar à escola para

apresentar o estudo e ouvir as considerações do coletivo que atua na socioeducação daquela cultura escolar específica.

A seguir, apresento a descrição etnográfica do contexto da pesquisa, e uma descrição mais densa de cada uma das escolas.

3 DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA DO CONTEXTO EM ESTUDO

A sede administrativa da FASE situa-se na capital do RS, na cidade de Porto Alegre, no Bairro Menino Deus, em uma avenida de grande circulação e principal via de acesso do centro da Capital para a zona sul, e vice-versa. Localiza-se quase em frente a um dos estádios da dupla Grenal de futebol.

O terreno este de grande dimensão territorial, cerca de 733.588,65 m² onde estão localizadas casas residenciais ocupadas ou doadas há muito tempo.

Pelo tamanho localização e grande valor no mercado imobiliário, é constante a tentativa de venda por partes de governos estaduais que estão no poder. O último governo que organizou movimentos com a intenção de venda do terreno foi na gestão da então governadora Yeda Crussius, e que acabou não se concretizando devido a um grande levante popular contrário à venda.

Figura 04: Imagem aérea da sede administrativa da FASE



Fonte: Google Earth

À frente do terreno, por onde entram os carros, existe um muro, com um grande outdoor em cima identificando o local. É o único muro em toda a extensão do terreno que fica para a entrada principal. No mais, somente telas que dividem o terreno da parte externa. Há uma cancela, com seguranças armados, prestadores de serviço de vigilância contratados de uma empresa terceirizada, com a função de identificação dos carros antes de entrar. À esquerda deste portão há uma continuação do muro e outro portão, que fica aberto, para a saída. Ao passar pelo

portão, logo à direita existe um caminho que pode ser feito a pé, ou de carro, em direção à sede administrativa.

Se seguir nesta direção, à esquerda estará a sede administrativa e de frente para sua entrada, à direita, está um portão com entrada de pedestres. Não há neste portão qualquer espécie de guarda ou vigia. O acesso é livre de identificações. No prédio da sede administrada há uma recepção, mas não é obrigatória a identificação, serve mais como ponto de informações, conduzido por um funcionário da FASE mesmo.

Voltando ao portão de entrada de veículos, um pouco a frente existe um estacionamento para funcionários e/ou visitantes. Seguindo em frente, haverá uma curva à direita, com uma lomba não muito íngreme, que levará ao CASE onde uma das escolas está localizada. O terreno todo é bem arborizado, com asfalto na parte destinada aos carros.

Logo ao fazer a curva, por uma rua bem arborizada e asfaltada, olhando para o alto da parte mais íngreme da lomba, podemos avistar uma escadaria e um pedaço do prédio verde onde estão localizados o CASE e uma das escolas da pesquisa.

Ao chegar na escadaria há vários degraus e ao fim, há uma porta de ferro grosso que permanece aberta, geralmente com um vigilante terceirizado e armado na porta, mas que não pede ou está ali para identificar os visitantes. Olhando para o prédio de frente, à direita, contornando o prédio há uma horta mantida pelos adolescentes e equipe técnica do CASE e seguindo mais adiante estará o alojamento dos adolescentes com medida de ICPAE (Internação com Possibilidade de Atividade Externa). Não há muros, somente uma cerca de arame com um portão. Não há grades ou trancas no alojamento desta medida. Retornando para frente do prédio, à esquerda existe um estacionamento para os funcionários do CASE.

Ao subir esta escadaria do prédio, em formato de caracol, chegamos a uma outra porta de ferro grosso com uma janelinha que, quando aberta, possibilita enxergar o rosto de quem está do outro lado. Esta porta está permanentemente fechada. Até chegar a este ponto, não existe nenhum local em que seja preciso identificar-se, a não ser logo na entrada do acesso de carros.

A porta de ferro está sempre fechada, é preciso bater para que alguém abra. Algumas vezes, através de uma câmera interna, a pessoa que fica na recepção abre antes que seja necessário bater.

Ao entrar encontramos a recepção do CASE à direita, onde permanece um funcionário da Instituição responsável por identificar e anotar em um livro todos que entram e saem do CASE, assim como os horários e qualquer outra ocorrência. A recepção conta com poucas janelas de basculantes e não há grades. À esquerda fica um balcão onde são feitas as revistas nos produtos (comidas, roupas, materiais de higiene), que os familiares levam aos adolescentes nos dias de visita. Um pouco mais a frente existe uma salinha pequena, onde são feitas as revistas íntimas nas visitas, familiares e nos próprios adolescentes quando estes voltam de alguma atividade fora do CASE.

Vale ressaltar que nenhum funcionário da Instituição FASE, seja ele agente socioeducador ou analista, é portador de qualquer tipo de arma de fogo ou arma branca, sendo uma das particularidades do ambiente socioeducativo, que o diferencia, dentre muitas outras coisas, dos locais como os presídios destinados à adultos. Talvez, uma das poucas particularidades que os diferenciam, pois há uma aparente “adultização” na execução das MSE, e como afirma Costa (2010), “é do lugar do adulto que as pessoas, em geral, analisam a adolescência”. Na socioeducação, por vários fatores presentes no campo de pesquisa, percebe-se que lá não tem sido diferente.

A estrutura física insalubre e desumanizante dos CASE's também é muito marcante no ambiente socioeducativo, seguida de práticas que pouco tem de socioeducativas. Gostaria de poder descrever o odor, o cheiro que a maioria dos CASE's tem. Não consigo encontrar um odor possível de comparação, é o cheiro de lá. O cheiro do “abandono”, misturado com mofo, esgoto e falta de sol. Talvez esse cheiro seja um dos responsáveis pelo grande interesse demonstrado pelos adolescentes em lavar roupa. Essa prática é bem frequente nos momentos destinados às aulas de EFI.

Figura 05: Parte externa de um dos CASE's atendidos por uma das escolas. Na janela de baixo, bem à direita, fica uma das salas da escola.



Fonte: produção da própria autora

Após a identificação há outra porta de ferro, semelhante à da entrada, que não é trancada, mas sim está sempre encostada. Ao passar por esta porta, existem algumas salas à direita e à esquerda de um corredor que deve possuir mais ou menos uns 20 metros, até que chegamos a um outro portão, que fica permanentemente cadeado. Ao passar por este portão, onde há um agente socioeducador para abrir e fechar o cadeado que mantém o portão sempre trancado, vemos um pouco à frente e ao fundo grades que levam às alas (alojamentos), onde os adolescentes permanecem em seus dormitórios. No fundo, ao passar em direção as alas, estão os dormitórios e a Unidade de Atendimento Especial (UAE)¹⁸. Neste andar estão os adolescentes que cumprem Medida Socioeducativa de Internação Sem Possibilidade de Atividade Externa (ISPAE). Em cada uma destas alas, junto às grades, há um agente socioeducador com a atribuição de abrir e fechar os cadeados.

¹⁸ São dormitórios individuais, sem luz e sem janelas, onde os adolescentes permanecem por um período de até 15 dias, por motivos de alguma indisciplina provocada por eles ou outros, com o objetivo de resguardar sua segurança.

Figura 05:

Fonte: produção da própria autora

Ainda na recepção, sem entrar nas alas, há uma escadaria, com acesso aos pisos superior e inferior do CASE. No piso superior ficam outras alas, onde estão os adolescentes em Internação Provisória (IP), e um andar a acima está o salão, recentemente adaptado para a prática esportiva administrada pelo CASE, mas utilizada pela escola também.

Figura 06: Salão¹⁹ do CASE adaptado para práticas esportivas

¹⁹ Este salão recebeu a primeira pintura e obras na estrutura, através de uma Igreja Evangélica que possui um trabalho religioso/ espiritual com os adolescentes. A Igreja tem nome de Universal Socioeducativo do Rio Grande do Sul.

Descendo as escadas, no interior do piso inferior, está localizada a escola. Lembro como se fosse hoje, da sensação que tive ao passar pela porta da escola. Foi de impacto, pois diferentemente do prédio do Case, onde a escola Guiné Bissau está inserida, a estrutura é muito bem cuidada, limpa, bem pintada, sem cheiro algum. Apesar das “celas de aula” terem a característica de prisão, pelas grades e falta de sol, a importância com o cuidado e limpeza é bem visível.

Figura 07: Entrada da Escola Guiné Bissau.



Fonte: produção da própria autora

Figura 08: Corredor principal de acesso às salas de aula.



Fonte: produção da própria autora

O ambiente escolar neste local é bem específico (no que diz respeito à estrutura e principalmente ao controle) e um tanto impactante para quem nunca entrou em uma instituição de privação de liberdade. São grades e muitos corredores sem janelas, até que se chegue na escola. Por localizar-se no subsolo do CASE, é necessário que se caminhe por quase todo o primeiro andar, que se depare com muitos cadeados, com muitas identificações, até chegar no que Oliveira (2012) chama, e eu corroboro da ideia, de Celas de Aula.

As cadeiras amarelas da foto, são utilizadas pelos ASE que permanecem durante todo o tempo do lado de fora das salas, até que a aula encerre, eles realizam as revistas nos adolescentes e então conduzem os adolescentes de volta para os dormitórios. O PEFI não utiliza essas salas, tendo como possibilidade para realizar seu trabalho pedagógico somente o pátio externo e o salão coberto, ficando sempre mais exposto a interferências externas, sem falar no número excessivo de alunos por aula.

Figura 09:



Fonte: produção da própria autora

Na parte externa está localizada a quadra de esportes do CASE, mas também utilizada pela escola. A quadra externa passou por uma grande reforma enquanto a pesquisa acontecia. Formam mais de 30 dias em que os adolescentes não puderam utilizá-la, ficando estes sem os horários de sol e as aulas de EFI neste local. Por parte da escola, e do CASE, esperava-se uma agitação maior dos adolescentes pela falta do sol, mas a rotina se manteve sem grandes alterações, com a utilização do salão coberto. O PEFI da escola utilizou o salão fechado durante este período para a realização das aulas. Os dois analistas em EFI da FASE, durante este período

aparentemente mais tenso, deram um suporte ao PEFI da escola, estando mais presentes durante as aulas.

Figura 10:



Fonte: produção da própria autora

Após esta breve descrição do local mais amplo da Fundação na qual as escolas estão inseridas, passo então para a caracterização etnográfica do contexto particular de cada escola.

3.1 AS ESCOLAS

3.1.1 Escola Guiné Bissau

A Escola Guiné Bissau está localizada no mesmo terreno da sede administrativa da FASE em Porto Alegre.

A escola possui em torno de 27 professores, também vinculados à Secretaria de Educação do Estado do RS (SEDUC). Assim como na Escola Angicos, ela possui um quadro funcional composto por direção, vice direção, supervisão educacional, secretaria e funcionários de limpeza.

Com relação a estrutura física, seu prédio administrativo fica no interior de um dos dois CASE's que atende, bem como as salas de aula dos adolescentes, a sala

dos professores, biblioteca, secretaria, cozinha e banheiro, sala de informática. A escola tem a sua disposição dois espaços destinados à prática esportiva, uma quadra poliesportiva coberta e um salão de festas que foi adaptado pelo CASE para a prática de vôlei e de basquete. Este salão localiza-se em um andar bem alto do CASE, onde os adolescentes tem muita satisfação por permanecerem nas janelas olhando para o horizonte. A vista é linda, pode-se enxergar o Lago Guaíba, a orla e até o município de Guaíba ao longe. Com relação à vista, lembro de uma passagem de Costa (2014), onde a autora traz a importância de se pensar as construções que atendem as MSE e traz uma contribuição interessante sobre a vista dos locais, sugerindo que se possível, dentro do espaço intramuros, seja possível ao adolescente ver ao longe. Nesse local, mesmo que de forma não planejada, a vista para um horizonte muito bonito está contemplada.

Os documentos sobre história do prédio onde está localizado o CASE, assim como a escola, revelam que lá já foi um lugar para abrigar crianças e adolescentes que tiveram o poder familiar destituído e sob o abrigo e proteção do Estado; também consta nos documentos que lá foi prisão utilizada na época da ditadura militar para presos políticos e também foi uma escola técnica profissionalizante (CJA, 2012) . Portanto, não é um prédio que foi construído sob as normas do SINASE (2011), mas foi sendo adaptado e readaptado de acordo com a sua funcionalidade, ao longo da história. De acordo com Costa (2014) et al:

Tradicionalmente as políticas sociais no Brasil, de modo mais específico, as medidas socioeducativas têm sido executadas em espaços físicos inadequados, em estruturas antigas e precárias, violadoras de direitos. (Costa et.al, 2014, pág. 155)

A Escola Guiné Bissau atende dois CASE's, um deles executa somente a Internação Provisória, e o CASE onde as observações ocorreram executa a MSE de Internação (ICPAE ISPAE e IP). As observações ocorreram em somente um deles devido a minha disponibilidade de horários. Nesta escola as observações ocorriam sempre as terças-feiras, nos dois turnos. Na parte da manhã o PEFI atende a turma que compreende a MSE de ISPAE, e no turno da tarde ele atende a Internação Provisória.

Busquei, desde as primeiras observações, compreender como ocorria a rotina nas aulas, se tinha um padrão – início, meio e fim – que tipos de atividades propunha, como as conduzia, estratégias, materiais, tempos e espaços, enfim, como era a aula de EFI nas turmas atendidas pelo PEFI.

Neste CASE, a EFI tem horário reservados para as aulas de EFI as terças-feiras, nos turnos manhã e tarde, mas esses horários não aparecem na grade de horários da escola, à semelhança das demais disciplinas. Os horários diários de pátio dos adolescentes ocorrem sempre nos mesmos horários da escola, independentemente de ter aula ou não.

Diante disto, vejo que acontecem nesse caso duas situações: uma delas é a aparente invisibilidade da disciplina pela escola, ao não contemplar em sua grade de horários a EFI (não constar no quadro de horários, para quem chega e procura pela disciplina, é como se ela não existisse); e a outra situação, é a de que a garantia das aulas de EFI lá, só ocorre porque o CASE é quem permite que exista espaço e tempo para isso, já que a disciplina foi organizada para ocorrer nos mesmos horários de pátio do CASE. A organização de como acontece a EFI Escolar nessa escola, parece passar mais pela FASE, do que pela escola, já que ela acontece nos mesmos dia de pátio da Instituição e no horário que “sobra” pra que ela seja contemplada.

Essa rotina, dificulta a organização dos alunos em turmas menores, de até 10 alunos, como preconiza o PEMSEIS (2014) e também dificulta o entendimento, tanto por parte dos adolescentes, quanto por parte dos ASE, de que aquele momento, nas terças-feiras, não corresponde a dinâmica de pátio dos adolescentes. Há um estranhamento pela presença do PEFI naquele momento, naquele dia da semana. Muitas vezes o PEFI encontra resistências ao ser mais propositivo. Talvez o fato de o professor ser novo naquela escola e ainda não compreender como funciona a rotina ali e o quanto é forte o vínculo que os adolescentes tem com os ASE, essas resistências e conflitos foram mais recorrentes e ocorreram por diversas vezes, como no excerto abaixo em um nos momentos dedicados às aulas de EFI.

Excerto diário de campo, dia 09/10/2018

“[...] os guris, e o ASE, chegaram e foram direto para os bancos, nem se dirigiram para cumprimentar o professor, parece que já vieram dos dormitórios com algum “ranço”. A aula de hoje será um jogo de vôlei.

