

# Diálogos extensionistas e trajetória escolar: a experiência artística com adolescentes em conflito com a lei

*Extensionist dialogues and school trajectory: the artistic experience with adolescents in conflict with the law*



Andréia Mello Lacé \*

Livia Silva de Souza \*\*

Daniela Gomes do Nascimento \*\*\*

Recebido em: 20 set. 2021  
Aprovado em: 17 nov. 2021

**Resumo:** Este artigo objetiva apresentar os resultados da pesquisa desenvolvida na Unidade de Internação de Saída Sistemática (UNISS), no Distrito Federal, por meio do Projeto de Extensão “Educação Digital”, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília em parceria com a Gerência de Acompanhamento da Socioeducação, da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). O Projeto se concretizou por meio de oficinas mediadas pela estratégia de ensino-aprendizagem da Poiese, cujas relações entre Educação e Arte, tal como presente nos pensamentos de Dewey (2010), Vigostsky (2001) e Freire (1989, 1996, 2000), fundamentaram as ações. Além disso, realizaram-se grupos focais, com o intuito de aliar os resultados obtidos nas oficinas com a percepção dos jovens acautelados sobre o processo de escolarização. Evidenciou-se a importância das estratégias aplicadas para a expressão criativa dos jovens, para o estabelecimento de vínculos e para identificar as especificidades do processo de escolarização de jovens em privação de liberdade.

**Palavras-chave:** Privação de liberdade. Arte. Educação. Trajetória escolar.

**Abstract:** This article aims to present the results of the research developed at the Systematic Outgoing Internment Unit (UNISS), in the Federal District, through the Extension Project “Digital Education”, of the Faculty of Education of the University of Brasília in partnership with the Monitoring Management of the Social Education Department of the Federal District Education Department (SEEDF). The Project materialized through workshops mediated by Poiese’s teaching-learning strategy, whose relationship between education and art, as present in the thoughts of Dewey (2010), Vigostsky (2001) and Freire (1989, 1996, 2000), supported the actions. In addition, focus groups were held, with the aim of combining the results obtained in the workshops with the perception of cautious young people about the schooling process. The importance of the strategies applied for the creative expression of young people, for the establishment of bonds and for identifying the specificities of the schooling process of young people in deprivation of liberty were highlighted.

**Keywords:** Deprivation of liberty. Art. Education. School trajectory.

\* Andréia Mello Lacé é graduada em História e em Pedagogia; especialista em História do Brasil pela Universidade Federal Fluminense, em Educação a Distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC/DF e em Produção e Uso de Tecnologias pela Universidade Federal de São Carlos; mestre em História pela Universidade Federal Fluminense; doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Professora Adjunta da Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Contato: andreia.mello.lace@gmail.com

\*\* Livia Silva de Souza é especialista em Educação a Distância e mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia; doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Estudos Comparados, onde desenvolve pesquisas com jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: livia.ssouza12@gmail.com

\*\*\* Daniela Gomes do Nascimento é especialista em Educação no Sistema Prisional. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Gerente de Acompanhamento da Socioeducação na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: gndaniela02@gmail.com

## Introdução

A pesquisa desenvolvida estava vinculada ao Projeto de Extensão Educação Digital<sup>1</sup> registrado no Sistema de Extensão da Universidade de Brasília. O Projeto de Extensão intencionava, entre outros objetivos, formar jovens em privação de liberdade, por meio de oficinas, para o uso consciente das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e estabelecer diálogos sobre suas trajetórias escolares. Na concretização das oficinas e a fim de construir maior proximidade com os jovens participantes, optou-se pela estratégia de ensino e aprendizagem da *Poiese*<sup>2</sup>.

Alguns integrantes do Projeto já atuavam no Sistema Socioeducativo, por meio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), e traziam em suas bagagens experiências diversificadas que iam desde a docência até a gestão da escolarização no Sistema. Esse aspecto é importante porque revela a intersectorialidade da política socioeducativa no Brasil. De outro modo, assim como preveem a Lei nº 12.594 de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e o I Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo (PDASE), no Distrito Federal, a intersectorialidade é um dos requisitos para a efetivação de medidas socioeducativas no país. As pastas responsáveis pelas políticas públicas de justiça, assistência social, saúde, educação, esporte, cultura e lazer devem atuar de forma cooperativa e articulada em prol ao atendimento dos direitos dos jovens infratores.

A colaboração e a articulação são fundamentos que transpassam os órgãos e as entidades federativas para que o Sistema Socioeducativo possa alcançar suas finalidades. A doutrina da proteção integral da infância e da juventude e a preservação da dignidade humana desses sujeitos são conquistas relativamente recentes que se estabeleceram a partir da Constituição Cidadã de 1988.

Bandera (2013), ao traçar o percurso histórico da política da infância e juventude no país, evidencia que da publicação do Código de Menores de 1927 à publicação do Código de Menor de 1979, subjaz, apesar de especificidades conjunturais, o aviltamento e a criminalização da infância e da adolescência pobre, negra e com baixa escolaridade. A visão do menor delinquente, abandonado e, posteriormente, em situação irregular trazia à tona heranças da sociedade escravocrata e hierarquizada.

Não é demais lembrar que no Brasil Imperial e na recente República essas crianças e adolescentes respondiam penalmente como se fossem adultos. O Código Penal de 1890, por exemplo, em seu artigo 27, estabelece que os maiores de nove anos eram criminosos (BRASIL, 1890). O caso do menino Cahico, retratado no Jornal "A Manhã", em 1926, no Rio de Janeiro, sob a manchete "a triste sina de um menor" ganhou

repercussão nacional à época. Cahico, uma criança preta e pobre de 12 anos, foi jogado ao xadrez junto com os adultos por 40 dias e "brutalizado" várias vezes. Situações como essas eram recorrentes em diferentes regiões brasileiras.

