

Revista Brasileira de Ciências Sociais Aplicadas

ISSN 3085-8151

vol. 1, n. 4, 2025

... ARTIGO 12

Data de Aceite: 26/12/2025

“NINGUÉM ME VIA NA ESCOLA MESMO”: EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO E A VIOLAÇÃO DO DIREITO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES POBRES NO BRASIL

José Heleno Ferreira



Todo o conteúdo desta revista está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

INTRODUÇÃO

“Ninguém me via na escola mesmo...” Esta foi uma das observações ouvidas de adolescentes evadidos da escola durante o trabalho com meninos internados voluntariamente para tratamento de dependência química e ou acautelados no Centro Socioeducativo de Divinópolis MG. A expressão do adolescente é reveladora da realidade dos meninos em situação de vulnerabilidade social e denuncia a flagrante violação dos direitos humanos representada pela evasão escolar, que agrava os problemas enfrentados por esta parcela da população brasileira. Entre 2015 e 2019, com fomento do Programa de Apoio à Extensão da Universidade do Estado de Minas Gerais (PAEX – UEMG), foram desenvolvidos projetos de extensão com adolescentes internados voluntariamente para o tratamento de dependência química e ou acautelados no Centro Socioeducativo de Divinópolis. São meninos¹ pobres, na grande maioria, negros, trazendo em suas histórias as marcas dos conflitos com instituição escolar e, quase sempre, a evasão ou a irregularidade na frequência escolar. Trazem também as histórias de atos infracionais e os consequentes conflitos com a lei.

As ações extensionistas tiveram, entre seus objetivos, trabalhar atividades educativas emancipadoras e, no caso dos meninos internados para tratamento de dependência química, a garantia do processo de escolarização. Ao analisar este trabalho de extensão, busca-se discutir as bases legais que garantem a escolarização como direito humano e o processo de construção de uma instituição

¹ A comunidade terapêutica e o Centro Socioeducativo nos quais foram realizados os projetos de extensão atendem apenas adolescentes do sexo masculino. Por este motivo, a realidade das meninas em situação de vulnerabilidade social, em conflito com a lei e com a instituição escolar não é discutida neste texto.

escolar dual e excludente. A partir destas considerações, são apresentados alguns fragmentos das atividades realizadas ao longo de cinco anos com adolescentes em conflito com a instituição escolar e com a lei.

1. EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL

O reconhecimento do direito à escolarização está preconizado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, da qual o Brasil é um dos países signatários, no seu artigo 26. Além da premissa básica, ao afirmar que todos os seres humanos têm direito à educação, afirma-se ainda a obrigatoriedade e a gratuidade da escolarização fundamental, que deverá promover a cultura da paz e do combate à violência e a todo tipo de discriminação. Tal afirmação está presente também na Convenção dos Direitos da Infância das Nações Unidas, particularmente, nos seus artigos 28 e 29.

Na contemporaneidade, é possível afirmar que todos os países democráticos consagram, em suas legislações, o direito à educação. É o caso do Brasil que preconiza esse direito na sua carta magna, a Constituição Federal de 1988, e no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990.

Compreende-se que o acesso à educação escolar é condição para que o sujeito possa acessar e usufruir outros direitos fundamentais. Tem-se, pois, que o direito à educação é um direito de cidadania e que negá-lo é violar os direitos fundamentais da pessoa humana. E como o acesso aos direitos fundamentais alimenta a consciência do direito a ter direitos, à medida que avança a conquista da escolarização, avançam também as lutas pelos direitos fundamentais,

inclusive a compreensão de que não basta ter acesso à escola, não basta estar matriculado. É preciso também garantir o direito à aprendizagem. Avança também a compreensão de que o direito à escola não se restringe às crianças, mas precisa ser garantido a todos e todas que não tiveram acesso à educação escolar na infância e na adolescência e, principalmente, avança a concepção de direito à educação continuada e permanente.

Obviamente, este debate pressupõe compreender a educação para além dos processos de escolarização. Os fundamentos ontológicos e históricos da educação estão imbricados com/nos processos de organização das sociedades e, em última análise, da formação do ser humano. Na perspectiva defendida por Saviani (2007), que nega o pressuposto essencialista de que o ser humano seja previamente constituído por este ou aquele atributo, é a partir da relação trabalho-educação que o ser humano se constituiu e se constitui como tal. Dessa forma, defende o autor, os fundamentos ontológicos e históricos da educação (e do trabalho) estão estreitamente vinculados, não podendo ser analisados a partir de uma conjunção coordenativa aditiva (e), uma vez que não se trata de pensar os fundamentos ontológicos e, depois, os fundamentos históricos (ou vice-versa). Afirma-se, assim, que o ser humano se constrói continuamente a partir da sua capacidade de trabalhar e educar, sendo o trabalho um processo eminentemente educativo e a educação, trabalho.