Perguntei aos guris se não iriam jogar, e um deles respondeu: - estou aqui há mais de um ano e não era assim! Perguntei “o que não era assim” e ele respondeu: -não era assim essa coisa da gente ser obrigado a fazer a aula do “seu”. O jogo só iniciou depois que o ASE levantou e iniciou a chamada dos guris para que se dirigissem para a quadra. O ASE participava junto da atividade, quando no meio do jogo, houve um momento muito tenso, por uma divergência entre o professor e o ASE quanto ao número de jogadores por partida (o ASE disse para os guris que são cinco em quadra, o PEFI disse que o “certo” são seis em quadra, e que precisava de mais um em cada lado). O PEFI consegue então que entre mais um de cada lado, mas o ASE fica incomodado e sai do jogo. Nesse momento os guris parecem ter se “empoderado” e continuam o jogo de qualquer jeito, por vezes chutando a bola no teto com muita força ou forçando a bola a sair do jogo. O PEFI parece assustado, mas não faz nenhuma interferência ou chama a atenção dos guris. Quando o descontrolado parece tomar proporções significativas o ASE disse ao professor que “se ele continuasse liberando aquela bagunça ele iria se arrepender e ver o que iria acontecer”, num tom de intimidação. Os outros quatro ASE presentes não interferem, o PEFI espera o final do set e encerra a atividade deixando os guris com tempo livre até o final da aula.

Com relação a minha presença na escola, e o entendimento de alguns professores da própria escola, sobre o fenômeno que eu observava, apareceu ainda na fase do estudo preliminar através da frase descrita abaixo, mas se estendeu por praticamente todo o tempo de trabalho de campo:

Excerto Diário de campo (maio de 2018)

Enquanto aguardo pelo PEFI e me organizo para a observação dia, a professora G.B se aproxima, se apresenta e me pergunta “ESTÁS AQUI PRA OBSERVAR O PÁTIO”?? E então eu respondo: “não, estou aqui para acompanhar as aulas de EFI junto do professor”

Esta foi uma das primeiras perguntas que me foram feitas, logo no início das observações na Escola Guiné Bissau. Ocorreram outras situações semelhantes a esta, durante todo o trabalho de campo, referentes a uma aparente falta de entendimento do meu papel ali, e do que representava para aquela professora e para a escola o lugar da EFI Escolar naquele contexto (o PEFI como um possível “cuidador de pátio). A interpretação da posição que a EFI Escolar ocupa lá, a partir daquela pergunta, começava a se desenhar.

Mais um exemplo sobre essa aparente falta de entendimento do meu papel lá, pode ser representada pela situação relatada abaixo, e de como na maioria das vezes me viam como “estagiária” do PEFI, ocorreu no dia em que levei uma bolada no rosto durante a observação de um jogo de futebol dos adolescentes no pátio.

Logo após a bolada que levei no rosto, entrei para a sala dos professores e fui atendida pela funcionária da limpeza que logo tratou de arrumar gelo para que eu colocasse sobre a boca. O machucado foi bem feio, chegando a abrir um corte. Ela me deu o gelo e permaneci sentada na sala dos professores até que o inchaço diminuísse e eu pudesse retornar para a quadra.

Logo, a vice-diretora da escola entra na sala e me pergunta por quem os alunos estão sendo atendidos:

Excerto diário de campo de 06/11/2018

Estava na sala dos professores aguardando uma melhora no machucado provocado pela bolada quando a vice-diretora entrou e me disse: - tu estás melhor? Eu respondi que sim. Então ela pergunta novamente: - quem está dando aula para os guris? É o professor Jair? Eu respondo que sim e ela diz: -ah, tá bem. Numa clara falta de entendimento do que eu faço aqui. Estamos em novembro e ainda está difícil esse entendimento.

Interpretei essa falta de entendimento do meu papel ali como também o não entendimento do papel social que o PEFI representa naquele contexto, tanto por parte da escola, como por parte dos funcionários da própria FASE. Sua função ali, no decorrer do tempo e da convivência me pareceu, por vezes marginalizada.

Ao reler os diários percebo que essa aparente marginalização do papel social que a EFI aparenta ter naquele contexto, representada também por aquilo que o PEFI parece significar para aqueles que convivem naquela cultura, aparece em grande parte das observações e descrições que fiz e que podem ser representadas pelos seguintes fatos: quando o PEFI está com os alunos e um ASE tira um por um dos adolescentes para atendimento com algum analista da FASE (dentista, advogado, assistente social ou outro) sem nem sequer se dirigir ao PEFI e questioná-lo se pode levar o adolescente e retirá-lo da aula; quando algum ASE interfere diretamente de forma mais incisiva na aula do PEFI sem se dirigir a ele; quando não consideram o tempo disponibilizado para as aulas de EFI como importantes e cotidianamente conduzem os adolescentes com atraso para as aulas, entre tantas outras mais ou menos corriqueiras.

Essas situações específicas, pareciam incomodar o PEFI da Escola Guiné Bissau, que se mostrava contrariado, diferentemente do PEFI da Escola Angicos, que parecia mais acostumado com essas situações e já não demonstrava aparente contrariedade.

Nesse CASE, para chegar até a parte física da escola, passa-se por quase todo o primeiro andar estando a escola no subsolo. Todos que chegam ao prédio, e não são conhecidos, necessitam de autorização para entrar. Como as funcionárias da recepção eram sempre as mesmas, dificilmente mudavam, minha entrada semanal lá era tranquila, onde eu só cumprimentava quem estava na recepção e já entrava. Diferente do que ocorria na Angicos, onde a entrada dos professores(as), e a minha, em cada um dos CASE's era sempre demorada, necessitando sempre de autorização prévia.

Algumas situações de conflito, ocorridas entre o PEFI e os alunos, se deram por vezes, pelo fato de na semana anterior a aula, o professor ter gerado (talvez até de forma inconsciente) alguma expectativa nos adolescentes sobre a próxima aula. Tentarei explicar melhor o que isso significa e o quanto a palavra dita, naquela cultura, é tão importante.

Geralmente as aulas, as atividades dirigidas pelo professor são de jogos coletivos, prioritariamente o futebol. Em uma das observações, enquanto aguardávamos os adolescentes chegarem, o PEFI me relata que naquele dia ele daria uma aula diferente, e seria vôlei, Enquanto eu o ajudava a colocar a rede, das janelas dos dormitórios os adolescentes veem o que acontece e imediatamente gritam: “tá loco que vai deixar a gente sem futebol, né seu”!!

Assim que o PEFI ouve essa frase ele me diz que todas as vezes que ele pensa em alguma atividade diferente do futebol acontece esse tipo de reação dos alunos. Então eu pergunto se ele costuma combinar antes, na aula anterior com eles, o que será na próxima semana, e ele responde que não.

Diante desta situação, e de outras semelhantes ocorridas pelo mesmo motivo, percebo que no decorrer das semana que antecede a próxima aula, os adolescentes não esquecem daquilo que foi dito, ou combinado anteriormente com eles, e que quando essas combinações não ocorrem, imediatamente há o conflito e resistências em aceitar a situação que está posta. As palavras combinadas, os acertos feitos com eles e a mudança na rotina, mesmo que singela, para quem está encarcerado, deixa de ser pequena para se tornar grande. Tudo parece tomar uma dimensão maior quando o corpo está encarcerado.

Minha relação com a direção deste CASE, onde a pesquisa ocorreu foi bem superficial e distante. Reuni com a equipe diretiva da Unidade uma única vez, ainda no início da pesquisa, e nos meses subsequentes não mais. O próprio PEFI Jair

relatou não manter contato com a direção do CASE, e sequer conhece-los. Entendo que essa distância do PEFI da direção, bem como das chefias de equipe, restringe um pouco e causa um pouco mais de resistências ao seu fazer pedagógico.

Naqueles dez meses de trabalho de campo, percebi que essa “terceira” relação, que foge da relação professor x aluno, e que se estabelece naquela cultura particular, que é a relação professor x agente x aluno, é extremamente importante, pois tudo o que acontece ou deixa de acontecer, passa por essa relação. E nessa escola, esse vínculo não parecia estar ainda muito estabelecido.

3.1.2 Escola Angicos

A escola Angicos localiza-se no terreno onde está o complexo de Unidades da FASE, chamado de Complexo da Cruzeiro em Porto Alegre, pois o terreno está localizado dentro de um bairro denominado Vila Cruzeiro. É considerada pela FASE, como a maior escola socioeducativa em funcionamento no RS. Em 2017 passou por mudanças na direção e equipe diretiva como um todo, mudança esta que ainda aparenta reflexos na rotina. Segundo informações e conversas com a diretora, a escola, em 2018, pela primeira vez encerrou o ano letivo em dezembro, cumprindo os 200 dias letivos como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LBEN).

A direção desta escola, bem como das demais escolas socioeducativas do Estado do RS, são escolhidas por indicação política, e não através de eleições democráticas, como nas demais escolas que compõe a rede. Porém, nessas escolas, as equipes diretivas parecem se manter quando há trocas no governo, ao final de cada gestão do executivo. Nesta escola, a direção atual assumiu depois de um tempo significativo da gestão anterior a frente da administração da escola.

A escola Angicos possui em torno de 70 professores, vinculados à Secretaria de Educação do Estado do RS (SEDUC). Assim como a Guiné Bissau, possui um quadro funcional composto por direção, vice direção, supervisão educacional, secretaria e funcionários de limpeza.

Com relação a estrutura física, seu prédio administrativo é independente de qualquer CASE, sendo que todos seus departamentos administrativos como sala dos professores, biblioteca para os professores e funcionários, secretaria, cozinha e banheiro, ficam independentes. As salas de aula têm localização específica dentro

de cada um dos quatro CASE's que ela atende, bem como os e espaços destinados à prática esportiva.

Figura 11: Sala de aula localizada em um dos CASE's.



Fonte: produção da própria autora

O fato de o prédio administrativo da escola estar localizado do lado de fora das Unidades, parece delimitar e distanciar a relação entre os professores e funcionários da FASE. Os professores sempre necessitam de autorização prévia para entrar em cada um dos CASE's. Antes de cada aula, os professores chegam juntos, um pouquinho antes do horário de iniciar as aulas, identificam-se na recepção de cada CASE e após a liberação dirigem-se para os espaços destinados à escola. Diferente da Guiné Bissau, presenciei pouquíssimos atrasos para o início das aulas. A ida dos(as) adolescentes até as salas de aula eram quase sempre bem pontuais. Os ASE das Unidades da FASE que atendem essa escola, faziam questão de dizer e demarcar com os(as) adolescentes, por diversas vezes, que aquele momento era da escola.

Os PEFI não possuem salas de aula disponíveis, as quadras são sempre o destino primeiro nos seus planejamentos. Às vezes utilizam os refeitórios ou alguma sala de aula vazia quando realizam atividades que necessitam de um espaço mais restrito. A autorização para passar um filme, e utilizar as salas de aula, por exemplo, precisa ser dada pela Chefia de Equipe responsável pelo plantão do dia.

Na Angicos, as rotinas de chegada e saída para acompanhar as aulas eram sempre em companhia do professor. Somente duas vezes entrei sozinha e encontrei o professor já no local onde aconteciam as aulas. Sempre priorizei a entrada junto do professor para poder acompanhar o trajeto da escola até o CASE, pois os momentos até lá eram muito ricos em diálogos, não só com ele mas com os demais colegas professores e também porque a entrada nos CASE's acontecia sempre com autorização prévia da recepção, então chegar depois do professor atrasava o tempo de observação.

Aconteceu algumas vezes, do professor Paulo organizar uma determinada atividade e no momento de colocar em prática, a chefia de equipe referente ao plantão daquele dia, não autorizar. As alegações eram diversas, mas em muitas vezes, a comunicação entre os funcionários (chefias de equipe e ASE daquele plantão) não ocorria de forma fluida. O mais prejudicado acabava por ser o PEFI, que comprometia o seu planejamento, e os adolescentes que deixaram de usufruir da atividade diferenciada e planejada para eles. Uma das situações ocorridas eu descrevo logo abaixo, justamente em uma das Unidades onde eu sabia, através dos relatos dos professores, que elas ocorriam, mas demorei um pouco para presenciar, até que esse dia chegou.

Excerto do diário de campo, dia 23/08/2018

[...] “chegamos por volta de 13h25min na unidade, perto das 13h45min fomos autorizados pela recepção a entrar. Ao chegar à ala, fomos informados pelo plantão que não haveria futebol porque o barulho interfere na aula que acontece nas salas. Foi a primeira vez que uma atividade de futebol foi barrada por esse motivo. O professor Paulo disse: - todas as vezes que chego aqui, parece que são as primeiras vezes, pois nunca é a mesma coisa, cada plantão fala e faz uma coisa diferente, fica difícil se planejar”.

Nesse dia o professor demonstrou grande contrariedade com o encaminhamento dado pelos ASE e no final da aula foi procurar a chefia de equipe para entender o que ocorreu. A chefia justificou dizendo que também não entendeu, pois, a orientação não foi dada por eles. No fim, a frustração do professor parece só ter aumentado.

A grande maioria dos professores tem vínculo de 40h semanais, sendo que 34h são cumpridas na escola com os alunos, e 8h semanais são para planejamento.

A escola Angicos atende todos os quatro CASE's localizados no complexo da Cruzeiro, incluindo o único CASE do Estado responsável pela execução das MSE destinada às meninas adolescentes do RS. Cada um deles com suas particularidades e realidades distintas, tanto de horários, estruturas físicas e organização das turmas.

A escola oferece turmas Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos turnos da manhã, tarde e vespertino. As aulas de EFI acontecem nos turnos da manhã e da tarde.

Toda a organização curricular da escola, de cada uma das disciplinas oferecidas, desde as séries iniciais até o ensino médio, as enturmações, horários e turnos das aulas, acaba ocorrendo de forma conjunta com os CASE's, pois cada um deles possui suas particularidades. De acordo com o PEMSEIS (2014):

Cada Unidade de Atendimento deverá possuir o seu Programa, que deve explicitar a organização e o funcionamento da Unidade de atendimento, especificando o regime de atendimento, (Internação Provisória, Internação, Internação- -sanção e Semiliberdade), sexo (masculino/feminino), métodos e técnicas pedagógicas, bem como as atividades coletivas.[...na Unidade de Atendimento as socioeducandas do sexo feminino, deverá haver previsão de espaço, para alojamento conjunto de mãe e recém-nascido. O tempo de permanência do bebê junto à genitora ficará sujeito à avaliação específica de cada caso, respeitando-se o superior interesse da criança, e demais previsões legais...]

Assim como na Escola Guiné Bissau, nos momentos destinados às aulas de EFI, dependendo do CASE atendido pelo PEFI, as turmas em aula estão misturadas aos adolescentes que estavam em seus horários livres, de pátio, de sol, e que já tiveram aulas de outras disciplinas no turno inverso ao da EFI. Apesar de misturar os adolescentes, o cuidado em não misturar as diferentes MSE era rigorosa.

O PEMSEIS (2014), que também normatiza a divisão das turmas, orienta que o número de alunos não exceda a 10 adolescentes por turma, mas raramente isso acontece nas aulas de EFI. Na grande maioria dos CASE's, os alunos encontravam-se em bem maior quantidade.

Sobre isso, orienta (PEMSEIS, 2014, pág. 39):

As instalações da escola devem estar integradas ao espaço dos CASE's e seu funcionamento dar-se-á nos turnos da manhã, tarde e vespertino, com turmas distintas e grupos pequenos, buscando-se não exceder a 10(dez) socioeducandos, para possibilitar o atendimento de todos os adolescentes/jovens adultos em cumprimento de medida socioeducativa contemplando tanto os aspectos pedagógicos quanto os de segurança.

Quando havia o encontro dos adolescentes que estavam em horário livre, com aqueles que estavam na presença do PEFI, estes eram convidados a participar de alguma atividade dirigida pelo PEFI ou aguardavam que o PEFI participasse junto com eles de algum jogo, geralmente vôlei ou futebol, organizado por eles mesmos. Por inúmeras vezes, e devido ao fato de algumas turmas serem pequenas o PEFI era visto pelos adolescentes com “mais um”, sendo ele necessário para fechar um time.