O período de reconhecimento dos direitos da infância e da adolescência foi longo, eivado de contradições e se concretizou, no plano da norma, com a Constituição Federal de 1988, ao estabelecer nos artigos 6º, 24 e 227: a proteção à infância como um direito social, a proteção à infância e à juventude como matéria concorrente das entidades federativas e o dever da família, da sociedade e do Estado de assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, um feixe de direitos com a finalidade de mantê-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Além disso, o artigo 228 garante inimputabilidade aos menores de dezoito anos de idade, sujeitando-os às normas da legislação especial (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, regulamenta esses conteúdos constitucionais e reitera que dispõe sobre a proteção integral dessas etapas do desenvolvimento humano. O artigo 6º do ECA adverte sobre as finalidades do Estatuto. Convém recuperá-lo em sua integralidade: "na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento" (BRASIL, 1990).

No que se refere ao ato infracional<sup>3</sup> praticado por adolescentes, o ECA proíbe o cumprimento de penas e estabelece o cumprimento de medidas socioeducativas de advertência, obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990). Essas medidas são aplicadas pela autoridade competente, de acordo com as circunstâncias e a gravidade da infração.

A internação em unidade de internação socioeducativa é a medida mais severa, pois coloca o adolescente sob a tutela do Estado privando-o de liberdade total ou parcial e deve ser exarada no caso de ato infracional cometido por meio de grave ameaça ou violência à pessoa.

Mocelin (2016, p. 25) esclarece que:

[...] no ato infracional, a criança é irresponsável e imputável penalmente; já o adolescente é responsabilizado penalmente, mas não é imputável penalmente, porque a ele não são aplicáveis as penas do Código Penal e sim as medidas socioeducativas contidas no ECA; finalmente o adulto é responsável penalmente e imputável penalmente.

Os adolescentes, portanto, são responsabilizados por seus atos lesivos, todavia se encontram amparados

legalmente por sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e como sujeitos de direitos. Ainda no bojo dos marcos legais, a aprovação do Sinase, em 2012, promoveu avanços ao instituir um Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo que regulamenta a execução das medidas. Lacé et al. (2019, p. 3) definem a socioeducação como:

[...] um conjunto de princípios, ações articuladas e solidárias, de forma federativa, intersetorial, envolvendo a educação, a saúde, o esporte, a assistência social, a justiça e a cultura, com vistas a garantir um feixe de direitos aos adolescentes e jovens que cometeram atos infracionais. A socioeducação objetiva promover a resignificação do projeto de vida desses adolescentes e jovens zelando pela proteção integral e prioritária [...].

O Sinase estabeleceu um conjunto de regras, princípios e atribuições às entidades federativas no que concerne à execução das medidas socioeducativas. A União, entre outras ações, compete formular e coordenar a execução da política nacional de atendimento socioeducativo; os Estados são responsáveis por criar e manter programas de atendimento para a execução das medidas socioeducativas de semiliberdade e internação; os Municípios são responsáveis por criar e manter programas de atendimento para execução de medidas de meio aberto e o Distrito Federal acumula as responsabilidades dos Estados e dos Municípios.

A pesquisa em tela estava situada no Distrito Federal cujas incumbências são com as medidas de meio aberto, de semiliberdade e internação. O órgão gestor responsável pela consolidação da política do Sinase é a Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do DF (Sejus), mais especificamente, a Subsecretaria de Políticas para Crianças e Adolescentes (Subsis). A gestão do Sistema, portanto, está a cargo da Justiça, revelando semelhança com a maioria dos órgãos gestores do Sinase nos estados brasileiros, à exceção do estado do Rio de Janeiro, cuja gestão do Sistema é feita pela Secretaria de Educação (BRASIL, 2018).

Vinculadas à estrutura administrativa da Subsis estão uma Unidade de Atendimento Inicial (UAI), oito Unidades Socioeducativas de Internação, seis Gerências da Semiliberdade e seis Gerências de Atendimento em Meio Aberto. O planejamento, a execução, o monitoramento e a avaliação da política do Sinase são interseccionais, com vistas a garantir o atendimento integral a todo adolescente que integra o Sistema. Desse modo, a SEEDF é responsável pela política de escolarização e pela garantia do direito à educação dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

As Unidades de Internação contam com Núcleo de Ensino (NUEN), em sua estrutura física, para garantir a escolarização dos adolescentes. Os Núcleos, por sua vez, são vinculados a uma unidade escolar pública da

rede do DF, chamada de Escola Vinculante. Cada NUEN possui um supervisor pedagógico, coordenadores pedagógicos locais e professores servidores da carreira magistério que atuam a partir da demanda de escolarização dos jovens. Atualmente são ofertadas as etapas do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio.

## 1. A estratégia de ensino-aprendizagem da *Poiese*

Na etimologia, a palavra *Poiese* é oriunda do grego “Poiésis” e designa o processo de produzir, criar e fazer. Em outras palavras, designa o processo criativo e a experiência estética. Essa é a acepção originária combinada com os estudos de Dewey (2010)<sup>4</sup>, Vygostky (2001) e Freire (1989; 2021; 2000) que fundamenta a concepção de ensino/aprendizagem na estratégia da *Poiese*.