Tendo afirmado a educação como um processo muito mais amplo que a escolarização, salienta-se que neste trabalho busca-se analisar a educação escolar – o que não significa negar o aspecto educativo que perpassa esta instituição, bem como perpassa todo o fazer humano. A escola, tal como a conhe-

ceamos hoje, expande-se no século XVIII, carregada dos ideais de uma classe então revolucionária, a burguesia, e sob os marcos da busca pela igualdade, fraternidade e liberdade. Para a burguesia, a educação do povo fazia-se necessária diante das batalhas pela redução do poder da nobreza e do clero e do enfrentamento da ordem feudal. De acordo com Frigotto,

Ela nasce como instituição pública, gratuita, universal e laica que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar novas gerações no ideário da sociedade moderna e de socializar de forma sistemática o conhecimento científico. [...] ... sintetiza o ideário da Revolução Francesa, o início efetivo da modernidade e da ideia iluminista de uma sociedade igualitária, justa e fraterna. É sob a égide desta função clássica, de instituição cultural e social e de profunda aposta na ciência e na formação científica que se estruturam os mais sólidos sistemas educacionais, particularmente europeus (1997, p. 140).

No entanto, o mesmo autor assinala que a burguesia, a então classe revolucionária, percebe-se diante de um dilema: se a instrução do povo se fazia necessária para o enfrentamento do poder feudal e para formar homens e mulheres habituados ao mundo do trabalho *livre*, a ilustração poderia suscitar sonhos e ambições que não coadunavam com os interesses burgueses. A saída encon-

trada, conforme o mesmo autor e ainda conforme Enguita (1989), foi a organização de um sistema dual de ensino: uma escola para as classes dominantes e outra para os pobres. Noutras palavras, uma escola que instruíse para o mundo do trabalho, mas que não suscitasse o desejo de transformar a ordem social, uma escola que se dedicasse a preparar o povo, mas apenas

... o bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação do seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar (1989, p. 121).

Este dualismo e a consequente exclusão dos grupos minorizados se fazem presentes na história da educação brasileira.

2. NÓS E OS OUTROS – OU QUEM DEVE SERVIR E QUEM DEVE SER SERVIDO

Obviamente, a dualidade que se pode perceber na educação – e na sociedade – brasileira nos primeiros séculos da colonização portuguesa não é a mesma a que se referem os autores já citados ao discutirem a realidade europeia. Não é possível falar de uma burguesia no Brasil daquele período e menos ainda de um operariado. A escravidão, uma das marcas mais profundas de nossa história, é a tônica dessa sociedade. Aos negros e negras e aos indígenas escravizados nega-se o estatuto de humanidade, conferindo-lhes

um estatuto de mercadoria ou de semoventes. Nesta organização social que aqui se constrói, a dicotomia, ainda mais profunda está entre ser ou não ser considerado humano. E neste processo nega-se também o direito a ter direitos aos pobres, aos filhos e filhas dos/as trabalhadores/as livres e, de forma geral, às mulheres, pois que a sociedade que aqui se construía, aos moldes do mundo europeu, regia-se pelas normas do patriarcado².

Estamos, pois, diante de uma organização social em que a dicotomia estabelecida é entre proprietários de terra e de escravos, católicos, brancos, do sexo masculino e os *outros*. A sociedade que se organiza tem como parâmetro os interesses deste seletivo grupo que tem direito à fala, que ordena o que deve ser e como deve ser, que controla o trabalho, a produção, o comércio e também escreve a história. E por isso, por escrever a história, este grupo aqui é definido como *nós*, aqueles para os quais foram construídas as normas, as leis, as escolas, as cidades. Aqueles a quem se referem os tratados históricos como componentes da *boa* sociedade. Os outros... ora, aos outros cabia ouvir e sujeitar-se às ordens e aos interesses deste seletivo grupo, seja pela anuência, seja pela força.