Os quatro CASE's atendidos pela escola Angicos possuem nomes específicos, mas aqui chamarei cada um deles de CASE 1, CASE 2, CASE 3 e CASE 4, de forma a garantir a preservação da identidade de cada um.

Somente no CASE 4, atendido pela escola Angicos, o cuidado com o número de alunos por turma era respeitado.

Nesta escola observei a rotina de três CASE (do meio para o final da pesquisa permaneci em somente dois deles, pois o professor Danilo se afastou para operar o joelho). Cada um deles é muito diferente, tanto naquilo que diz respeito a questão física/estrutural, quanto ao perfil dos adolescentes e das adolescentes (perfil nesse caso, de acordo com o relato dos funcionários, diz respeito a características etárias daquele grupo de adolescentes, tipo de ato infracional e região do Estado onde residem). Um destes três CASE's, atende as meninas que cumprem algum tipo de MSE.

CASE 1 - (Capacidade para 62 adolescentes) destina-se ao atendimento de adolescentes originados do Juizado da Infância e da Juventude de Porto Alegre.

Figura 12:

Fonte: produção da própria autora

Neste CASE as salas de aula estão localizadas na parte de baixo dos dormitórios. O teto é de telhas de zinco, permitindo que em dias quentes o calor fique insuportável. Há grandes ventiladores que liberam vapor de água, como forma de amenizar o calor. Na parte de cima ficam os dormitórios dos adolescentes. Pela forma como foi projetado, os adolescentes acabam se enxergando pelas janelas localizadas nas portas dos dormitórios, gerando por vezes, um certo tumulto ao tentarem se comunicar. A quadra de esportes fica localizada no meio da estrutura, e a acústica do ambiente é péssima, o que dificulta a comunicação entre o PEFI e os alunos.

CASE 2 - (Capacidade para 33 adolescentes) destina-se ao atendimento de adolescentes do sexo feminino que cumprem medida de Semiliberdade, Internação com Possibilidade de Atividade Externa (ICPAE), Internação sem Possibilidade de Atividade Externa (ISPAE) e Internação Provisória, oriundas dos 10 Juizados da Infância e da Juventude do Rio Grande do Sul. É o único CASE que executa as MSE para meninas no Estado do Rio Grande do Sul.

Figura 13:

Fonte: produção da própria autora

Neste CASE, há três salas de aula e o pátio com uma rede de vôlei, disponíveis para o PEFI. Ele também tem à disposição uma mesa para a prática de ping-pong e colchonetes. Esses materiais são do CASE, utilizados pelo Analista em EFI do local, mas compartilhados com o PEFI quando ele solicita.

CASE 3 - capacidade para 120 adolescentes e destina-se à execução de MSE de Internação. Neste CASE o professor atende 5 alas, cada uma com suas particularidades e assim divididas: quatro alas com capacidade para 22 adolescentes e uma subunidade, denominada “E”, para Internação Com Possibilidade de Atividades Externas (ICPAE), com capacidade para 28 adolescentes. A Ala “A” atende adolescentes de 1º ingresso no sistema de internação, oriundos de Porto Alegre e Novo Hamburgo, em regime de Internação Sem Possibilidade de Atividade Externa (ISPAE). A Ala “B” atende jovens adultos de 18 a 21 anos com perfil de maior comprometimento. As Alas “C” e “D” atendem adolescentes reincidentes no sistema de internação. Este CASE e o CASEF feminino são de competência do PEFI Paulo, o qual acompanhei do início ao final do trabalho de campo.

Figura 14:



Fonte: produção da própria autora

Neste CASE, as salas de aula da escola são de frente para a quadra esportiva. Em cada uma das alas há uma quadra esportiva e salas de aulas dispostas desta maneira. Os adolescentes das Alas diversas não têm contato, pois são de MSE diferentes e perfis de atos infracionais diferentes também.

É diante da complexidade apresentada acima, que envolve a rotina da comunidade socioeducativa e da comunidade escolar inserida nela, que a escola, os professores, e mais ainda o PEFI, tem para executar os seus Projetos Político e Pedagógicos, de forma propositiva, mais humana e o menos frustrante possível.

Em uma das conversas com o professor Paulo, ele relata seu desânimo e descontentamento com o pouco que lhe é possibilitado fazer durante as aulas de EFI, se comparado as suas experiências anteriores. Porém diante daquela realidade ele relata que segue acreditando.

Excerto Diário de Campo dia 13/09/2018:

“O meu pouco, é muito aqui dentro”! O pouco que eu faço aqui é muito, se for comparado a uma aula em outra escola. Logo que entrei aqui me disseram que eu precisava ter uma boa relação com os ASE se eu quisesse trabalhar e produzir alguma coisa. Foi uma das primeiras coisas que levei para a minha rotina e continuo levando”.

“**O meu pouco, é muito aqui dentro!** Essa frase permaneceu em minhas reflexões por semanas, tanto que acabou se transformando no título dessa dissertação. Interpreto nesta fala, o que considero um desabafo do professor Paulo, alguma frustração, mas também expressa nessa frase a sua capacidade de enxergar a situação vivida e adversa, como *possibilidade*, diante daquilo que está posto para ele enquanto realidade. *Possibilidade* esta que não se materializa em abandono de sua prática pedagógica, nem de conformismo ou acomodação, mas que, depois de dois anos trabalhando com aquela comunidade, ele entendeu que a sua “possibilidade, atitude de estar sendo na história daquele lugar” era menor se comparada a de outras experiências por ele vividas, mas não era determinante de um fracasso ou de abandono. Possibilidade que se apresenta diante das diversas situações que impedem todos os atores envolvidos de *ser mais*. Sobre *possibilidade* Freire apud Herbet (2014) nos diz:

[...] A possibilidade de transformação sustentada a partir do conhecimento da realidade histórica e de condições necessárias que tornam viável o trabalho educativo. Acreditar na possibilidade apresenta uma atitude de estar sendo na história.

Acredito também que a *possibilidade* que o professor enxergou, o leva a romper com a cultura do determinismo e vivenciar o seu *inédito viável*, atuando sempre com esperança, mesmo que à margem. *Esperança* que em Paulo Freire, está longe de ser um cruzar de braços e esperar, mas a *esperança* como necessidade ontológica, esperança como ação.

O professor parece reconhecer a sua realidade e assim encontrar a melhor forma de intervir nela, ou seja, ele coloca em prática a sua *curiosidade epistemológica*, aquela curiosidade em Paulo Freire que leva os homens e mulheres a agir sobre a suas realidades para transformá-las.

Na escola Angicos, a minha presença lá, meu papel social exercido lá, enquanto pesquisadora, parecia ser sempre mais clara, tanto para a direção quanto para os professores das demais disciplinas. Sempre que eu era apresentada a algum professor que não me conhecia, ou algum funcionário, eu era apresentada como professora/pesquisadora da UFRGS, que estava realizando uma pesquisa na escola e na FASE. Alguns eram bem curiosos quanto ao tema da pesquisa, sempre que me encontravam queriam saber sobre o andamento das observações, e

também demonstravam curiosidade sobre a dinâmica da escola Guiné Bissau, como era os colegas de lá, enfim.

Não há integração entre as duas escolas. Nos diálogos com os professores e com a direção, parece haver uma certa distância intencional dessa falta de articulação entre elas. Confesso que fiquei surpresa, pois acreditei que elas fossem próximas, devido a particularidade que as aproxima. Com o tempo fui percebendo que não há essa integração. Os professores não se conhecem, não conhecem as realidades que são próximas as suas, não trocam ideias nem experiências. Os professores, ao saber que minha pesquisa ocorria na outra escola também, faziam perguntas, tinham curiosidade em saber como é lá, o que acontece, qual a rotina, como é a estrutura, enfim, demonstraram interesse pela realidade da outra escola. Geograficamente elas não são distantes, o que também não justificaria essa “distância pedagógica”.

Acredito que a rotina atribulada de cada uma das escolas, contribua para essa falta de integração, mas mais do que isso, acredito que o fato de não haver um setor na SEDUC que pense essas escolas socioeducativas, de forma particular, contribua ainda mais para essa falta de integração.

Uma situação ocorrida na Escola Angicos, que acredito ser importante deixar registrada, foi a de um adolescente, interno de um dos CASE's da Escola, com histórico de perseguição por psicopatia a uma professora, enxergou em mim seu novo “alvo”. Todas as aulas em que eu estava observando, ele passou a não participar junto aos demais e a permanecer ao meu lado conversando, fazendo muitas perguntas e demonstrando um interesse diferente dos demais adolescentes.

Geralmente os adolescentes se aproximavam, quando não me conheciam e se apresentavam, perguntavam meu nome, o que eu fazia lá e se afastavam. Com esse adolescente passou a ser diferente e então relatei ao PEFI Paulo, que disse haver percebido a aproximação e então me contou que este era o adolescente responsável pela saída de uma professora da escola, por motivos de segurança dela, já que ele, por intermédio de alguém de fora, descobriu toda sua rotina, vínculos familiares, endereço residencial e começou a criar uma fantasia de que ficariam juntos quando ele fosse desligado.

Percebi que a situação estava complicada quando em uma das observações o adolescente, ao chegar para a aula, me levou de presente um “filtro dos sonhos” produzido por ele durante as aulas de artesanato. Ao me pegar desprevenida e entregar o presente ele disse:

Excerto do diário de campo, 30 de agosto de 2018

“Oi Professora, fiz um presente para a senhora e fiquei a semana toda esperando chegar hoje para te entregar, ainda bem que tu veio!”

No momento fiquei assustada, mas peguei o presente e agradei, pois não sabia qual seria a reação dele caso eu negasse.

A partir dali entendi que a situação estava complicada realmente e imediatamente ao final da aula levei o caso para ambas as direções (da escola e do CASE) e para a Chefia de Equipe do plantão. Na conversa com a chefia de equipe, o primeiro movimento deles foi o de me questionar se a pesquisa precisava continuar lá, então informei que gostaria de continuar, mas também precisava que minha segurança fosse, dentro das possibilidades da instituição, garantida.

Ao conversar com a direções e novamente com as chefias, estas ficaram então de fazer uma intervenção junto ao adolescente e mantê-lo afastado para que eu não precisasse abandonar o campo de pesquisa naquele momento. Informei que de minha parte não havia fornecido informações ao adolescente que pudesse indicar algo de minha vida pessoal ou que criasse alguma expectativa a mais nele. Como uma questão a mais de segurança, me desconectei das redes sociais até o final do trabalho de campo.

O suporte da FASE e da escola nesse caso foi de fundamental importância para que a pesquisa não acabasse ali. Tomaram as medidas cabíveis, que julgaram necessárias junto ao adolescente e nas demais aulas ele se manteve um pouco mais afastado de mim, inclusive me pedindo desculpas pelo presente na aula seguinte ao fato.

O fato de o adolescente ter demonstrado, através da fala no excerto mais acima, que passou uma semana pensando e planejando como seria a entrega do presente, deixa claro, assim como em outras situações já descritas anteriormente, que a clausura da privação de liberdade deixa as situações mais corriqueiras com

uma enorme dimensão. Há tempo para pensar e introjetar determinadas situações, que fora da privação de liberdade poderiam até ser esquecidas.

O fato deles (as), estarem sem contato com o mundo externo, sem acesso aos meios de comunicação diariamente, faz com que tudo aquilo que ocorre lá, ou é dito lá, tome proporções muito maiores. Eles não tem outras informações ou distrações que os ajudem a esquecer de fatos que são considerados por eles importantes, como uma combinação feita na semana anterior e que por algum motivo não foi cumprida, ou até esquecida pelo professor, na semana seguinte acaba gerando a partir daí um conflito porque eles não esquecem. O PEFI por vezes até esquece, sai de lá ao término da aula e vive outras rotinas, eles não. Há de se considerar esse ponto para entender conflitos que aparentemente não teriam ocorrido em escolas extramuros.

Percebo que lá, tudo toma uma dimensão muito maior do que tomaria, se fosse em uma escola fora dos muros, onde a vida acontece com uma diversidade de acontecimentos muito maior.

Ao perceber que a privação de liberdade por si, pode potencializar e contribuir para engatilhar situações geradoras de conflitos mais facilmente que naquelas escolas extramuros, Foucault (1987) afirma que a prisão é um dos espaços sociais apropriados para produzir um “corpo dócil”, socialmente civilizado e culturalmente devoto à prática e às razões do Estado. Porém, essa tentativa de docilidade institucional acontece através de mecanismo, por vezes sutis de violência, presentes em atitudes, silêncios, olhares e gestos que aos poucos adestram os sujeitos. Ou seja, o corpo responde à essas tentativas de adestramento.

4 O PRODUTO DA PESQUISA

Diante da enorme complexidade que envolve as escolas, Angicos e Guiné Bissau, apresentadas anteriormente, trago neste capítulo, o produto, resultado da pesquisa. Assim como Bossle (2003), acredito que após o encerramento do trabalho de campo este é o espaço para expressar o movimento de decisão, análise, interpretação e explicação das informações recolhidas durante todo o processo da pesquisa.

A complexidade apresentada anteriormente, na descrição do trabalho de campo, tornou a categorização das análises muito mais difícil e densa, pois são grandes as diversidades apresentadas, desde a organização curricular, a estrutura física das escolas e a sua localização dentro dos CASE's, o papel social que os professores exercem no contexto, enfim, um “trabalho braçal” de leituras e releituras dos diários de campo.

Entender como a EFI escolar está posicionada na socioeducação daquelas duas escolas, passa também pela interpretação do lugar que os professores de EFI ocupam naquele espaço. Perceber como se deu essa relação, a forma como as escolas e a própria Fundação posicionam os professores naquele contexto, diz muito sobre o lugar da EFI escolar lá, já que as observações ocorreram a partir das aulas de EFI, na maior parte das vezes junto com os professores.

GÓMEZ (2001), nos traz, como já discutido em capítulo anterior, a questão do cruzamento de culturas na qual a escola está imersa. Pensar nesse cruzamento de culturas, dentro da realidade socioeducativa é imensamente maior e mais complexo, pois envolve nesse processo, além da comunidade escolar que conhecemos através de diversos estudos, a comunidade socioeducativa²⁰, que acaba por ampliar esse cruzamento de culturas com toda a sua densa particularidade, participando e influenciando de forma potente nessa relação.

Como já escrito por mim, na sessão onde descrevo os sujeitos da pesquisa, entre eles o ASE, a sua presença tem um significado muito forte, que atravessa as relações entre a comunidade escolar e comunidade socioeducativa, e que se estabelecem lá naquela cultura.

²⁰ De acordo como SINASE (2011), Comunidade socioeducativa é composta por profissionais (técnicos/analistas), agentes socioeducativos, funcionários e adolescentes

Nesse cruzamento de culturas, na forma de lidar com a diversidade, com o diferente, das diversas formas de pensar a vida e de como lidar com a questão do ato infracional materializado na privação de liberdade, traz para o cotidiano desta cultura conflitos, resistências, humanidade, desumanidade e impedimentos, tanto dos professores das escolas, como dos próprios adolescentes e porque não, também daqueles que na função de abrir e fechar os cadeados, os ASE.

Segundo (Góes, 2016, p. 83), na perspectiva de Paulo Freire nos lembra que:

[...] nas sociedades atuais, homens e mulheres não acolhem as diferenças, não conseguem equilibrar seus pontos de vista uma vez que estes estão de acordo com a lógica imposta pelo neoliberalismo. O verdadeiro caos, o princípio da desordem na sociedade moderna, é a falta de compreensão e respeito sobre o diferente. É preciso que busquemos a tolerância.