Tornar o estudante protagonista do seu processo de ensino/aprendizagem é um dos pressupostos do pensamento desses autores. Nessas abordagens, docentes e discentes compartilham a gestão dos ambientes formativos desde o planejamento até a avaliação. Dewey (2010), em sua filosofia da arte como experiência, desenvolve uma teoria densa que prima pela articulação entre o pensar e o fazer. A experiência estética unifica ação, percepção e aprendizado. Para este autor, a Arte denota o processo de fazer e criar. Está, portanto, imbricada na interação contínua do sujeito com o mundo. A experiência estética é carregada de sentido, precisa ser amorosa, e importar-se profundamente com a legitimidade das emoções. (DEWEY, 2010).

Wosniak e Lampert (2016) sintetizam na seguinte assertiva a importância da experiência estética no pensamento de Dewey: “para o autor, a experiência estética é a forma mais elaborada de apreender conhecimento, pois unifica e potencializa processos de inteligência.” Neste sentido, a relação da Arte com espaços formais e não formais de educação pode abrir possibilidades para que o ensino-aprendizagem se efetive como experiência estética, impulsionando a concretização de estratégias que primam pela aprendizagem significativa, problematizadora e prazerosa. Pensar esta relação no tempo presente é cada vez mais urgente, uma vez que os padrões societários da atualidade disseminam experiências velozes, parciais e, muitas vezes, fragmentadas. Nas palavras de Dewey (2010, p. 123), “o gosto pelo fazer, a ânsia da ação, deixa muitas pessoas [...] apressadas e impacientes [...]. Nenhuma experiência isolada tem a oportunidade de se concluir, porque o indivíduo entra em outra coisa com muita precipitação”. Para Dewey (2010), a Arte é elemento fundamental para a condição humana.

Partindo do pressuposto que os espaços formativos podem se constituir como experiência para a expressão artística, por meio de múltiplas linguagens e

ressignificação de sentidos, incluindo a perspectiva crítica historicamente situada e as formas de expressão dialógicas, aliou-se na *Poiese* o pensamento de Dewey (2010), Vygostky (2001) e Paulo Freire.

De acordo com Vygotsky (2001), em cada um de nós estão implícitas possibilidades criativas, e todo processo de reelaboração do conhecimento pode servir como material sumamente promissor para a elaboração estética e significativa. O que incide em questionamentos, em aprender a dizer o que pensa sem clausura e sem medo de errar, em criação de estéticas singulares de conhecimento e de formas de se relacionar com o outro. Incide também em ser quem é num mundo que exige exaustivamente repetição, padronização e enquadramento.

A formação crítica, no pensamento Freiriano, envolve a dimensão ética, artística, dialógica e humana:

É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo [...], sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 2021, p. 57).

Ensinar-aprender, por meio da Arte, abre inúmeras possibilidades para consciência do inacabamento, vivência cotidiana, relação com o outro, pluralidade, dissenso e para o ato sublime do encontro. “Exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos” (FREIRE, 2021, p. 24).

## 2. Caminhos metodológicos

A pesquisa em tela realizou-se na Unidade de Internação de Saída Sistemática (UNISS), localizada na Região Administrativa do Recanto das Emas - DF. A referida instituição foi inaugurada em 2013, com capacidade de atender, aproximadamente, 80 (oitenta) adolescentes do sexo masculino, nos três últimos meses do cumprimento da medida de internação, estes jovens são autorizados pela Justiça para sair aos fins de semana, conviver com a família, trabalhar e/ou fazer cursos. Ou seja, a UNISS se configura como um espaço que, paulatinamente, oferece a recriação de laços sociais.

Em relação aos procedimentos metodológicos foram realizados caminhos complementares. O primeiro, consistiu em duas visitas in loco para uma escuta atenta e partilha de intenções e ideias. Na primeira, estiveram presentes a Coordenadora do projeto e a equipe técnica da Gerência de Acompanhamento da Socioeducação da SEEDF. Essa visita, além de objetivar estabelecer

diálogos com o gestor da Unidade, tencionou também realizar um grupo focal com jovens, entre 17 e 19 anos<sup>5</sup>. Para a realização do grupo focal elaborou-se um instrumento com tópicos-guias, a fim de compreender a história de vida daqueles jovens além do interesse e dos usos que faziam das TDICs. O Grupo Focal é um procedimento metodológico de coleta de dados qualitativos que se dá por meio de entrevistas grupais. É importante o papel do moderador e a elaboração de tópicos guias para mediar a interlocução com os participantes do grupo. Este procedimento é apropriado para estudos que buscam entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos (OLIVEIRA; NAYANA ALVES et al., 2008).

Os jovens participantes do grupo focal foram indicados pelo Gestor da UNISS, considerando como critério a não participação em atividades externas à Unidade e a disponibilidade de participarem destes encontros no contraturno das aulas. Além de possibilitar que estes jovens ficassem um período menor trancados em seus quartos.

Para a realização do grupo focal, elaborou-se um instrumento com tópicos-guias, a fim de compreender a história de vida daqueles jovens além do interesse e dos usos que faziam das TDICs. Na segunda visita, além da equipe descrita acima, os extensionistas também estiveram presentes na Unidade. Essa visita pretendeu conversar mais pausadamente com a gestão da Unidade com vistas a estabelecer, de forma consensual, cronograma para a execução das oficinas. Acordou-se que os encontros seriam quinzenais e seriam realizados com jovens do Ensino Médio que não estavam envolvidos em nenhuma outra atividade formativa fora da unidade.

A partir desses procedimentos iniciais aliados à aplicação de questionário, análise documental em fontes primárias e secundárias, foi possível traçar um perfil dos jovens acautelados participantes da pesquisa, contendo dados pessoais, profissionais, trajetória escolar e previsão de saída da Unidade, conforme quadro 1.