Obviamente, não é possível compreender o surgimento da instituição escolar no Brasil sem considerar a organização socioeconômica e política da colônia portuguesa, que tem seu marco inicial com a chegada dos padres jesuítas, em 1549. A escola foi criada para ensinar. “Ensinar era próprio da Igreja: vivo, autêntico e perene magistério instituído por Jesus Cristo, se fazendo prática cotidiana do clero. Em nome da Igreja, mestra, ele di-

² Neste texto, não serão analisadas as questões referentes à situação das mulheres e o direito à escolarização (entre outros), embora afirme-se ser esta uma questão fundamental para se discutir a educação e a sociedade brasileiras.

zia a verdade e o caminho para a verdade, os fiéis ouvindo e aprendendo” (PAIVA, 2004, p. 81). Nos moldes do mercantilismo colonial e do regime do padroado, cabia ao rei salvar os gentios (a fé deveria ser mercada) e a catequização dos indígenas é uma das tarefas que cabe à Companhia de Jesus. Aos africanos e seus descendentes, a escola é negada e à pequena parcela de trabalhadores livres que tinham acesso à instituição escolar era oferecido um ensino que tem as marcas dos princípios da obediência às normas eclesiais, que eram também as normas governamentais. Cabia à elite enviar os seus filhos para serem educados na metrópole – Coimbra, Lisboa – ou noutros países do velho mundo europeu.

Ainda no século XVI a educação jesuítica centra-se no *Ratio Studiorum*, plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus, marcado por um caráter elitista e universalista. Elitista porque aos poucos os colégios jesuítas que tinham como objetivo ensinar a ler e a escrever tornam-se instrumento de formação da elite colonial, preparando os filhos e filhas desta elite para a continuidade dos estudos na Europa. Universalista porque parte do princípio de que há uma essência universal a ser alcançada – essência esta que se define a partir da ideia de criação divina: cabe à escola formar o ser humano para que atinja a perfeição e faça jus à vida sobrenatural.

A partir de meados do século XVIII, com a expulsão dos jesuítas (1759) e as reformas pombalinas da instrução pública, tem-se uma nova fase nos processos de escolarização no Brasil. Ao predomínio das ideias religiosas sobrepõem-se as ideias iluministas e o Estado passa a ser compreendido como o responsável pela instrução. No entanto, esta mudança não significou o fim do regime do padroado – que perdurará até o final do Im-

pério, no século XIX – e nem mesmo a negação do caráter essencialista da educação. O que temos, de fato, é que a essência humana deixa de ser compreendida como desígnio divino e passa a ser compreendida como natureza humana³.

Embora não seja objetivo deste texto apresentar uma análise das ideias pedagógicas no Brasil Colonial, acredita-se ser necessário ressaltar o caráter essencialista da educação no Brasil desde o início do processo de escolarização. Afirma-se, aqui, que esta é característica das ideias e processos pedagógicos ao longo de nossa história e, por assim ser, a escola sempre negou os saberes, costumes e crenças das classes populares, que deveriam se sujeitar às normas de convivência da cultura burguesa. Nesse sentido, cabe à escola formar para os hábitos burgueses. Os outros, parafraseando o poema de Eduardo Galeano, são os ninguéns, aqueles que

não são, embora sejam. Que não falam idiomas, falam dialetos. Que não praticam religiões, praticam superstições. Que não fazem arte, fazem artesanato. Que não são seres humanos, são recursos humanos. Que não têm cultura, têm folclore. Que não têm cara, têm braços. Que não têm nome, têm número. Os ninguéns, que custam menos que a bala que os matam (2008, p. 71).

³ Uma análise mais detalhada das ideias pedagógicas no Brasil Colonial pode ser encontrada no artigo de Dermeval Saviani, publicado em STEPHANOU e BASTOS (Orgs.), 2004, conforme referência ao final deste texto. E embora tal questão não seja trabalhada neste texto, afirma-se que é de fundamental importância a compreensão deste processo histórico para a análise dos problemas atuais relacionados aos processos de escolarização.

Assim, durante a maior parte de sua história, o Brasil restringiu a educação escolar a uma parte minoritária da população, que eram aqueles que detinham e controlavam a maior parte das riquezas do país. Nas últimas décadas, é possível perceber que o processo de escolarização vem incorporando os “ninguéns”, os “outros”, consequência das lutas populares dos últimos anos do século XX e início do XXI. Busca-se uma escola plural, preocupada com as questões sociais que envolvem o seu entorno. No entanto, esse processo evidencia também a resistência dos grupos políticos e econômicos que buscam manter seus privilégios e a educação escolar, nesse sentido, é, sem sombra de dúvidas, um “espaço” em disputa (Arroyo, 2014)⁴.