Trazendo esta questão da intolerância diante do diferente, ao pensar sobre a socioeducação e adolescentes privados de liberdade, posicionados em uma sociedade neoliberal e desigual, seria até um pouco ingênuo imaginar que as pessoas que executam as MSE, pelo simples fato de estarem lá para contribuir com a ressocialização daquela juventude estigmatizada, o faria sem conflito. Quero dizer que o sujeito, a partir do momento que entra em uma Fundação como a FASE (que tem por ação primeira a função de executar as MSE com objetivos de reinserir adolescentes autores de atos infracionais novamente na sociedade), não deixa do lado de fora da porta suas concepções de mundo, seus valores, suas crenças, sejam elas quais forem. A práxis em uma cultura como esta me parece importante e fundamental.

Para Barra et. al (2016) a questão da ressocialização é carregada de significados diversos, já que para os que atuam no dia-a-dia das instituições, torna-la uma prática cotidiana é o maior desafio.

Em uma das observações, conheci uma psicóloga, com mais de 25 anos de FASE, responsável pelo atendimento dos adolescentes em uma das alas onde o professor Paulo, da Escola Angicos atuava. Ela acompanhava, nesta ocasião o torneio de vôlei organizado pelo professor Paulo, juntamente com a participação dos ASE. Durante a conversa com a psicóloga, falávamos sobre socioeducação, ressocialização, a permanência dos adolescentes ali por um tempo bem significativo, e o quanto esse tempo, na adolescência representa na vida deles. Ela mostrou-se preocupada com as atuais discussões organizadas pelo poder público e pela

sociedade, sobre o encarceramento dos jovens mais cedo do que hoje a lei permite e o quanto a visão de mundo das pessoas que trabalham na socioeducação interfere nas tentativas de se fazer socioeducação na FASE.

Excerto do Diário de campo, página 20, dia 01/11/2018, diz a psicóloga:

“As pessoas, tanto aqui dentro, quanto na rua falam muito em redução da maioridade penal. Não adianta as pessoas acharem que reduzindo a maior idade penal, resolverá alguma coisa. O adolescente sairá da privação de liberdade logo ali adiante, e depois? O imediatismo com que as pessoas veem a prisão desses gurus, é o problema. No futuro e na forma de evitar com que a privação de liberdade não se vê discussão”.

Neste sentido, Freire (2011) nos diz que homens e mulheres existem *no* tempo, e *com* o tempo, são seres de relações e não só de contatos, e a sua integração o enraíza, faz deles e delas seres situados e datados ao seu contexto. Ao fazer uma reflexão sobre o poder da liberdade diz que: “toda a vez que se suprime a liberdade ele fica um ser meramente ajustado ou acomodado” (Freire, 2011, p. 59).

Em uma instituição que se executa MSE de Internação e que “propõe fazer prevalecer à ação socio pedagógica 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” (PEMSEIS, 2014, p.28), torna-se importante que a reflexão sobre a prática esteja sempre pautada no cotidiano dos sujeitos envolvidos naquela cultura

Na seção que tratei sobre a negociação de acesso ao campo de pesquisa, lembro de, na descrição dos trâmites, fazer questão de dizer que não houve, por parte da FASE, a necessidade de levar o projeto de pesquisa até a SEDUC, que somente o parecer da Fundação era o suficiente para aprovar ou não a entrada do projeto no campo de pesquisa.

Entendo que nessa situação, de ausência de autonomia da escola, que de forma recorrente ocorreu através de outras maneiras no campo pesquisa, a partir das relações estabelecidas, pode-se interpretar que a cultura escolar, e a papel social que a escola com um todo, ocupa na cultura socioeducativa, é uma cultura aparentemente de menor valor.

A FASE e seus ASE e chefias de equipe, dão o ritmo do que acontece, ou deixa de acontecer não somente nas funções e atividades que são de sua competência, como também no que diz respeito às escolas nela inseridas, ou seja, há pouca autonomia das escolas no interior da cultura socioeducativa, apesar de formalmente essa autonomia existir. As escolas estão mais submetidas à Fundação do que a própria SEDUC (que pouco conhecimento tem dessas escolas).

As escolas, teoricamente são autônomas, com regimentos e Projetos Político Pedagógicos (PPP) próprios, quadro funcional, direções, docentes e funcionários próprios, o que não torna essa sua autonomia, tanto pedagógica quanto administrativa de fato potente. Tudo que acontece nas escolas depende da organização primeiro do CASE, no qual a escola está inserida, para que então a escola se adapte e coloque em prática todo seu planejamento. Com relação à EFI escolar, parece sobrar pouco para que essa autonomia faça sentido.

Em uma das conversas que tive com a diretora da Escola Angicos, sobre o fluxo e organização da escola nos CASE ela faz, o que chamou de “desabafo” e diz:

Excerto do Diário de campo dia 16/06/2018:

“Eu administro quatro escolas diferentes, pois cada CASE é como se fosse uma escola diferente”.

As escolas que atendem os(as) adolescentes em cumprimento de algum tipo de MSE são diversas entre as demais escolas extramuros, mas também são diversas entre elas. E realmente, a rotina da Escola Angicos, em comparação à escola Guiné Bissau, é muito particular, diferente e de grande complexidade administrativa e pedagógica, levando-se em conta a autonomia que cada CASE tem sobre suas próprias rotinas.

Ao perceber algumas situações ocorridas nos momentos destinados às aulas de EFI, logo nas primeiras observações, e que de imediato chamaram minha atenção (como o grande número de alunos por turma, a interferência dos ASE nas orientações dadas pelo PEFI aos alunos; a retirada dos alunos para atendimento com os analistas nos momentos das aulas, dentre outras situações), me perguntava se essas mesmas situações ocorriam somente nesses momentos ou nas aulas e disciplinas dos demais professores também. Encontrar resposta a essa pergunta, se

tornaria importante no processo de entender o espaço e posicionamento que a EFI ocupava naquela cultura.

Como eu não acompanhei as aulas das demais disciplinas, como português, matemática e história, por exemplo, minhas tentativas de entender sobre fluxo e organização das escolas também nessas disciplinas, a fim de fazer uma breve comparação, acontecia por meio dos diálogos que tive com os demais professores, funcionários, direção das duas escolas, bem como através dos próprios professores de EFI.

As situações descritas anteriormente, tanto estrutural quanto pedagógica, talvez sejam uma síntese, um resumo, do que ocorre frequentemente em quase todos os CASE's onde a pesquisa ocorreu. Ao questionar alguns professores de outras disciplinas se situações como estas ocorriam nos momentos de suas aulas, todos, sem exceção, disseram que não.

Ou seja, atividades como higiene pessoal, banho de sol²¹, lavagem de roupa e a participação de adolescentes que não fazem parte da turma daquele horário misturados aos demais alunos, só acontecem nos momentos destinados às aulas de EFI, e não nas demais disciplinas oferecidas pela escola. O aluno e o adolescente “são os mesmos”, porque não há uma ruptura dos momentos destinados à aula e os momentos de pátio. Não há, na grande maioria das vezes, uma divisão pedagógica dos momentos que são destinados às aulas e ao banho de sol. Aparentemente não há uma compreensão do que é horário de pátio e do que é horário de aula de EFI para o CASE. A presença do professor naquele momento descrito acima, não contribui para que haja essa ruptura do papel social do aluno e do adolescente infrator, mesmo sendo ele a mesma pessoa.

Um das passagens descritas no diário de campo, que me impactou muito, ao presenciar, e novamente me emocionou ao reler os diários, transcrevo abaixo.

Excerto diário de campo, dia 09/08:

[...] “Chegamos à unidade às 13h, precisei deixar brincos, relógio, celular, correntinha, tudo no armário do professor Danilo, antes de chegar aqui”. Entramos em uma sala bem grande, que acredito ser um refeitório, com mesas e cadeiras brancas de plástico que ficam empilhadas num canto. Há água empossada no chão, roupas estendidas em algumas poucas janelas e o sol entra muito timidamente. O ambiente possui três torneiras, onde o

²¹ Os banhos de sol remetem à lógica prisional, de execução penal de adultos.

professor relata que os adolescentes lavam suas roupas, às vezes durante a aula mesmo. Ainda tem uma televisão, dois ventiladores, um banheiro sem porta e com uma turca²² no chão. Há uma porta de ferro bem grosso, com uma janela sem vidro, fechada com um cadeado, dando acesso a uma pequena quadra de esportes, com marcação para jogos de futebol e vôlei no chão, e uma rede de vôlei já instalada. As goleiras são pintadas na parede, não há goleiras de ferro. O professor deixa uma mesa de ping-pong montada, já com as raquetes e bolinha disponíveis, duas mesas com duas cadeiras cada, preparadas com um tabuleiro de dama e no outro de xadrez, com as peças prontas. Os adolescentes começam a chegar com mais de meia hora de atraso. Entram 18 adolescentes, acompanhados de uma ASE feminina e um ASE masculino. Ao entrarem na sala, percebo que há uma rotina estabelecida em dias de sol como o de hoje. Os adolescentes entram, cada um se direciona para alguma atividade. Um ou outro cumprimenta o professor o chamando de “VELHO”, mas percebo que a maioria o ignora. O mesmo acontece com os ASE, que parecem ignorar a presença do professor. Um grupo foi para a mesa de tênis, outro grupo foi para as pias e receberam do ASE tesoura, aparelho de barba e máquina de cortar cabelo e começaram a fazer a barba e cortar cabelo ali mesmo. Alguns colocaram colchões no sol, na quadra esportiva que então foi aberta. Perguntei ao professor Denis se aquelas práticas que ocorreram ali, naquele dia eram frequentes e ele disse que sim. Parece já habituado com a situação, mas aparentemente preocupado com o que eu acharia, parecendo a todo momento dar satisfação do que acontece. Disse inclusive que “no papel às vezes as coisas são escritas de forma bonita, mas não são possíveis de acontecer na prática. Fiquei chocada com tudo isso. Dos 18 adolescentes presentes ali naquele momento, somente 6 eram alunos matriculados na turma de EFI naquele horário, os demais adolescentes estavam em horário de pátio... estou tentando descrever a situação como ocorre sem fazer juízo de valor, mas confesso que está difícil.”

Expor esse excerto, expõe um dos momentos que mais me impactaram e um dos pontos bem significativos que vieram a contribuir para que a minha análise me direcionasse para a categoria que delimita à posição que a EFI e a escola ocupam naquela cultura.

Sobre a importância estética da escola como parte do processo de humanização na educação, Freire (1997) diz que a estética fala da boniteza das escolas, da importância formadora dos espaços e que

[...] “é incrível que não imaginemos a significação do discurso ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”. (Freire, 1997, pág. 50)

Entendo que situações diferentes, que se apresentam dentro de uma determinada cultura podem ser, mesmo que distintos daqueles que estamos habituados a encontrar, propícios para a aprendizagem e momentos de educação.

²² Turca - é um tipo de vaso sanitário instalado diretamente no chão e que não utiliza assento sanitário. Os adolescentes precisam fazer as necessidades agachados.

Freire (1996) afirma que não existe educação, mas educações e que a escola é *um dos espaços possíveis* para isso. Também não há docência sem discência, as duas se explicam. Porém, é necessário à prática educativa, segundo Freire (1996) a existência de uma “rigorosidade metódica” ao lado da ética e da estética, e as situações apresentadas parecem não ser suficientes para que a uma educação libertadora ocorra.

A prática de misturar alunos que estão em aula e alunos que estão em horário de pátio, de sol, é bem recorrente e aconteceu em praticamente todas as observações que fiz. Outra palavra que apareceu em praticamente todas as descrições, foi a palavra “sol”. Seja pela preferência dos adolescentes(as) em somente permanecerem no sol durante as aulas, ou pela utilização do sol para a realização de alguma função (como lavar e/ou secar roupa) durante o momento destinado às aulas. Talvez a palavra “sol” só não tenha aparecido em minhas descrições, em dias predominantemente nublados. Como as aulas de EFI ocorrem no turno inverso ao das demais disciplinas da escola, acaba sempre coincidindo com os horários de sol (pátio) dos guris.

Percebi um aparente isolamento do PEFI, dos demais professores, nos momentos de planejamento, conselhos de classe e momentos de interação na sala dos professores, nos intervalos entre uma aula e outra (no caso da Escola Guiné Bissau) e entre um CASE e outro no caso da Escola Angicos. Por diversas vezes, durante esses intervalos, os PEFI permaneciam sozinhos, do lado de fora da escola, no pátio ou em locais que não fosse de integração com os demais professores. Na escola Angicos, o caminho da escola até os CASE era sempre feito em grupos, nunca sozinhos. E nesse caminho as conversas entre os professores(as) eram muito ricas. Nos dias da semana em que eu estava na escola para acompanhar as aulas, os professores ou professoras que faziam o caminho juntos, passaram a me aguardar e me chamavam para ir para os CASE’s na companhia deles.

Retomando a questão do isolamento dos docentes, que chamou minha atenção, principalmente nos momentos de maior coletividade, como os ocorridos entre os intervalos das aulas, Pérez Gómez (2001) traz que o isolamento, pode ser entendido como um refúgio, um mecanismo de defesa, “uma estratégia pessoal para, ativa e voluntariamente, encontrar o próprio espaço de intervenção e preservá-

lo de influências prejudiciais do contexto” (p.168) – trata-se do isolamento adaptativo, como denomina o autor.

Tardif (2011) e Hargreaves (1998) apud Nunes (2017) discutem a condição de isolamento e a promoção do individualismo docente a partir dos seguintes questionamentos: seria o individualismo um traço de personalidade ou uma estratégia de adaptação? Seria falta de espírito de equipe ou falta de um projeto coletivo? Tardif (2011) entende o individualismo dos professores, muito provavelmente, como uma estratégia de adaptação. Hargreaves (1998) apud Nunes (2017) apresenta o estudo de Carpentier-Roy & Pharand (1992) onde os autores defendem a ideia de que, muito mais que uma tendência particular dos professores, o individualismo está ligado a uma organização de trabalho que atomiza os indivíduos, isola-os e desmotiva-os. Neste caso, o individualismo torna-se uma posição de defesa em relação a um trabalho que é muito mais motivo de sofrimento que de prazer.

Hargreaves (1998) reconhece que o isolamento até pode estar ligado a tendências de personalidade, a uma postura defensiva diante da falta de confiança em si mesmo ou ao receio da exposição e avaliação de terceiros, contudo, o autor considera o individualismo muito mais como uma forma racional de poupar esforços e organizar as prioridades num contexto de trabalho submetido a grandes pressões e limitações. Ainda segundo este autor, o individualismo está submetido a três grandes determinantes: o individualismo forçado, o estratégico e o eletivo. O individualismo forçado está relacionado a limitações administrativas ou obstáculos próprios da situação que impedem que seja feito de outra forma. O individualismo estratégico é a organização do professor utilizada como resposta às contingências cotidianas do ambiente de trabalho, ou seja, é um princípio estratégico de concentração de esforço calculado. Já o individualismo eletivo refere-se à opção deliberada de trabalhar sozinho mesmo em situações que favoreçam o trabalho coletivo (HARGREAVES, 1998).

Nas escolas Guiné Bissau e Angicos, uma semelhança quanto ao isolamento dos professores é de que esse isolamento geralmente ocorria nos intervalos entre uma aula e outra, onde eles preferiam se sentar do lado de fora das escolas, no pátio no caso da Escola Guiné Bissau, e fora da sala dos professores, no pátio em frente à escola, no caso do PEFI da escola Angicos, à permanecerem na sala dos professores, descansando, dialogando ou mantendo algum tipo de interação.