O último procedimento consistiu na aplicação de quatro oficinas, com temáticas que passavam pela Informática Básica, Edição de Imagens e Mídias Sociais, sempre considerando a linguagem criativa e o protagonismo dos jovens na parte prática que as oficinas possuíam. Em todos os encontros houve a aplicação de uma ficha de reação, em que os participantes avaliaram as oficinas. As atividades foram iniciadas em março de 2019 com a palestra “Juventude Engajada”, ministrada por Max Maciel, fundador da “Rede Urbana de Ações Socioculturais” (RUAS) e coordenador do projeto “Jovem de Expressão” no DF. A participação na palestra contemplou todos os jovens da Unidade. Foi deixado com eles um caderno em branco para que preenchessem livremente, inclusive, registrando seus *raps* e poemas. O protagonismo dos jovens, bem como os processos criativos foram incentivados em todas as oficinas.

Quadro 1 – Perfil dos jovens<sup>6</sup> participantes da pesquisa

Jovens	Contexto de vida dos jovens
Gabriel	Tinha 19 anos e morava em Braziliândia (DF). Estava na 1ª série do Ensino Médio e disse que abandonou a escola no ano de 2013. Não trabalhava, morava com os tios, que eram pastores, sua mãe era professora e morava no Estado de Minas Gerais. Em 2016, ingressou na medida socioeducativa de internação e a previsão de saída da medida era dezembro de 2018. Relatou que com 14 anos recebeu sua primeira sentença.
Breno	Tinha 19 anos, morava em Ceilândia (DF) e trabalhava como produtor de eventos nos finais de semana. Ele cursava o 9º ano do Ensino Fundamental, nunca abandonou a escola, mas reprovou algumas vezes. Morava com os pais, sua mãe era balconista, seu pai era serralheiro. Tinha um filho de 9 meses. Em 2017, ingressou na medida socioeducativa de internação e a previsão de saída era dezembro de 2018.
Pedro	Tinha 19 anos e morava em Planaltina (DF). Fazia um curso de pizzaiolo em Samambaia e estava no 9º ano do Ensino Fundamental. Em 2014, abandonou a escola. Morava com a mãe, que era chefe de cozinha. Em 2017, ingressou na medida socioeducativa de internação e a previsão de saída era dezembro de 2018.
José	Tinha 18 anos e morava em Samambaia (DF). Fazia um curso de pizzaiolo em Samambaia e estava no 9º ano do Ensino Fundamental. Em 2014, abandonou a escola. Morava com a mãe, que não trabalhava. Em 2016, ingressou na medida socioeducativa de internação e a previsão de saída era dezembro de 2018.
Fernando	Tinha 19 anos e morava no Gama (DF). Fazia curso de pizzaiolo em Samambaia e estava no 9º ano do Ensino Fundamental. Em 2014, abandonou a escola por dois anos. Morava com a mãe, que era secretária. Em 2011, teve sua primeira sentença, e a previsão de saída era novembro de 2018.
Willian	Tinha 18 anos e morava em Samambaia (DF). Não trabalhava e cursava a 1ª série do Ensino Médio. Em 2016, abandonou a escola e ingressou na medida socioeducativa de internação. Ele morava com a mãe, que era cuidadora. A previsão de saída era novembro de 2018.
Anderson	Tinha 17 anos e morava em Ceilândia Norte (DF). Estava na 1ª série do Ensino Médio, reprovou no 5º ano por falta e abandonou a escola nesse mesmo ano. Não trabalhava, morava com a mãe, que trabalhava com serviços gerais e tinha um curso de técnico em enfermagem. Relatou que com 11 anos recebeu sua primeira sentença na medida, lamentava o tempo que ficou em medida longe da família. Sua previsão de saída era junho de 2019.
Reinaldo	Tinha 17 anos e morava em Santa Maria (DF). Seu último trabalho foi como ajudante de pedreiro. Ele cursava a 1ª série do Ensino Médio, abandonou a escola no 9º ano do ensino fundamental e reprovou por falta. Morava com a sua tia e uma irmã de 12 anos, sua mãe havia falecido recentemente. Sua tia era recepcionista. Com 14 anos teve sua primeira medida socioeducativa e a previsão de saída era junho de 2019. Ele disse que durante a medida de internação teve muito tempo para refletir sobre a vida.
Rodrigo	Tinha 19 anos e morava em Samambaia Sul (DF). Ele cursava o 1º ano do Ensino Médio, abandonou a escola em 2015 durante três anos, mas nunca reprovou. Morava com a sua mãe, que era do lar, e com o padrasto, autônomo. Com 17 anos ingressou na medida socioeducativa de internação e a previsão de saída era maio de 2019.
Julio	Tinha 17 anos e morava no Itapoã I (DF). Ele cursava o 3º ano do Ensino Médio, abandonou a escola em 2012 e reprovou quando cursava o 5º ano do ensino fundamental. Morava com a sua mãe, que era diarista doméstica. Ele trabalhava no Banco de Brasília (BRB) como estagiário. Com 15 anos ingressou na medida socioeducativa de internação e a previsão de saída era junho de 2019.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras, 2021.

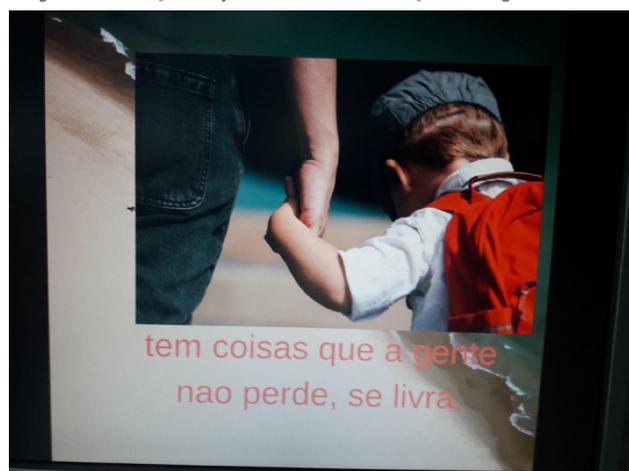
### 3. Resultados: expressões e sentidos em imagens e raps

Um conjunto de expressões e sentidos emergiram das produções dos jovens nas oficinas e nos diálogos. Uma delas se relaciona com o grande número de adolescentes em conflito com a lei e com a permanência de marcadores sociais que historicamente evidenciam a faceta desigual e hierarquizada do país, conforme assinala Bandeira (2013).

Os jovens da pesquisa, em sua maioria, eram pretos, moravam em cidades no entorno do DF, apresentavam baixa escolarização, traços de evasão escolar e laços familiares fragmentados. Observa-se que o maior número de jovens morava em lares monoparentais, cujas mães eram responsáveis pelos cuidados com os filhos e filhas e provimento do lar sozinhas.

Tal evidência, talvez, explique o vínculo afetivo pelas figuras femininas da mãe e da avó quando os jovens expressavam suas criações e sentidos. Muitas vezes, se antevia tristeza quando se julgavam responsáveis pelo sofrimento delas. Ainda que as reconfigurações familiares fossem as

Imagem 1 – Produção dos jovens na Oficina de edição de imagens



Fonte: arquivo do Projeto de Extensão, 2021

mais diversas, essas duas figuras assumiram o protagonismo do afeto, conforme descrito no rap do Rodrigo.

Mãe

Mãe me perdoa por não ser um bom filho  
 E por muitas vezes te fazer chorar  
 Por todas as noites acordada esperando eu voltar  
 Você é minha rainha, o meu ouro e o meu diamante  
 Minha princesa linda, minha joia rara, meu amor constante  
 Sei que essa vida que eu levo, te deixa muito infeliz  
 Eu te amo acima de tudo, porque seu sorriso me deixa feliz  
 Hoje eu me encontro privado da liberdade  
 Deitado numa cela fria, todo dia eu sinto saudade  
 Sinto saudade da sua comida  
 Sinto saudade do teu abraço  
 Sinto saudade do seu carinho, de quando eu chegava cansado  
 Amor de mãe  
 Esse sim é verdadeiro  
 E por você eu mato e morro o tempo inteiro  
 Você é o pote de ouro da minha vida  
 Eu te amo de mais  
 Minha princesa linda...

A figura paterna surgiu em poucos momentos dos diálogos e das produções. Da primeira vez foi retratada de acordo com a imagem 1.

E da segunda vez foi para lembrar que o pai cumpria pena na Papuda<sup>7</sup> e tinha várias passagens pela polícia. O convívio com a morte, com a perda e com a iminência da morte faz parte do cotidiano daqueles jovens. Aspecto que ficou bastante explícito nos grupos focais e nas histórias de vida. Quatro participantes do grupo disseram que tiveram irmão, pai, tio e mãe assassinados, expondo envolvimento com a criminalidade de muitos integrantes da família.

A brevidade da vida foi retratada em algumas produções, assim como a esperança, mesmo que por caminhos difíceis (Imagem 2).



Fonte: arquivo do Projeto de Extensão. 2021

Outra questão importante evidenciada no decorrer das oficinas diz respeito aos vínculos de respeito e solidariedade. À medida que os jovens ganhavam confiança nos integrantes da pesquisa, eles se sentiam à vontade para conversar, fazer perguntas, sanar curiosidades e pedir auxílio. Mesmo sendo a minoria, aqueles que se diziam ressocializados acreditavam que poderiam ressignificar sua história. Tinham planos de continuar os estudos e levar uma “vida digna”. Um deles tinha o sonho de cursar Educação Física e ser *personal trainer*. Esse mesmo jovem relatou ainda que utilizou o que tinha aprendido na oficina em outro contexto: em um processo seletivo de estágio.

A visão crítica a respeito das mazelas da sociedade, do desejo de poder e da própria condição da existência desigual e “sangrenta” foi evidenciada no Rap de autoria do Reinaldo:

#### Realidade Sangrenta

Hoje eu acordei muito indignado!  
Sonhei que eu era milionário  
Dono de carros importados  
Trajes enjoados  
Mulheres pra lá e pra cá.  
Seguranças bem armados “te deserte” “Aigly AK”  
Tudo sendo pago pelo dinheiro roubado no senado  
Imagine logo eu no lugar do safado  
Muito dinheiro roubado sendo maus usados  
Que traziam um aumento da desigualdade na sociedade  
Já no em vez de ser usados para melhoria da cidade  
Acordei outra realidade  
Liguei a tela e no jornal só vi maldade  
Corrupção ativa e lavagem de dinheiro que fode a sociedade  
Deixa rico seu herdeiro  
Pra não passar fome em casa  
Pai de família desempregado  
Entra no mercado rouba furta as carnes de gado  
Homem de dezenove anos com os estudos terminado

Sonhava em ter um salário  
Mas não foi empregado  
Hoje ganha a vida num 155 de carro  
Morador de rua pula do viaduto e se mata!  
Tem gente que acha graça, mas ninguém entende nada  
Saidinha de banco 155 te “encaixando” roubo à pedestre  
Homicídio por herança  
(...)  
Nossa realidade é sangrenta  
Menor de dezesseis já anda com as 40  
Nossa realidade é sangrenta  
Na guerra de peixe grande  
Piaba não se sustenta  
O dia tá falando de amor  
Mas infelizmente a vida não me entrega flor!  
Entrega sofrimento  
Ganância e muita dor  
Só sua família que hoje em dia tem valor  
Agradeço ao senhor por me manter vivo  
Ter me guiado desse mar de crocodilo  
Não tenho feito por merecer mais deus é comigo  
E se não fosse por ele, eu estaria perdido  
Escondido na escuridão do sofrimento  
Vivendo um dia de cada vez, desse tormento  
Mantendo as esperanças que insistem em aparecer no momento sou só mais um detento em fase de socialização (...)