Permaneciam sozinhos. No relato abaixo, transcrevo a resposta que o PEFI Jair me deu ao questioná-lo sobre o porquê de sempre permanecer do lado de fora da escola durante os intervalos e antes de iniciarem as aulas: “eu prefiro ficar aqui fora porque ninguém fica me perguntando nada, e nem me demandando coisas. Quem não é visto não é lembrado”, disse ele.

Os caminhos da escola Guiné Bissau até os CASE, era sempre realizados por um coletivo de professores. Ainda na sala dos professores cada um procurava por seus pares, seus colegas que teriam aulas no mesmo CASE e de lá faziam juntos o trajeto, recheado de conversas, algumas vezes reclamações sobre alguma modificação na rotina da escola, reclamações sobre a direção, orientação ou supervisão, contavam piadas, desabafavam sobre a rotina desgastante e sobre as turmas que atenderiam logo que chegassem ao destino.

Em uma das idas no caminho até o CASE onde passaríamos a tarde, uma professora de geografia da escola presenteou a mim e ao professor Paulo, com uma caixa de bombom, agradecendo a “nossa” parceria com ela. Fiquei surpresa com o presente e também muito feliz. Naquele momento, a sensação foi a de estar sendo aceita e de “fazer parte”. Afinal, na pesquisa qualitativa, nós não estudamos as pessoas, mas com as pessoas. Não estudamos a escola, mas na escola. Esse gesto me pareceu bem significativo.

Com base na sustentação teórica que orientou este trabalho, os elementos oriundos do campo, as leituras e releituras dos diários, a análise desses elementos, dos diálogos estabelecidos ao longo de toda a permanência no campo de pesquisa assim como as observações realizadas, descritas e transcritas aqui, chego então a seguinte unidade temática, que denominei de: “A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR MARGINAL(IZADA)”, seguida por duas categorias que juntas, contribuíram para posicionar a EFI como Marginal(izada).

4.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR MARGINAL(IZADA)

Diante de toda a particularidade apresentada, chegar a esta unidade temática não foi tarefa fácil, pois, como descrito anteriormente, cada escola tem sua particularidade, dentro disso cada CASE tem suas particularidades, cada MSE tem sua particularidade, os professores estão inseridos em contextos diversos, portanto, categorizar e definir de forma pontual e específica, posicionando a EFI Escolar na

socioeducação, daquela cultura recheada de elementos particulares diante de todo o contexto envolvido, tornou-se bem trabalhoso, denso e complexo.

Responder ao problema da pesquisa, posicionando a EFI nas duas escolas estaduais participantes da pesquisa como MARGINAL(IZADA), poderia tornar-se algo muito relativo e ao mesmo tempo fechado demais, diante das especificidades de cada uma delas e da cultura socioeducativa envolta. Mas, apesar de suas particularidades, e diante do compromisso de responder ao problema da pesquisa, a partir dos elementos trazidos e ocorridos durante quase um ano de imersão no campo de pesquisa, entendo que a posição que a EFI ocupa nessas escolas e nesses CASE, localiza-se dentro de uma cultura por vezes, mais ou menos humana, mais ou menos desumana, mais ou menos opressora, mais ou menos dominadora, mas predominantemente numa posição MARGINAL(IZADA). Tanto pela perspectiva de como os professores são vistos nestes locais, como pela posição e pelo papel social que a EFI Escolar ocupa na cultura socioeducativa da qual está imersa.

É também, a partir dos elementos trazidos pelo campo de pesquisa, e que contribuíram para que a EFI Escolar se encontre em posição Marginal(izada), que apresento as duas categorias – “Opressão/Dominação” e Desumanização como aquelas categorias que emergem como significativas para se chegar até a EFI Escola Marginal(izada).

Ao chegar nessa unidade temática, que posiciona a EFI Escolar naquela cultura e das categorias que contribuem para este posicionamento, busco então refletir sobre os tensionamentos por vezes descritos até aqui, das relações que aconteceram por disputas pelos modos de ver, ser e agir na cultura socioeducativa, e que estão presentes nas aulas de EFI.

Antes de definir e compreender que a posição que a EFI escolar ocupa naquela cultura é Marginal(izada), minha interpretação primeira daquela cultura, daquele contexto particular, era a de uma EFI Escolar localizada em posição de inviabilidade, e não de marginalidade. Situações como a de ignorar à presença dos PEFI durante os momentos observados, e pela forma como a EFI (não) aparece com papel de protagonismo na rotina das escolas e dos CASE, foram as primeiras impressões que tive sobre a posição da EFI Escolar naquela cultura.

Essa interpretação e compreensão primeira, diante do meu fenômeno de pesquisa passa por mudanças, a partir do momento em que, no decorrer do trabalho de campo, na releitura dos diários de campo, nas conversas com meu orientador e

colegas de grupo de pesquisa, percebo então que os conflitos frequentes ocorridos no cotidiano das aulas de EFI, não aconteceriam da mesma forma caso a invisibilidade fosse uma categoria predominante e hegemônica, pois assim sendo, possivelmente não haveriam os momentos de conflito e de negociação por espaço que frequentemente aconteciam, seria algo totalmente ignorado.

O conflito, por exemplo, aparece justamente nos momentos em que a presença do PEFI mexe e desacomoda uma cultura aparentemente controladora, que está posta e acomodada há bastante tempo. Ele mexe convicções e paradigmas há muito tempo enraizados lá. Uma cultura que aparentemente não enxerga nessa acomodação necessidade de mudanças.

Pensando nos conflitos gerados como resultados de possíveis disputas de poder, para Foucault (1987) as relações de poder influenciam os corpos, levando-os à sujeição que pode se dar de forma não violenta

[...] pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso das armas nem terror e, no entanto, continuar a ser de ordem física. Quer dizer que pode haver um 'saber' do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo. (Foucault, 1987, pág. 28)

Já em Freire *apud* Góes (2016), o conflito é fundamental para o exercício do diálogo, para a construção do conhecimento decorrente da criação, recriação dos homens e mulheres, para a reflexão e conscientização do processo dialético das ações políticas e pedagógicas.

“A ação dialógica, neste contexto, é atitude do educador que se contrapõe à domesticação/coisificação e que se faz pela educação entre homens em libertação. Entre homens que, assumindo sua condição crítica, transcendem”. (Góes, 2016. Pág. 84)

Com relação ao sentimento de acomodação por vezes verbalizado e demonstrado por alguns (as) ASE, principalmente, e presenciado por mim, em diferentes situações, uma ocasião merece destaque.

Ocorrida durante um diálogo com um ASE, sobre a rotina de um dos CASE's, sobre as atividades esportivas oferecidas por aquele CASE e pela escola, o ASE faz a seguinte fala:

Excerto diário de campo, dia 08/05: “aqui nessa casa é ótimo de trabalhar, quase não tem atividades que mexam com a rotina dos guris, é bem tranquilo. Não ficam inventando coisa pra se mexer muito. A gente mantém a casa tranquila sem muita função”.

A fala no excerto acima, aparece repetidas vezes e se materializa nas atitudes e nos diálogos que presenciei e obtive, junto aos ASE que acompanham os adolescentes e as adolescentes nas atividades. A acomodação acaba tornando-se justificativa para que algumas atividades que necessitem de uma mobilização maior por parte dos ASE, por vezes não ocorra. Na escola Guiné Bissau, os atrasos para enviar os alunos para as aulas eram frequentes. Dificilmente eles estavam na quadra ou no salão de jogos no horário marcado.

As aulas de EFI nesta escola, por exemplo, nunca iniciavam no horário marcado, sempre ocorriam com meia hora, 40 minutos de atraso. Os adolescentes eram conduzidos pelos ASE até o local onde o professor se encontrava, mas antes passavam pela revista²³, o que gerava um atraso ainda maior para o início da aula. Quando a primeira “barca²⁴” chegava, que é como ASE e adolescentes se referem aos grupos que vão chegando para aula, professor já havia perdido quase uma hora do seu tempo destinado às aulas, que era de mais ou menos 1h40.

Em situações como esta, dos atrasos, eu percebia que a demora, por vezes, acontecia em decorrência dessa aparente acomodação, em tirar os adolescentes dos “bretes²⁵” e acompanhá-los durante todo o período das aulas, muitas vezes ao ar livre, no frio, onde os(as) ASE permaneciam grande parte das vezes sentados em suas cadeiras. Esse tempo que os(as) ASE ocupam fazendo a custódia dos(as) adolescentes durante as atividades fora do dormitório, não parece ser de muito agrado, porque desacomoda. Há a necessidade de um controle e atenção maior deles para com os adolescentes, diferentemente de quando esses trabalhadores

²³ As revistas são momentos onde os(as) adolescentes ficam nus, para que os(as) ASE possam verificar se carregam de volta para os dormitórios algum objeto proibido, como pedras, tocos de cigarros, algum ferro solto pelo pátio, cordas, restos de madeiras, e qualquer outro elemento que venha a ser utilizado por eles(as) com intuito de ferir alguém ou a si mesmo.

²⁴ Barca (ver glossário)

²⁵ Brete

permanecem custodiando os adolescentes apenas do lado de fora dos dormitórios, onde estão em menor número e onde o risco de haver alguma situação mais tensa diminuem. Deixar os adolescentes a maior parte do tempo “fechados” em seus “bretes”, parece ser uma preferência.

A exemplo disso, ainda na Escola Guiné Bissau, o PEFI assim que iniciou seu trabalho lá, sugeriu à escola que dividisse as turmas (até então as turmas ocorriam uma pela manhã e uma pela tarde) em duas pela manhã e duas pela tarde. Essa proposta gerou grande resistência por parte dos ASE e também dos adolescentes. A justificativa para essa resistência dos ASE em dividir a turma em grupos menores, era relatada por eles porque haveria assim a necessidade de se fazer mais revistas, mais tempo fora dos bretes, mais disposição para efetuar as mudanças, e eles não demonstravam estar muito dispostos. Os adolescentes justificavam a resistência à mudança, porque assim divididos eles estariam em menor grupo para “jogar futebol”.

Nessa mesma escola, presenciei quatro brigas entre os adolescentes, mas nenhuma dessas brigas teve como origem situações ocorridas no momento da aula. Algumas vezes o desentendimento já iniciava nos “bretes”, outras vezes durante o banho, outras vezes na hora das refeições, mas terminavam em vias de fato nos momentos da EFI da escola.

Quando as brigas físicas ocorrem, quem tem a responsabilidade de separar os adolescentes, preservando a integridade física deles e cuidando para não se machuquem ou machuquem outras pessoas, são os(as) ASE. Isso também desacomoda e mexe com a rotina da instituição e das aulas. Nesses casos, não há interferência do PEFI, que espera acalmar e retoma a atividade.

Diante de algumas das situações apresentadas acima, não interpreto como sendo a invisibilidade a posição que a EFI ocupa naquela cultura, ela não é invisível, interpreto ela como sendo MARGINAL(IZADA). À margem da cultura socioeducativa e também marginalizada pelo contexto socioeducativo na qual está inserida

Nas tentativas dos professores de se construir alguma coisa, de se sentirem sujeitos do processo ao qual estão inseridos, de produzir, de fazer valer suas permanências ali, de se legitimar enquanto disciplina curricular e campo de conhecimento, ela não é invisível, ela desacomoda, mexe com a rotina do CASE, com a concepção de mundo dos ASE, gerando resistências e conflitos, portanto ela *existe* e está à margem, por vezes marginalizada naquela cultura.

A ideia de *existência* em Freire, se fundamenta no princípio da unidade dialética sujeito-mundo, no qual o ser humano está histórica, cultural e socialmente marcado. É possível afirmar que esse humanismo é crítico, engajado e transformador, pois se alimenta da ação-reflexão, na práxis cotidiana de homens e mulheres que lutam pela sua libertação.

A EFI escolar posicionada de forma Marginal(izada), significa dizer que ela está posicionada dentro de um contexto que compreende uma cultura socioeducativa, mas à margem desta cultura, juntamente com os sujeitos que dela fazem parte, impedida e excluída de sua capacidade de *ser mais* ali naquela cultura.

A divisão dos alunos por MSE (na Escola Guiné Bissau) e com um número maior de adolescentes do que aquele permitido pelo PEMSEIS; os atrasos ao conduzir os(as) adolescentes para a aula; a intervenção dos ASE como tentativas de contrariar a prática do professor (fugindo daquilo que lhes compete); espaços impróprios para as aulas; os horários de pátio e de aula coincidirem; número grande de alunos no pátio ou em espaços onde as aulas acontecem, negligenciando a “tal segurança” que aparece nos discursos e nos documentos; as atividades extra curriculares no momento da aula, retirada dos adolescentes para atendimento técnico e invisibilidade dos professores, são alguns dos elementos pontuais, comuns ao dia a dia daquelas escolas, que contribuem para que a posição da EFI Escolar na cultura socioeducativa seja marginal(izada).

As situações e os elementos que foram até aqui apresentados e que ocorreram durante todo o trabalho de campo, durante as observações, durante os diálogos e a leitura dos documentos aos quais tivesse acesso, me levam então a outras duas categorias que contribuem de forma potente para que a EFI Escolar ocupe uma posição marginal(izada) na socioeducação, que são a *opressão/dominação* e a *desumanização*.

4.2 OPRESSÃO/DOMINAÇÃO

“Vivemos numa sociedade que espera que condenemos um pouco mais e que compreendamos um pouco menos” (Apple, 2001, pág.20). Ao apresentar a categoria dominação/opressão partindo da frase de Michael Apple entendo que ela contribua para compreender, de forma resumida, mas potente, o sentimento e a percepção que a sociedade na qual estamos inseridos têm sobre os(as)

adolescentes que cumprem MSE, e sobre a cultura socioeducativa descrita e interpretada neste trabalho. Estamos inseridos em uma sociedade que prefere punir e condenar a compreender e refletir sobre os motivos sociais que levam às situações do encarceramento e morte precoces da nossa juventude. Ao mesmo tempo em que há uma opção pela punição e pelo encarceramento desumano, na prática essa forma de não tem surtido os efeitos daquilo que se propõe as diretrizes legais da Socioeducação.

O adestramento e a disciplina parecem ser práticas dominantes no projeto socioeducativo atuante. A socioeducação, naquela cultura pesquisada, pelas diferentes situações que se apresentaram, parece estar mais a serviço de uma sociedade que pune e julga, “onde a responsabilidade, normalmente assacada como culpa, é sempre do outro” (Brancher, 2014, pág. 11), do que a serviço de uma socioeducação libertadora, como preveem suas diretrizes.

Quem resiste a esta visão adestradora e controladora de corpos, dentro ou fora do sistema socioeducativo, e procura por uma socioeducação mais humanizadora, é por vezes sufocado, oprimido e intimidado. Por vezes os professores e a escola parecem estar inseridos propositalmente em posições marginais, que contribuem para a anulação de suas capacidades sociais de *estar sendo mais* naquela história, naquela cultura.

Assim, desenvolvem-se dois mundos sociais e culturais diferentes, que caminham juntos com pontos de contato oficiais, e como afirma Conceição (2016), a escola é um produto dessas relações sociais e não somente um espaço físico.

Ao abordar a questão referente à organização escolar e o trabalho docente em escolas extramuros, Conceição (2016), diz que os diferentes atores e a estrutura escolar contribuem para deixar as organizações escolares pesadas e tornar complexas as relações entre esses atores. Pensando nessa estrutura escolar, envolta e inserida em um contexto de privação de liberdade para adolescentes, percebe-se que essas complexas relações são, por vezes mais conflitantes e tomam proporções mais densas.