O Rap gerou elementos para reflexão do grupo e foi ilustrado, de acordo com a imagem 3.

Imagem 3 – Ilustração do Rap Realidade Sangrenta



Fonte: arquivos do projeto, 2021.

O processo de criação dos jovens, bem como as produções em si promoveram um reencontro com sentimentos, sentidos e com expressões singulares de mundo e de existência.

A arte proporciona intensamente esse encontro entre a cultura histórica e as pessoas da comunidade o ser individual. No momento em que o adolescente cria sua obra, comunica uma cultura apreendida com seus próprios significados [...] (PAES, 2019, p. 6).

Ao comunicar visões de mundo, por meio das expressões artísticas e conflitos, percebe-se também o embate entre consciência crítica e acomodação; entre o arrependimento, a autoculpabilização e a esperança de reconstruir uma “vida digna”, em meio a realidade contraditória e desigual.

### 3.1 Percepções dos jovens sobre a trajetória escolar

As “Diretrizes Pedagógicas de Escolarização na Socioeducação do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 25) sinalizam que os jovens “apresentam, em sua maioria, um histórico de crise com a instituição Escola, apresentam episódios de não aprendizagem, reiteradas transferências, reprovações, não frequência, distorção idade/série e evasão”.

Os dados dos jovens participantes da pesquisa corroboram com as Diretrizes, conforme quadro 2.

Quadro 2 – Dados de escolarização dos jovens participantes da pesquisa

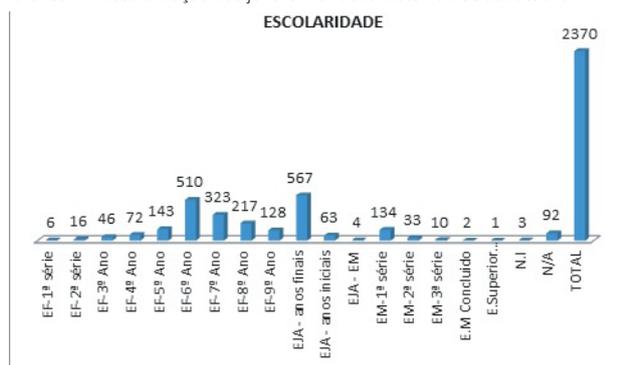
	Idade	Ano que ingressou na medida de internação	Ano de escolarização quando ingressou na medida	Ano que concluiu quando saiu da Medida
Gabriel	19 anos	2016	5º ano	1º ano do Ensino Médio
Breno	20 anos	2017	5º ano	9º ano
Pedro	20 anos	2017	5º ano	9º ano
José	19 anos	2017	7º ano	1º ano do Ensino Médio
Fernando	20 anos	2017	6º ano	1º ano do Ensino Médio
Wiliam	19 anos	2017	7º ano	1º ano do Ensino Médio
Anderson	18 anos	2017	5º ano	1º ano do Ensino Médio
Reinaldo	18 anos	2018	8º ano	1º ano do Ensino Médio
Rodrigo	19 anos	2018	7º ano	1º ano do Ensino Médio
Julio	17 anos	2018	8º ano	1º ano do Ensino Médio

Fonte: Informação a partir do Histórico Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019)

Os dados evidenciam a trajetória escolar dos jovens durante o cumprimento da medida de internação, mostram que entraram na Unidade no final dos Anos Iniciais e Anos Finais da Educação Básica. Após o cumprimento de aproximadamente três anos de medida, a maioria dos jovens avançou para o Ensino Médio.

A partir das discussões realizadas nos Grupos Focais, o abandono escolar apresentado coincidiu com o uso de drogas lícitas e ilícitas e com o envolvimento no crime: “Quando eu comecei a fumar cigarro foi mal. Já desandei. Comecei a roubar” (ANDERSON, 2019, informação verbal); “Vi os bagulhos que eu não tinha, já arumava... chegava em casa com altas coisas” (GABRIEL, 2019, informação verbal); “Quando o cara roda a primeira vez, foi mal... depois que se envolve, muleque, tá é doido é, só tragédia” (ANDERSON, 2019, informação verbal).

Gráfico 1 – Escolarização dos jovens – entrada Sistema Socioeducativo



Fonte: Anuário do Núcleo de Atendimento Inicial, Distrito Federal (2018, p. 22).

Via de regra, os jovens analisados abandonaram a escola nos anos finais do Ensino Fundamental (6º aos 9º anos), situação que corrobora com os dados apresentados no Anuário do Núcleo de Atendimento Inicial (NAI).

Evidencia-se que dos 2.370 jovens que deram entrada no Sistema Socioeducativo, em 2017, 74% tinham escolarização entre os 6º e 9º anos, Anos Finais do Ensino Fundamental e, destes, 34% estavam inseridos nos 6º e 7º anos. Os Anos Finais do Ensino Fundamental são uma das etapas de escolarização nas quais ocorrem muitas mudanças. As Diretrizes Pedagógicas (2014) evidenciam, dentre outros aspectos, a possibilidade de afastamento na relação professor/estudante, coincidindo, na maioria dos casos, com a mudança de escola.

Ao falarem sobre a trajetória escolar antes da infração, os jovens remeteram suas lembranças para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e trouxeram uma visão positiva da escola. Inclusive, afirmaram que não tiveram dificuldades nas disciplinas e que nunca haviam reprovado. Em outro momento da discussão, contraditoriamente, alguns explicitaram certa dificuldade com a “escola da rua”, seja com o conteúdo, seja nas relações sociais: “[...] Comecei a me envolver no crime, fui perdendo o gosto pela escola, já não gostava de ir, tinha dificuldade, daí foi só piorando” (JÚLIO, 2019, informação verbal); “[...] Meu período na escola foi tipo, foi bom, foi tipo uma época boa. Mas com uns alunos lá eu não tinha muita paciência, não... brigava muito na escola” [...] (REINALDO, 2019, informação verbal); “Pra mim foi fácil, eu nunca reprovei não; reprovei por falta quando eu parei de ir” (ANDERSON 7, 2019, informação verbal).

A escola fora da medida foi rememorada, na maioria das vezes, como o espaço da liberdade, da inocência, da sociabilidade. Externar as dificuldades na escola fora da medida, talvez, signifique colocar mais uma marca num corpo cheio de distinção. Suas percepções no tempo presente são de “autores infracionais”, de sujeitos que não se veem como jovens e que ainda trazem, como assinala Guerra (2017, p. 264), “uma dupla inscrição: a do desamparado e do perigoso”. A do jovem perigoso que, porém, fracassou na vida transgressora; que se

encontra acautelado pelo Estado e, na maioria dos relatos, reincidente no fracasso transgressor: “[...] Passa a primeira semana roda de novo, outra semana, roda de novo, aí fica com 20 passagem na ficha, aí depois com sentença, puff, é assim. Só cadeia [...]” (ANDERSON, 2019, informação verbal).

Sobre a escola dentro da medida, a maioria considerou como essencial, mas, ao mesmo tempo, de conteúdo fácil, diferente da escola da rua, carga horária menor e aula descontinuada: “[...] Se não fosse aqui eu ainda tava na quinta série [...]” (ANDERSON, 2019, informação verbal); “É mais fácil, não se aprofunda muito nos conhecimentos” [...] (REINALDO, 2019, informação verbal); “é muito bom sair daqui para se formar” (PEDRO, 2019, informação verbal).

A escola dentro da Unidade de Internação está submetida a uma forte articulação entre diversos setores e profissionais. Para o estudante ser encaminhado à escola é preciso que um Agente Socioeducativo o leve do Módulo<sup>8</sup> para a sala de aula. Todas as vezes que o jovem é encaminhado para a Escola ou retorna dela, por medida de segurança, passa por revista pessoal. Apesar de o Sinase evidenciar que a medida socioeducativa deve ter uma dimensão prioritariamente pedagógica, podemos observar, ainda hoje, a discricionariedade na condução dos estudantes para as aulas, fazendo transparecer que o estudo é um benefício concedido ao jovem e não uma garantia de direito.

A relação professor/estudante foi um dos aspectos que sobressaiu nas falas: “Tem professor que chega, enche o quadro e pronto, manda copiar, passa dever e não explica nada, espera todo mundo copiar... ela coloca a resposta no quadro, todo mundo copia, e ela dá o visto e dá a nota [...]” (BRENO, 2019, informação verbal); “tinha professor que explicava, mas outros só da gente estar na escola era 10” (ANDERSON, 2019, informação verbal).

A complexidade da relação pedagógica requer análises mais longitudinais, a fim de cruzar percepções dos estudantes, gestores, professores e coordenadores dos Núcleos de Ensino nas Unidades. Existem multiplicidade de práticas e de concepções de educação. Práticas pedagógicas que reforçam a exclusão e os mecanismos de violência simbólica, quando a ocorrência é o texto principal; e práticas que valorizam a formação para além da cópia, do visto e da nota.

Como promover dentro dos Núcleos de Ensino práticas docentes emancipatórias e criativas? A escolarização dentro da medida consegue ser potência para extrair olhares inéditos para esses jovens? Olhares que enxergam a singularidade de cada sujeito e que registram “a trajetória positiva prescindindo do marco do

pior”? (GUERRA, 2017, p. 264).

O olhar de descrença tende a selar distâncias: “[...] ninguém aqui acredita em nós não, já olha como se nós fosse voltar” (ANDERSON, 2019, informação verbal). Como nos ensina Freire (1989), a educação como prática de liberdade transborda a relação ensino/aprendizagem, pois onde há relação humana, há relação educativa.

## Considerações finais

Nota-se que os jovens que se encontravam no centro desta pesquisa vivenciaram e protagonizaram em seu cotidiano vários tipos de violência e negação de direitos. Traços históricos de vida política, cultural e social fortemente marcada pelo autoritarismo e pela desigualdade social. Apesar dos avanços sociais conquistados, sobretudo a partir do pacto social de 1988, em termos das práticas sociais ainda existe um abismo para proporcionar às crianças e adolescentes os direitos contemplados em lei.

A partir das Oficinas utilizando a estratégia de ensino-aprendizagem da *Póiese*, evidenciou-se que a relação entre Arte e Educação possibilitou aos jovens internados a ampliação de suas perspectivas de mundo, novas relações sociais, além de fortalecer vínculos. As possibilidades artísticas abrem espaço para que estes jovens “aprisoados” e silenciados acessem novas sensações e vivências, que ampliam sua percepção de mundo, criam espaços para a expressão singular, o senso crítico e o aumento de repertórios comunicativos.

Por meio das Oficinas e dos diálogos, foi possível identificar entre os jovens uma trajetória escolar marcada pela exclusão e abandono. Essa trajetória conflituosa e o precoce envolvimento com o crime constituem um grave problema social e o aprofundamento da desigualdade social. Tais dados mostram ainda que os marcadores sociais de raça e classe permanecem reproduzindo desumanização e barbárie.