Na situação que relato logo abaixo, protagonizada pela direção da escola Guiné Bissau junto ao PEFI que estava na quadra esportiva, representa uma das situações concretas em que a opressão e a dominação, junto aos professores, parecem tentar impor uma condição de superioridade através de atitudes sem diálogo nenhum.

A situação ocorreu logo nas primeiras observações após as férias de inverno, onde houve a troca do PEFI e este estava ainda em período de adaptação na escola e no CASE. Para além de o PEFI ser novo na escola, logo que ele iniciou pediu para que mudasse os horários das turmas e deixasse turmas com número pelo menos mais reduzido de alunos (até então os adolescentes eram divididos em uma turma pela manhã e outra pela tarde, conforme a sua MSE), a direção acatou a solicitação, mas não avisou aos adolescentes.

Excerto do Diário de campo dia 07/08/2018:

[...] os adolescentes não desceram para a quadra no horário combinado, que era às 9h15. A diretora da escola desce e foi até o PEFI para saber o motivo do atraso, e pedir que o professor os chamasse. O PEFI respondeu dizendo que já havia chamado por duas vezes e que estava aguardando. Após meia hora de atraso, os adolescentes começam a descer e se dão conta de que não estão todos juntos como de costume. Inicia-se uma agitação por parte dos adolescentes. Um dos adolescentes diz: “o ‘SEU’ chegou aqui ontem e já quer mudar tudo assim não dá pra jogar nada”. A diretora, que ainda permanecia no pátio, olha para o professor e cobra uma atitude mais propositiva dele dizendo: “assim não dá, tu precisas propor coisas mais interessantes”. A mudança na rotina e na organização mexeu muito com os adolescentes, deixando uma grande tensão no ar. Parece que a diretora ficou preocupada com o que os ASE pensariam daquela agitação e ao que tudo indica, ela não gosta de trazer “problemas” para eles.

Os descritos no excerto anterior, vão na contramão da ação dialógica em Freire. Pois para Freire *apud* Góes (2016) “todo o esforço dos sujeitos da educação, pelo diálogo, por solidarizar o refletir e o agir de cada um no cotidiano escolar, direciona-os ao mundo a ser transformado e humanizado pela práxis coletiva”.

A opressão e a dominação, presentes diariamente no cotidiano daquela instituição, não é sofrida somente pelos professores, mas por todos os sujeitos que estão envolvidos naquela rotina, alguns mais, outros menos. O sistema socioeducativo parece estar servindo bem ao papel do opressor maior, que é uma sociedade, formada por uma justiça e um Estado que oprimem, punem e julgam com a intenção de fazer prevalecer o direito do opressor. Sociedade essa que joga para dentro do sistema socioeducativo, para fora dos muros da cidade, seus adolescentes, sua juventude, para longe de onde possam enxergar, deixando para que o sistema sozinho resolva um problema que é estrutural e da própria sociedade como um todo.

Alguns funcionários, assumem esse papel, por vezes entendendo que estão ali para julgar e não socioeducar. Mas há aqueles que acreditam em uma socioeducação que liberta, que emancipa e que pode realmente ressocializar. Portanto, não interpreto como sendo os funcionários, das escolas e do sistema socioeducativo como um todo, os opressores primeiros, mas eles estão sim, inseridos em um sistema socioeducativo, que é reflexo de uma sociedade que prefere punir, que é desigual e acaba por naturalizar o que Costa (2012) chamada de “genocídio social”.

Como uma das consequências dessa cultura, vemos a anulação da possibilidade de permitir o rompimento da cultura do determinismo que se encontram os adolescentes e a possível concretização de um inédito viável. Lembra Paulo Freire que somos seres condicionados, mas não determinados!

Paulo Freire ensina a desafiar os discursos fatalistas alimentados pela ideologia dominante, que de forma enganosa e coercitiva, tentam mascarar as injustiças sociais, principalmente aquelas produzidas pela exploração capitalista. A esperança exerce um papel fundamental na obra do autor, que por acreditar no ser humano como sujeito histórico, durante sua vida, sempre incentivou a luta pela mudança da realidade concreta, por meio da práxis. Os educadores comprometidos com a transformação do mundo vislumbram o futuro como uma possibilidade concreta de mudança.

Diante de situações de dominação/opressão presentes em uma Instituição Total, cruzar os braços diante da realidade instaurada e acomodar-se num discurso mesquinho coberto de uma falsa neutralidade, apenas enfraquece a luta por uma educação comprometida com a formação de uma sociedade capaz de lidar com as diferenças sociais, étnicas, raciais etc. “A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora” (FREIRE, 1996, p. 88). Todavia, permanecer somente na crítica de maneira passiva de nada adianta. É preciso que os docentes busquem reinventar cotidianamente sua ação didática a fim de promover práticas que ensinem os benefícios da justiça social.

4.3 DESUMANIZAÇÃO

Alguns dos elementos aqui apresentados, e ocorridos no cotidiano das observações e de minha imersão no campo da pesquisa durante todo aquele ano, me levaram à uma outra categoria que, com base em Freire (1992) denomino de *Desumanização*. A categoria desumanização, em Freire, aparece muito mais na lógica do contraditório à humanização, o que vai contra a vocação ontológica dos seres humanos de *ser mais*, do que uma categoria fundante, porque para ele a humanização é a essa categoria fundante.

Ou seja, “somos seres do inédito viável, pois ainda não somos totalmente prontos, viemos nos fazendo na história e podemos sempre nos reinventar” (Zitkoski, 2016, p. 210). Somos seres condicionados, mas não determinados. E quando falamos de adolescentes em conflito com a lei, essa premissa poderia ser a desencadeadora de todo o processo político pedagógico que envolve aqueles que executam as MSE.

A desumanização, político e pedagógica, que encontramos nesses locais vai contra a lógica humanizadora do ser inacabado e que pode e deve *ser mais, no mundo e com o mundo*, e não apenas sujeitos objetos desse mundo. O fato de os sujeitos que participam daquela cultura socioeducativa, por consequência a EFI Escolar nela inserida, apenas estarem *sendo* naquela cultura, sendo assim *impedidos de ser mais*, caracteriza também a desumanização.

A privação de liberdade, o encarceramento de nossa juventude, e tudo que reside desse encarceramento, por si só, já seria motivo de desumanização. Não bastasse a privação de liberdade, que se justifica nas MSE pelo viés ressocializador, mas que não proporciona condições humanizadoras para isso, temos a falta de estrutura física precária e por vezes insalubre, profissionais com cargas horárias de trabalho excessivas, professores e professoras com salários parcelados pelo Estado há mais de 4 anos, sem perspectivas de avanços. Um coletivo de profissionais, de categorias de trabalhadores imersos em uma cultura que se denomina ressocializadora, mas que não proporciona condições sociais para essa humanização.

Pense um ambiente institucional, investido da autoridade coercitiva do Estado, que por seu intermédio materializa o princípio do monopólio da força, objetivando responsabilizar sujeitos, alinhar condutas, educar para o convívio social e promover a reintegração social. Qualquer um arriscaria dizer que este ambiente institucional deveria ser, no mínimo, um reflexo do senso de organização e respeito que se propõe a promover, não é certo? Não, não é certo, pois este sistema, que se destina exatamente a organizar adolescentes social e psiquicamente desorganizados, tem sido cronicamente uma das máximas expressões do caos, da incoerência, da falta de coesão e do desperdício na gestão pública. (Brancher, 2014, pág. 09-10)

No decorrer do trabalho de campo, presenciei algumas brigas entre os adolescentes da Escola Guiné Bissau, e ao questionar os ASE sobre os motivos das brigas, eles relatam que alguns dos desentendimentos tiveram origem nos dormitórios e não ali na aula. ao visitar esses dormitórios, pude então enxergar alguns dos possíveis dos motivos que contribuem para que as relações tornem-se mais intensas e por vezes violentas.

Figura 15: Dormitório da ALA de ISPAE.



Fonte: produção da própria autora

A falta de privacidade e o tempo considerável que esses adolescentes passam nesses dormitórios sem estrutura alguma, parecem ser significativos para que se potencialize situações de confronto e violências entre eles.

A desumanização que se apresenta pela estrutura física degradante talvez seja, de primeiro impacto, a mais chocante no que diz respeito à falta de humanização. Pois, ao compartilhar desta cultura escolar, imersa em uma Instituição Total, senti a necessidade de um olhar mais próximo do contexto em que esses adolescentes passam a maior parte do tempo, quando não estão na escola (que é

dentro do mesmo prédio). Nesse CASE, onde fica a escola Guiné Bissau, todos os dormitórios são coletivos, o que segundo os ASE acaba por potencializar as brigas, resultado da falta de liberdade e individualidade que estão sujeitos.

Figura 16:



Fonte: produção da própria autora

A foto acima é dos banheiros coletivos dos adolescentes da Escola Guiné Bissau. Pelo menos uma das brigas ocorridas durante as aulas de EFI tiveram início durante a permanência deles no banheiro, mas acabaram por se concretizar no decorrer das aulas.

A FASE, e por consequência as escolas socioeducativas, posicionadas em um Instituição total, são muito particulares, e deveriam possuir um olhar mais particular do Estado, tanto em relação a questão física quanto pedagógica.

As possibilidades de que as escolas socioeducativas, bem como aquela Instituição, necessitam para que haja um processo de fato humanizador de escolarização, com vistas à emancipação dos sujeitos nela imersos, são muito frágeis, para não dizer impossível de acontecer nas condições apresentadas.

Ao reler os diários de campo e encontrar escrita a palavra “sol”, por várias vezes, pude compreender que isso tinha um significado bem importante naquele contexto. E ao entrar nos dormitórios, onde os adolescentes passam quase que 20h do seu dia, e perceber que lá não pega sol nunca, entendi o porquê ele é realmente fundamental na rotina desses jovens.

Segundo GOFFMAN (2011), as Instituições Totais não parecem promover uma substituição cultural completa, daqueles que nela permanecem por algum tempo considerável, mas se a estada do internado for muito longa, pode ocorrer uma

perda do traquejo cultural que o torna temporariamente incapaz de enfrentar alguns aspectos de sua vida diária na vida civil cotidiana.

Os bens e objetos pessoais, por exemplo, como parte do indivíduo, daquilo que o representa e é construído por ele durante sua vida em liberdade, aparecem nos dormitórios individuais e coletivos em maior ou menor visibilidade, como na foto abaixo. A importância do *ter* sobre o *ser* (Gómez, 2001), parece apresentar significado e estar em evidência na foto abaixo.

Figura 17:



Fonte: produção da própria autora

Neste dormitório, que é individual, e fica em um dos CASE's em que a Escola Angicos atende, os pertences dos adolescentes, aqueles que são muito significativos para eles, ficam expostos. Até um móbile feito de etiquetas de roupas de marca conhecidas, e caras, tem lugar de destaque. Significam muito para aquele jovem. A importância do *ter*, fora e dentro da instituição, para possivelmente *ser* reconhecido, simbolizada ali pelo móbile e pela sacola com a marca de produtos caros, exposta de forma protagonista, é marcante.

Não há muros nítidos e definidos quanto ao desejo de ter e pertencer. Existem muros claros que separam a possibilidade de ter de quem vive nas periferias das grandes cidades, sendo a pobreza o limite objetivo. Se a realidade de não pertencer torna-se insuportável, estratégias de sobrevivência são acessadas, como a compra de produtos falsificados, ou sua aquisição por meios ilícitos. (Costa, 2014, pág. 61)

Com relação a escola, Gómez (2001), diz que sistema educativo em seu conjunto, pode ser entendido como uma instância de mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade social e os sentimentos, significados e comportamentos emergentes das novas gerações. Ainda de acordo com o autor, são três, as funções complementares que a escola pode e deve assumir: função socializadora, a função instrutiva e a função educativa.

Pensando nessas três funções da escola, mas principalmente nas condições sociais de escolarização, que favoreçam um processo de aprendizagem com efetivo resultado humanizador em relação aquilo que o ensino necessita preconizar, estando ele dentro ou fora dos muros institucionais de privação de liberdade, nessa cultura particular essas condições parecem encontrar pouco espaço para isso.

Porém, há de se observar que quando digo que há pouco espaço para que as condições sociais de escolarização ocorram, é porque dentro desse contexto desumanizador apresentado, pode-se encontrar um cuidado, pelo menos estético, por parte das escolas que atendem esses adolescentes. Parece haver uma preocupação maior das escolas com os espaços que são de sua competência administrar. Espaços iluminados, limpos, bem pintados e equipados.

Essa questão estética e de cuidados da escola com a estrutura física que lhe compete, principalmente na Guiné Bissau, encontra total contraste ao passar pela porta de sua competência e entrar na parte física que compete ao Sistema Socioeducativo administrar (dormitórios, refeitórios, banheiros, entre outros). Como já relatado anteriormente, a questão física/estrutural na qual os(as) adolescentes vivem mais de 20h do seu dia, são degradantes e desumanas.

Lembrando que o tempo de permanência dos (as) adolescentes, que cumprem MSE, é provisório, mas que mesmo de forma provisória esse tempo pode ser crítico naquilo que diz respeito ao retorno para vida fora dos muros institucionais.

Sobre isso, Adorno (1998) *apud* Onofre (2014), sobre os estabelecimentos penais adultos, diz que:

[...]os estabelecimentos penais não são adequados para o cumprimento da pena. As consequências para o processo de ressocialização do preso sentenciado à pena privativa de liberdade – seja lá o que se possa entender por ressocialização – são irreversíveis, afetando sobretudo as condições sociais de retomada dos direitos civis. (Adorno, 1998, p. 1013)

Então, mesmo que de forma provisória, a permanência dos (as) adolescentes que cumprem algum tipo de MSE, diante das condições desumanizantes encontradas hoje dentro do sistema, já são suficientes para que essa tal de ressocialização não seja alcançada e contribuem para que a EFI Escolar esteja colocada em uma posição marginal(izada).

4.4 EM BUSCA DA HUMANIZAÇÃO

Durante os dez meses em que o trabalho de campo aconteceu, ele se fez principalmente pelo diálogo e pelas observações vividas junto aos sujeitos que naquela cultura estão, e depois sendo revelado aqui por meio da escrita. Segundo Fonseca (1998) é necessário ultrapassar o senso comum que acredita que a linguagem é basicamente referencial. Que ela apenas "diz" e "descreve", com base na relação entre uma palavra e uma coisa.

Ao contrário, palavras *fazem* coisas, trazem consequências, realizam tarefas, comunicam e produzem resultados. E palavras não são o único meio de comunicação: silêncios comunicam. Da mesma maneira, os outros sentidos (olfato, visão, espaço, tato) têm implicações que é necessário avaliar e analisar. Dito de outra forma, é preciso colocar no texto - em palavras sequenciais, em frases que se seguem umas às outras, em parágrafos e capítulos - o que foi ação vivida. Este talvez seja um dos maiores desafios da etnografia - e não há receitas preestabelecidas de como fazê-lo (Fonseca, 1998, pág. 30)

Ainda de acordo com Fonseca (1998), na pesquisa de campo, queremos antes de tudo entender o que “está sendo dito” por nossos interlocutores. Diante disto, situar seus sujeitos em um contexto histórico e social no qual vivem, é parte do processo de entender o que está sendo dito. Por tanto, as categorias expostas acima, são produtos de uma cultura na qual os sujeitos pertencentes aquele contexto sócio histórico delimitado, descrito e interpretado.