Nesse sentido, a finalização da pesquisa sugere a essencialidade da relação arte-educação para capturar valores, emoções e sentidos reelaborados, por meio da experiência estética. De outro modo, ainda, essa relação é vital para mediar o ensino-aprendizagem, a pesquisa e os processos humanizantes em espaços eivados de contradições sociais.

Finalmente, não se pode deixar de mencionar o que o Projeto oportunizou aos jovens quando questionados sobre as dinâmicas das oficinas, nas palavras de um deles: “[...] Gostamos de dialogar, da participação e de conhecer pessoas novas que podem ensinar a gente” [...] (PEDRO, 2019, informação verbal). ■

## Notas

- <sup>1</sup> Projeto integrou o Edital Programa de Extensão em Educação, Trabalho e Integração Social, com vistas a atender demanda induzida da Ação Civil Pública, do Ministério Público do Trabalho do Distrito Federal (MPT/DF), na Linha de atuação Direitos Humanos e Trabalho.
- <sup>2</sup> A estratégia de ensino-aprendizagem da *Poiесе* começou a ser desenvolvida na Faculdade de Educação, pela professora Andréia Lacé, da Universidade de Brasília, por um grupo de professores e alunos de diferentes áreas do conhecimento (Pedagogia, Licenciatura em Ciência da Computação, Artes Visuais e Engenharia de Redes de Comunicação), e que pressupõe a relação entre Arte, Educação e tecnologias para o favorecimento da expressão livre e plena dos educandos. Ampliou-se a aplicação da estratégia para a Extensão, especialmente, no trabalho realizado com jovens privados de liberdade.
- <sup>3</sup> O Estatuto da Criança e do Adolescente define ato infracional, em seu Art. 113, como a conduta descrita como crime ou contravenção penal (BRASIL, 1990).
- <sup>4</sup> Kaplan (2010, p. 9) afirma que “categorizar o pensamento de Dewey nos escaninhos do pragmatismo vulgar é impróprio, de maneira mais flagrante, no que tange a sua filosofia como arte”.
- <sup>5</sup> Os jovens preencheram Termo Livre e Esclarecido e a aplicação do grupo focal estava previsto no Curso de Extensão aprovado pelas Instâncias Superiores da UnB; bem como teve o aceite do gestor da unidade de internação.
- <sup>6</sup> Os nomes apresentados no quadro são fictícios a fim de preservar o sigilo dos participantes da pesquisa.
- <sup>7</sup> Complexo penitenciário do Distrito Federal.
- <sup>8</sup> Módulo – Alojamento onde os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação “vivem”.

## Referências

- A TRISTE SINA DE UM MENOR. **Jornal A Manhã**. Rio de Janeiro, edição 00095, 1926. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/116408/659>. Acesso: 18 set. 2021.
- BANDERA, V. **Código de Menores, ECA e adolescentes em conflito com a lei**. Âmbito Jurídico, Rio Grande do Norte, XVI, n. 114, jul. 2013. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-114/codigo-de-menores-eca-e-adolescentes-em-conflito-com-a-lei/>. Acesso em: 19 set. 2021.
- BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, [1990]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 18 set. 2021.
- BRASIL. **Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que pratique ato infracional. Brasília: Casa Civil, [2012]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm). Acesso em: 18 set. 2021.
- BRASIL. **Decreto 17.943-A, de 12 de outubro de 1927**. Consolida as Leis de Assistência e Proteção a Menores. Rio de Janeiro: Casa Civil, [1927]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm). Acesso em: 18 set. 2021.
- BRASIL. **Lei 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Brasília: Casa Civil [1979]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1970-1979/L6697.htm#art123](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6697.htm#art123). Acesso em: 18 set. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 set. 2021.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas Escolarização na Socioeducação**. Disponível em: [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/diretrizes\\_socioeducacao.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/diretrizes_socioeducacao.pdf). Acesso em: 18 set. 2021.
- DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DA CRIANÇA DO DISTRITO FEDERAL. **Anuário do Atendimento Socioeducativo Inicial no Núcleo de Atendimento Integrado - NAI / UAI - DF, 2017**. Brasília, 2018.
- DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DO ESTADO DE POLÍTICAS PARA CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JUVENTUDE DO DISTRITO FEDERAL. **I Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal (PDASE)**. Brasília, 2016.
- DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Sistema I-Educar**. Acesso em: 18 set. 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

- KAPLAN, A. Introdução. In: DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- LACÉ, A. M.; SOUZA, L. S.; SLAVOV, L. R. da S.; RESENDE, D. A. C. de; BRANDÃO, T. dos S. Educação Digital na Socioeducação: Experiência em Forma de Relato. **Revista UFG**, [S. l.], v. 19, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/59848>. Acesso em: 20 set. 2021.
- MOCELIN, Márcia Regina. **Adolescência em conflito com a lei ou a lei em conflito com a adolescência**: a socioeducação em questão. Curitiba: Appris, 2016.
- OLIVEIRA, Naiana Alves *et al.* Contextualizando o grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 17., 2008, Pelotas. **Anais** [...]. Pelotas: UFPel, 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/andre/Downloads/Grupo-DeFoco%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/andre/Downloads/Grupo-DeFoco%20(2).pdf). Acesso em: 19 set. 2021.
- PAES, Paulo César Duarte. Arte na educação de adolescentes autores de atos infracionais. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 5, n. 11, p. 27613-27622, nov. 2019. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/4994>. Acesso em: 19 set. 2021.
- VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WOSNIAK, F.; LAMPERT, J. **Arte como experiência: ensino/aprendizagem em Artes Visuais**. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/62933/38582>. Acesso: 18 out. 2021.