Bogdan & Biklen (1991) trazem a dificuldade de alguém exterior à escola perceber os sentimentos de um professor, e é precisamente neste ponto que reside uma contribuição importante nesta pesquisa. O fato de estar dentro das duas escolas, convivendo com as pessoas, vivenciando suas frustrações, as condições insalubres das estruturas a que todos se encontram, as alegrias de cada avanço em uma atividade realizada por parte dos professores, a satisfação dos(as) adolescentes por estarem fora dos dormitórios e realizando alguma atividade que os(as) fizessem esquecer, mesmo que por pouco tempo todo o contexto no qual estão inseridos(as), assistindo os sucessos e os insucessos de todos e todas, ao término do ano letivo, diminuem as dificuldades de perceber esses sentimentos para assim interpretar. Esta multiplicidade de sentimentos, esta empiria que não significa apenas dados coletados, mas fatos etnográficos, me levaram a interpretar a EFI Escolar como marginal(izada) e a Opressão/ Dominação e a Desumanização, como as categorias com importante significado que contribuem para posicionar a EFI Escolar nesse lugar.

Contar a história das duas escolas, que só existem porque estão inseridas em uma sociedade calcada por uma política neoliberal, para uma parcela da população muito particular e historicamente desprivilegiada, que tem por característica social a pobreza, a negritude e a desescolarização. As políticas neoliberais que contribuem para que essa parcela da população encontre meios de sobreviver ou construa tentativas de pelo menos de serem reconhecidos, leva o público alvo das escolas (adolescentes autores de atos infracionais) à prática do roubo e do tráfico de drogas.

A justiça, cria mecanismos como forma de “proteger” a sociedade, como se esses(as) adolescentes não pertencessem a essa mesma sociedade, através de medidas que se dizem socioeducativas, ressocializadoras, que vão desde a reparação do dano à internação, o cárcere. Então, quando da internação, esses(as) adolescentes chegam às escolas socioeducativas.

Essas escolas, inseridas em outra comunidade, a socioeducativa, que criadas por uma justiça que se pretende ressocializadora, tem a função de levar conhecimento e trazer para o cotidiano desses(as) adolescentes a rotina escolar, o conhecimento formal e as condições necessárias para a escolarização.

Mas, o que se encontra, através daquilo que foi visto, são condições desumanas, opressoras e de dominação que não contribuem para que as condições sociais de escolarização sejam contempladas. Temos assistido às diversas

tentativas de mudanças na legislação, com o passar do tempo, de forma judicializada, como mecanismos de mudanças, mas o Estado discute pouco ou modifica muito pouco às condições sociais para que as mudanças ocorram de fato. As condições sociais favoráveis à uma prática humanizadora de educação não são priorizadas pelo Estado, elas pouco existem.

A escola, a escolarização e a EFI nesses locais, parecem se justificar muito mais na lógica de uma legislação que obriga que elas existam, do que numa lógica de compreensão de que há uma importância na existência delas. Parece haver uma cultura de menor valor por parte de um Estado e de uma da sociedade que não entende a existência daquilo que é produzido, reproduzido e compartilhado lá sejam importantes.

Olhar para essas escolas, com um olhar Freireano, implica entender que para que haja uma educação libertária, emancipatória e crítica é necessária de forma central que haja humanização. Tudo que vai contra essa lógica vai contra uma educação de fato. Para Freire, a existência desses lugares é característico de lugares onde os cidadãos apenas são, coexistem.

“Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer porque ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo “pré-dado”, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir” (FREIRE, 1996, p. 30)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao caminhar para a conclusão desta pesquisa, intitulado o último capítulo como considerações finais, vou ao encontro de Bossle (2003) por entender, assim como ele, que não cabem aqui conclusões definitivas, mas sim reflexões que pretendem provocar novos questionamentos sobre o tema.

Os estudos qualitativos, e no caso deste estudo a decisão pela etnografia crítica como opção teórico metodológica mais adequada para responder ao meu fenômeno de pesquisa, tem por característica marcante a posição do pesquisador como o principal instrumento de coleta e interpretação das informações (BOSSLE, 2003; ANDRÉ, 2005; 2014). Com isso, quero ressaltar que este estudo se constituiu das minhas interpretações e reflexões na condição de professora e pesquisadora, junto com minhas limitações e bagagem trazidas para interpretar o fenômeno, para então compreender a posição que a EFI Escolar ocupa em uma cultura muito específica na qual está inserida.

Sendo assim, esse estudo buscou responder ao seguinte problema de pesquisa: Como a Educação Física Escolar está posicionada política e pedagogicamente na socioeducação em duas escolas da Rede Estadual de Ensino, localizadas na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE/RS) na perspectiva de adolescentes e demais trabalhadores em educação? Tomando esta questão como eixo *suleador* do estudo, retomo então o objetivo geral da pesquisa, que foi: Compreender como a Educação Física Escolar está posicionada política e pedagogicamente na socioeducação em duas escolas da Rede Estadual de Ensino, localizadas na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE/RS) na perspectiva de adolescentes e demais trabalhadores em educação. Tais questões *suleadoras* foram delimitadas em função de minhas inquietações sobre o objeto de estudo – EFI Escolar na Socioeducação.

A opção teórico metodológica pela etnografia, como uma opção para este estudo me levou a entender o quanto artesal significava construir um trabalho nessa perspectiva. A etnografia não é uma simples metodologia a ser aplicada, requer do(a) pesquisador(a) a necessidade de uma profundidade interpretativa, de uma descrição densa do contexto que está sendo estudado para que haja a compreensão sobre como este contexto interfere nas relações que lá são estabelecidas e propicia o desenvolvimento de uma cultura particular, bem como

compreender a importância de observar detalhadamente o que acontece ao redor do pesquisador para entender como a cultura é compartilhada e quais são seus aspectos simbólicos e por fim, a necessidade do estranhamento àquilo que parece familiar.

Estranhar o que me parecia familiar, talvez tenha sido, um dos grandes desafios que se apresentaram. Observar uma cultura que já era, de certa forma conhecida por mim, mas que necessitava neste momento de uma profundidade até então inédita. Esse estranhamento, ao atentar para o comum em busca de significados daquilo que é simbólico, foi um exercício diário e permanente durante todos os dez meses em que estive participando da vida daquelas escolas.

As conclusões que aqui se encerram, produto desses dez meses de trabalho de campo, se mostraram potentes e ao mesmo tempo bem complexas. Desde o princípio, do momento que optei por pesquisar um tema tão particular, aparentemente estranho ao campo da Educação Física Escolar e com poucos estudos que o antecedem, entendi que para compreender a posição que a EFI Escolar ocupava no interior daquela cultura, não poderia concentrar minhas observações e reflexões apenas para os acontecimentos ocorridos nas aulas de EFI. Ou ainda, que seria simplista demais e até ingênuo da minha parte acreditar que os eventos ocorridos nas aulas de EFI, bem como na Escola de maneira mais ampla, não sofriam nenhuma influência do contexto macro social na qual estavam inseridos e de forma mais particular ainda, que os fatos ocorridos nas aulas de EFI não sofriam interferência político pedagógica da cultura socioeducativa na qual as escolas estão inseridas.

Sabia que era preciso uma visão mais ampla, procurar enxergar o todo para então interpretar de forma mais particular aquele “pedaço”²⁶. Sendo assim, exercitando a minha reflexividade, reconhecendo meus preconceitos, recorrendo ao aporte teórico, bem como o ampliando e dialogando com meus e minhas colegas de grupo, para compreender que muitos dos signos, significados, códigos compartilhados naquela cultura, sobre a posição que a de EFI escolar ocupa nela, estavam circunscritos no interior da cultura de sociedade que todos nós vivemos.

²⁶ Magnani (2002) - Pedaço, na perspectiva do autor supõe uma referência espacial, a presença regular de seus membros e um código de reconhecimento e comunicação entre eles.

Procurei, no decorrer deste relatório de pesquisa, contar a história que vivi, interpretei, refleti, as experiências que tive (boas e ruins), das pessoas que convivi, dialoguei, e que são parte dessa construção. Com minhas limitações, mas com toda a vontade de contribuir para diminuir a invisibilidade e trazer para a discussão acadêmica, no campo da EFI, a existência daquela cultura, o que é produzido e compartilhado pelas pessoas que dela fazem parte.

Essas pessoas, esses sujeitos, são os colegas PEFI que se encontram desassistidos, sem um olhar especial do Estado que os excluem enquanto parte de uma cultura escolar muito particular e que deve ser vista, discutida e tratada como tal; esses sujeitos são os(as) adolescentes, que expostos, a todo o tipo de violações de direitos contra ele praticados, somente após a prática do ato infracional, é que passam a ser vistos(as) pela sociedade, assim esta visibilidade assume somente o estigma do “marginal”, do “criminoso”, do “bandido”, mas que são na verdade produtos de um modelo social injusto, excludente e desigual, reduzindo-se toda a pluralidade da identidade desses(as) adolescentes; são esses sujeitos os Agentes Socioeducadores, que por concepções de vida e até mesmo por introjetar um papel social de carcereiro que o Estado e a sociedade esperam dele, são igualmente privados de suas capacidades ontológicas de ser mais e assim deixam de contribuir no seu fazer cotidiano para que haja uma socioeducação como prática da liberdade.

Foi por participar de um tempo significativo no cotidiano daquela cultura, junto aos sujeitos da pesquisa, que tornou possível identificar os elementos oriundos do campo de pesquisa, como a dominação/opressão e desumanização, como sendo alguns dos elementos que na interpretação que os sujeitos desta pesquisa fazem, e através das *situações-limites* apresentadas pelo contexto, encontram a EFI nas escolas socioeducativas em posição marginal(izada).

Ao tomar ciência desses aspectos, mais uma vez destaco este como sendo um tema potente de ser estudado e aprofundado, pois possui uma particularidade – adolescentes em privação de liberdade- e por não possuir, aparentemente, estudos anteriores no campo da EFI, mas que tem recebido bastante interesse de pesquisadores de outras áreas (como o Direito, a Psicologia, a Educação e Serviço Social, já referenciados no estudo) reforça a necessidade de uma atenção mais enfática do campo da Educação Física junto a este público particular.

O campo da EFI é o único campo de conhecimento que aparece duas vezes no interior dessa Instituição Total. Ela aparece enquanto parte da rede de atendimento que compõe a comunidade socioeducativa e também aparece na escola.

A Educação Física aparece quando é oferecida pela FASE, e garantida através de seus documentos normativos, sendo representada pelos seus Analistas em EFI da área, e também aparece na escola, garantida através de suas bases legais e representada pelos seus professores. Essa dupla “aparição” pode ser entendida como especial e privilegiada, frente as demais áreas que compõe a rede de atendimento socioeducativo. Porém, o fato de aparecer duas vezes e estar lá representada por duas vezes, não é o suficiente para que ela deixe de ocupar uma posição marginal(izada) naquele contexto.

Ocorre que há um descompasso naquilo que as bases legais e as diretrizes que orientam a Socioeducação e escolarização formal preconizam, através da CF; do ECA; do SINASE, do PEMSEIS e da LDBEN e mais recentemente a BNCC. Teoricamente esses documentos são carregados de práticas humanizadoras, mas que por motivos das forças sofridas, tanto internas como externas ao sistema socioeducativo, ainda não são suficientes para que a prática institucional seja de fato humanizadora.

O papel social que cabe à EFI tem destaque nos documentos que preconizam o processo de reinserção social de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, sendo parte integrante do sistema socioeducativo. Entendo e percebo, através destes documentos que a Educação Física participa ativamente do projeto de formação do senso crítico e de coletividade, com o fim de contribuir para a mudança da trajetória infracional dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, mas as condições necessárias para que este papel social seja de fato alcançado, parecem muito frágeis, por vezes inexistentes.

Compreendi, no decorrer deste trabalho, que há um complexo jogo de forças e sensibilidades variadas que levaram às situações descritas. Um jogo de forças que se apresenta anterior ao encarceramento, dos(as) adolescentes e um recorrente jogo de forças que ocorre posteriormente, no cotidiano da execução da MSE.

A pesquisa sobre o fenômeno da posição da Educação Física Escolar na Socioeducação, encerra com meu sentimento de que a etnografia desafia a interpretar a cultura particular de duas escolas e produzir indignação. Indignação

porque não penso somente com minha cabeça, mas com meu corpo inteiro. Indignação por me encharcar das emoções e dos sentimentos vividos naqueles dez meses e perceber que a humanização parece presente somente nos documentos. Indignação por entender que não há justiça suficiente, nem mudanças na legislação que sejam capazes de garantir aos seres humanos, ainda mais a nossa juventude, um futuro que possibilite uma vida plena e decente sem resignificar de fato o contexto.

Percebo que as leis podem mudar, e a história tem caminhado para consistentes mudanças desde a época da doutrina da Situação Irregular, até os dias atuais com a Doutrina da Proteção Integral em vigor, mas mesmo assim parece que continuamos a punir, através de leis máximas cada vez mais rigorosas, aqueles que os direitos mínimos não são garantidos. Mudam-se os nomes, mudam-se as leis, mudam-se as pessoas, porém, a prática desumana, encarceradora e dominadora permanece lá, com outra roupa, com outra cara, mas sempre lá.

As causas da violência, e do encarceramento da juventude, originadas das desigualdades sociais, do racismo, da concentração de renda e da dificuldade ao acesso a políticas públicas, não se resolvem com a adoção de leis penais mais severas e sim através de medidas capazes de romper com a banalização da violência e seu ciclo perverso. Não sou eu quem diz, são os números cada vez mais significativos sobre o aumento da violência, da morte e do encarceramento da nossa juventude. A juventude exterminada tem cor, raça e classe social bem delimitadas.

Estudos como os de Fonseca (2001) e Costa (2012) revelam e trazem dados que nos permitem entender que são as políticas sociais, em particular na área da Educação, que diminuem o envolvimento dos adolescentes com a violência. Por isso é fundamental reconhecer e reverter a discriminação, o estigma e as violências (física, psicológica e institucional) a que são submetidos os(as) adolescentes, e também todos os atores sociais envolvidos no contexto da rede de atendimento, desde o sistema de justiça até às unidades de internação dos que cumprem medidas socioeducativas.

Pensar em uma EFI Escolar marginal(izada) é entender que ela não está posicionada de forma que possa contribuir para garantir que o processo de ensino aprendizagem tenha um efetivo resultado humanizador, como preveem algumas de suas diretrizes, como o ECA, o PEMSEIS e o SINASE, e como os sujeitos que acreditam na socioeducação pretendem. Encontrar uma EFI Escolar marginal(izada)

é perceber que ela não encontra espaço (institucional, social, estrutural, político e pedagógico) suficiente para que os saberes da cultura corporal de movimento trazidas de fora pelos jovens aconteça, tão pouco possam ser produzidos novos saberes. Parece que o Estado não tem proporcionado condições para que as práticas humanizadoras previstas nos documentos orientadores ocorram na prática.

Ao perceber que a EFI Escolar, imersa em uma Instituição Total forjada por mecanismos de dominação e opressão dos corpos, desumanizante, que priva não só a liberdade desses sujeitos, mas provoca uma desculturação dos mesmos, vivendo ou sobrevivendo na marginalidade institucional, me questiono se essa Instituição pode contribuir para uma educação como prática da liberdade? Existe a possibilidade de se pensar um inédito viável em espaços de privação de liberdade?

Os documentos que regem o sistema socioeducativo, e que vem historicamente sendo modificados, com vistas a humanizar e enxergar a categoria que engloba crianças, adolescentes e jovens como sujeitos de direitos, numa caminhada aparentemente mais humanizadora, parecem não estar conseguindo que o “chão” socioeducativo seja uma prática de fato humanizadora, apesar das tentativas de quem lá está. O que falta para que esse inédito viável se torne uma realidade de fato?

Entendo que o caráter de denúncia que me propus a fazer, emergiu das descrições e interpretações tecidas durante todo este relatório, ao qual procurei conferir profundidade. Portanto, diante daquilo que foi visto durante o trabalho de campo, e das tênues diferenças entre o que se sabe através da bibliografia e dos estudos disponíveis, fica difícil imaginar que através das situações apresentadas, algum tipo de educação com vistas à educação emancipatória dos sujeitos que lá estão possa ocorrer.

Ao me questionar se as condições sociais necessárias à escolarização, encontram espaço para acontecer em um ambiente tão desumanizante, minha resposta seria não, apesar de haverem esforços de todos os lados para isso. A questão humanizadora referente a socioeducação, parece estar muito presente na teoria, nos documentos orientadores do sistema socioeducativo, mas longe do cotidiano das instituições.

O primeiro passo para modificar a realidade, entretanto, é conhecê-la. Nestes últimos anos, muitos estudos e experiências demonstraram o quanto o sistema socioeducativo ainda não incorporou nem universalizou em sua prática todos os avanços consolidados na legislação.

Ao olhar para a EFI Escolar nesses locais, inserida em ambientes controlados, vigiados e punitivos, entendo que tem sobrado pouco para que a prática da cultura corporal de movimento possa ser garantida, e para que a EFI Escolar possa ter condições de desenvolver com protagonismo político pedagógico, seu papel social naquelas escolas.

A capacidade de agir criticamente, frente à essa realidade, só é possível portanto, quando se adere a uma didática comunicativa, contrária a uma *educação bancária*, em que os argumentos são expostos coletivamente para que as melhores ações que influenciam a vida das pessoas possam ser tomadas com vistas a uma educação libertadora e menos domesticadora dos corpos.

Acredito, assim como Freire, que não existe a educação, mas educações, formas diferentes dos seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Freire faz a distinção entre “educação bancária” e “educação libertadora”. A educação bancária torna as pessoas menos humanas, alienadas, dominadas e oprimidas. A educação libertadora torna as pessoas mais conscientes, mais livres e mais humanas (FREIRE, 1975).

Em um sistema que aprisiona as consciências e os corpos, como desenvolver uma consciência emancipada, liberta das formas de opressão, pressupondo um processo comunicativo e educativo em que a cultura de movimento forneça elementos para que, numa aula de Educação Física não somente a linguagem corporal seja desenvolvida, mas também a linguagem verbal, sem a mínima condição (física, psíquica, estrutural ou social) pra isso?

E para encerrar, afirmo que minha posição ao olhar para aquela cultura como está posta hoje é o de possibilidade e não de determinismo; e também de esperança. Esperança de quem acredita nas possibilidades de *ser mais* de todos os sujeitos que pertencem àquela escola socioeducativa, na Socioeducação e na EFI Escolar na Socioeducação, como um *Inédito Viável* a ser alcançado.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Liana Correia Roquete de. **Política de escolarização para adolescentes privados de liberdade no Distrito Federal** - FE/UnB Reunião Nacional da ANPEd - 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC - Florianópolis.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDI, Luís Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- _____. **Educação e Poder**. Portugal: Editora Porto, 2001.
- _____. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- _____. **Currículo, poder e lutas: com a palavra os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- _____. **A Educação pode mudar a sociedade?** Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna,. 2006.
- ARAÚJO, Samuel. **Cultura corporal de movimento na escola e cultura corporal de movimento da escola: uma etnografia sobre a particularidade da seleção de conteúdos de ensino da educação física escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em) – UFRGS, Porto Alegre, 2016.
- ARROIO, M. Repensar o Ensino Médio: por quê? In: **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 53-74.
- ASSIS, Simone Gonçalves. **Traçando caminhos de uma sociedade violenta**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999.
- BERNARDI, Guilherme Bardemaker. **O ofício de ensinar e pesquisar na EFI Escolar**. In: NETO, Vicente Molina & BOSSLE, Fabiano. **A observação participante na pesquisa em Educação Física: uma opção teórico-metodológica para a construção do conhecimento**. [S.l.]: Editora Meridional, 2010. p. 142.
- BETTTO, Frei. **Por uma educação crítica e participativa**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2018.
- BOCK, A. M. B. **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: adolescência em questão**. Cadernos CEDES. Campinas, vol. 24, nº 62, p. 26-43, 2004.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOSSLE, F. **Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino.** 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

_____. **Planejamento de ensino na Educação Física: uma contribuição ao coletivo docente.** Movimento. Porto Alegre, v.8, n.1, p. 31-39, jan./abr. 2006.

_____. **O “Eu do Nós”:** o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2008. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

_____. **A cultura escolar e a Educação Física na Rede Pública de ensino do Rio Grande do Sul:** perspectiva teórico-metodológica da etnografia e da autoetnografia. Projeto de Pesquisa - Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2016.

BRACHT, V. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica.** Recife: EDUPE, 2004. p. 97-106.

BRANDÃO, Carlos R. (org.); CHAUI, Marilena; FREIRE, Paulo; ALVES, Rubem; ARROYO, Miguel; COELHO, Ildeu. **O Educador: Vida e Morte.** 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso em: mai. 2018.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: mai. 2018.

_____. Lei nº 9394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em mai. 2018.

_____. **O direito de ser adolescente:** Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. Brasília: Unicef, 2011.

_____. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo:** Diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2014.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme; FRASSON, Jéssica Serafim. **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2016.

COSTA, Ana Paula Motta et al. **Medidas socioeducativas: gestão da execução**. 1ª edição. Porto Alegre: Editora Marcavisual, 2014.

COSTA, Ana Paula Motta. **População em situação de rua: contextualização e caracterização**. Revista Virtual Textos & Contextos, n. 4, dezembro, 2005.

_____. **Redução da idade de imputabilidade penal: mitos e justificativas**. Revista Educação e Realidade. n. 2, jul/dez, 2008.

_____. **Os Adolescentes e seus Direitos Fundamentais: da invisibilidade à indiferença**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

_____. **Do zigue-zague à subcidadania: trajetórias de (des) territorialização e violação de direitos humanos dos jovens que cumpriram medida socioeducativa de internação na cidade de Porto Alegre**. Revista de Direito da Cidade, vol. 9, n. 1, p. 117- 135, 2016.

CRAIDY, Carmem Maria. In LAZZAROTTO, G. D. R. *et al.* **Medida Socioeducativa: entre A& Z**. Porto Alegre: UFRGS, 280 p. 2014.

FONSECA, Claudia. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 83-121, maio 1999.

FONSECA, Claudia *et al.* (org.). **Classe e a recusa etnográfica**. In *Etnografias da participação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. [S.l.]: Editora Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FUNDAÇÃO DE ATENDIMENTO SÓCIO-EDUCATIVO DO RIO GRANDE DO SUL. **Programa de execução de medidas sócio-educativas de internação e semiliberdade do Rio Grande do Sul (PEMSEIS)**. Porto Alegre, 2014.

_____. **Programa de execução de medidas socioeducativas de internação e semiliberdade do Rio Grande do Sul (PEMSEIS)**. Porto Alegre: FASE-RS, 2002.

GANDIN, Luis Armando. In **Educação Crítica: Análise Internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GÓMEZ, Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HORTON, Myles & FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da violência 2019**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Instituto de Segurança Pública, 2019.

KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LEÓN, O. D. Adolescência e Juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, M. V. (org.). **Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p. 9-18.

MAINARDES, Jeferson; MARCONDES, Maria Inês. **Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas implicações para a pesquisa em educação**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

MELUCCI, A. **Juventude, tempo e movimentos sociais**. Revista Brasileira de Educação, n. 5 e 6, p. 5-14, 1997.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente *et al.* In: **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVINÓS, A. N. S. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 59-96.

NOGUEIRA, Q. W. C. **Educação física, cultura e a produção de significados**. Revista Educar, Curitiba: Editora UFPR, n. 26, p. 197-214, 2005.

NUNES, Luciana de Oliveira. **A TENSÃO DA COLETIVIDADE: Uma etnografia sobre a Educação Física e o planejamento coletivo do I ciclo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.** Dissertação de Mestrado. UFRGS. Porto Alegre, 2017.

OSÓRIO, Luis Carlos. **Abordagens psicoterápicas do adolescente.** Porto Alegre: Editora Movimento, 1991.

RIBEIRO, Ada Polyana & VELTEN, Paulo. **A Educação na Socioeducação.** Revista A Barriguda, Campina Grande, 2016.

SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS. **Uma análise das condições de vida da população Brasileira.** Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Editora Liberdade, 2002.

VOLPI, M. Juventude: direitos humanos, segurança pública e sistema socioeducativo. In: JULIÃO, E. F. et al. (org.). **Juventudes, Políticas Públicas e Medidas Socioeducativas**, 2013. p.37-47.

WITTIZORECKI, E.S. **O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz.** 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Porto Alegre: UFRGS, 2001.

WITTIZORECKI, E.S. Das muitas coisas que faz o professor de Educação Física na escola. In: MOLINA NETO, V. et al. **Quem aprende?** Pesquisa e Formação em Educação Física Escolar. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2009.

ZITKOSKI, Jaime José et al. (org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

GLOSSÁRIO

Amarela - Fraco, “banana”

Barca - Grupo, turma, coletivo

Bitá - Marmita, comida

Brete - Dormitório

Dona - Trabalhadora do sexo feminino inserida no sistema socioeducativo

Duque - Aquele que comete crime de estupro

Encurnar - Colocar pressão; apertar

Espichado - Um “Seu” agressor

Estoque - material fabricado, e arranjado, com algum tipo de componente capaz de machucar alguém. (ex; restos de parquê, pedra, tijolo)

Jega - Cama

Manta - diminutivo de “sumanta” de laço

Mão branca - Dedo duro

Patifão - Adolescente que só arruma confusão e entrega os demais

Pedalação - agitação geral com gritos e pontapés, que tem como objetivo principal de desestabilizar o ambiente

Revista - procedimento de vistoria no corpo dos adolescentes com o objetivo de evitar que eles(as) levem algo proibido para dentro dos dormitórios.

Safado - Tarado, estuprador

Sereno - Tranquilo, calmo

Seu - trabalhador do sexo masculino inserido no sistema socioeducativo

ANEXOS

ANEXO 01

AGENTE SOCIOEDUCADOR E PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

AGENTE SOCIOEDUCADOR

PRÉ-REQUISITOS: certificado de conclusão de curso de nível médio, fornecido por instituição de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação.

CARGA HORÁRIA: quarenta horas semanais.

DESCRIÇÃO ANALÍTICA: 1. auxiliar, acompanhar e participar da realização de todas as atividades da vida diária dos adolescentes, considerando os termos do Plano de Atendimento Individual e do Plano de Atendimento Coletivo; 2. sugerir, organizar e participar de atividades educativas, culturais e de lazer com os adolescentes, promovendo seu desenvolvimento e favorecendo o convívio comunitário previsto nos projetos técnicos de execução da Unidade; 3. zelar pela integridade física, psicológica e moral dos adolescentes, por meio da manutenção de um vínculo afetivo e ético; 4. efetuar contenção mecânica em casos de crise de agitação psicomotora, conforme normas e orientação técnica da Fundação de Atendimento socioeducativo - FASE; 5. acompanhar e desenvolver atividades em regime de coeducação; custodiar adolescentes em consultas médicas, exames e internações hospitalares, audiências e visitas domiciliares, exceto internações psiquiátricas; 7. orientar e acompanhar cuidados com limpeza de higiene pessoal, vestuário, alimentação e apoio escolar dos adolescentes; 8. acompanhar e participar de atividades de educação, esporte lazer e cultura, junto à rede de atendimento; 9. auxiliar e orientar os adolescentes na sua preparação para escola, como vestimenta, materiais e tarefas escolares; 10. orientar os adolescentes a utilizar corretamente os recursos que a comunidade oferece como: transporte, saúde, educação, esporte e profissionalização; 11. participar de comissões e reuniões interdisciplinares; 12. realizar relato do cotidiano da rotina das Unidades em livro de registros diário; 13. participar de seminários, treinamentos, congressos e cursos visando o intercâmbio ao aperfeiçoamento profissional, atendendo aos interesses da Fundação, inclusive na condição de facilitador; 14. dirigir veículo da Fundação, em situação de emergência, mediante autorização superior, respeitada a legislação vigente, responsabilizando-se pelas ocorrências geradas pela utilização do mesmo; 15. zelar pela disciplina e segurança institucional, levando ao conhecimento do chefe imediato qualquer problema que fuja a rotina; 16. trabalhar limites, exercendo seu papel

socioeducação aqui compreendendo inclusive atividades e oficinas de caráter ocupacional e de ordem pedagógica (música, desenho, pintura, bordado, leitura, esporte, outras sem cunho formal profissionalizante) objetivando reduzir a tensão natural dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa; 17. executar outras tarefas correlatas.

PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PRÉ-REQUISITOS: diploma de nível superior em Educação Física e registro no respectivo órgão de classe.

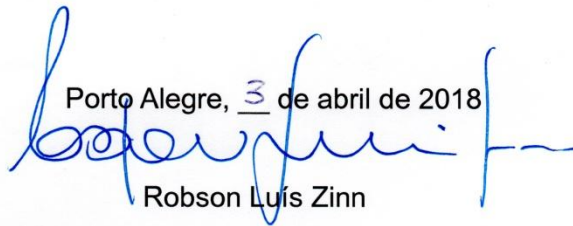
CARGA HORÁRIA: quarenta horas semanais.

ANEXO 02 - AUTORIZAÇÃO

**AUTORIZAÇÃO**

A Presidência da Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul (FASE-RS) declara conhecer o teor da proposta de pesquisa "**A educação física escolar no contexto da socioeducação: uma etnografia na FASE-RS**", apresentada por Karine de Almeida Müller, estudante do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS, autorizando sua realização, de acordo com o projeto apresentado.

Porto Alegre, 3 de abril de 2018



Robson Luís Zinn

Presidente

ANEXO 03 - TERMO DE COMPROMISSO

**Termo de Compromisso**

Eu, Karine de Almeida Müller, estudante do PPG em Ciências do Movimento Humano da UFRGS, no desenvolvimento da pesquisa “**A educação física escolar no contexto da socioeducação: uma etnografia na FASE-RS**”, a ser desenvolvida na FASE-RS, em conformidade com os preceitos do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Federal 8069/1990), **comprometo-me:**

- a não divulgar, sob nenhuma hipótese, **qualquer espécie de dado** que possa permitir a **identificação pessoal** dos pesquisados da referida Fundação;

- a não interferir na continuidade dos serviços prestados pela FASE-RS durante a realização da pesquisa;

- a dar retorno à FASE-RS dos resultados obtidos com o trabalho desenvolvido, através da entrega de material à Assessoria de Informação e Gestão da FASE-RS (monografia, dissertação, tese, relatório);

Igualmente, declaro estar ciente e serem de minha inteira responsabilidade os prejuízos, riscos e danos de toda ordem sofridos dentro das unidades da FASE-RS, que advenham de eventos imprevistos, bem como de que a atividade poderá ser suspensa a qualquer tempo, por necessidade da administração da FASE-RS, por inobservância das cláusulas previstas neste Termo de Compromisso ou no caso das atividades estarem em desacordo com a proposta apresentada.

Porto Alegre, __ de abril de 2018



Nome : Karine de Almeida Müller

R.G.: 6056841511

ANEXO 04 - CARTA DE APRESENTAÇÃO

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Porto Alegre, 05 de fevereiro de 2018.

Senhores:

Apresentamos a professora KARINE DE ALMEIDA MÜLLER, mestranda deste Programa de Pós-Graduação, que necessita de autorização para continuidade do seu estudo "A educação física escolar no contexto socioeducativo: uma etnografia na FASE/RS" junto a essa Fundação.

Antecipamos nossos agradecimentos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Nadia Cristina Valentini,
Coordenadora do Programa.

À Assessoria de Informação e Gestão da
Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul
Nesta Capital