Apesar da obviedade do que aqui se diz, é mister afirmar que os processos de escolarização – ou a sistematização da educação escolar – são produtos de uma determinada sociedade e elaborados de acordo com as demandas sociais de determinado período histórico, refletindo, pois, o jogo de forças políticas que se institui em um determinado contexto. E, como já dito, o Brasil, logo após o início do processo de colonização europeia até meados do século XX, negou o direito à educação escolar à grande maioria de sua população.

E hoje, no século XXI, o direito à educação, embora preconizado pela legislação, continua sendo negado aos grupos minorizados. Entre estes, nos espaços urbanos, destacam-se jovens e adolescentes pobres, sujeitos das ações extensionistas de que tratam este texto.

⁴ Miguel G. Arroyo, em *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*, publicado pela Editora Vozes (2014) apresenta um rico estudo acerca das transformações que a pedagogia vem alcançando com a entrada dos outros, ou dos ninguéns na instituição escolar.

3. ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL E EVADIDOS DO PROCESSO ESCOLAR

O município de Divinópolis - MG, de acordo com os dados do Censo de 2010, possui 213.016 habitantes. Desse total, 40,8% não possuem o ensino fundamental completo (inclusos, nesse percentual, os analfabetos). Apenas 49,11% dos jovens de 18 a 20 anos concluíram o ensino médio. Entre os adolescentes de 15 a 17 anos, apenas 68,60% possuem o ensino fundamental completo⁵.

Embora o município, assim como todo o país, tenha universalizado a oferta do ensino fundamental, não há dados confiáveis acerca da evasão escolar (em torno de 1,49% no final do ensino fundamental). A inexistência de um levantamento socioeconômico da realidade dos adolescentes, bem como a ausência de políticas públicas de acompanhamento dos alunos evadidos não permitem afirmar com segurança dados acerca da realidade desses meninos e meninas. Essa situação foi problematizada pelo Fórum Municipal de Educação de Divinópolis e expressa do Plano Decenal Municipal de Educação 2015-2024 (Ferreira, 2016), com o apontamento de metas a serem alcançadas no enfrentamento desse problema.

Tem-se cada vez mais claro que a evasão escolar precisa ser discutida no âmbito do debate acerca da segurança pública. Pesquisa realizada pelo sociólogo Marcos Rolim, publicada no livro *A formação de jovens violentos* (2016), destaca a estreita relação entre vio-

⁵ Os dados estatísticos apresentados neste trabalho foram colhidos no site www.atlasbrasil.org.br, publicação sob responsabilidade do PNUD, IPEA e Fundação João Pinheiro. Acesso em 09.03.16.

lência e evasão escolar. Em um trabalho inédito no país, o pesquisador ouviu 111 jovens acautelados em Centros Socioeducativos no Rio Grande do Sul e amigos de infância indicados por esses mesmos jovens que não se envolveram com a criminalidade. O resultado da pesquisa aponta um dado de extrema relevância: a totalidade dos jovens ouvidos havia evadido da escola por volta dos 11-13 anos de idade. Dessa forma, a hipótese com a qual o pesquisador inicialmente trabalhava – a de que a convivência familiar conflituosa fosse a principal causa do envolvimento dos jovens e adolescentes com a criminalidade – deu lugar à evasão escolar. O sociólogo aponta ainda o fato de que os adolescentes, evadidos do processo escolar, tornam-se alvo dos grupos ligados ao tráfico e ao esquema de formação para a violência.

Evadidos (ou expulsos, ainda que a expulsão não dê de forma legal) do ambiente escolar, os adolescentes tornam-se alvo fácil do tráfico de drogas que os utilizam como mão de obra barata e, em pouco tempo, aderem à criminalidade, seja em busca de *status*, de acesso a bens materiais ou mesmo diante da necessidade de vincular-se a um grupo de referência. Esta é a realidade dos adolescentes entrevistados por Rolim (2016) e também dos meninos com os quais foram desenvolvidas as ações extensionistas aqui analisadas.

3.1. Adolescência, Dependência Química e Evasão Escolar

Sabe-se que é grande o número de meninas e principalmente meninos envolvidos com o consumo e comercialização de drogas ilícitas no Brasil, embora não haja estatísticas acerca disso, o que torna mais grave ainda a situação. A ausência de dados acerca dessa realidade reflete-se na ausência de políticas públicas para o enfrentamento do problema.

Diante desse quadro de ausência do Estado, as comunidades terapêuticas, grande parte delas ligadas a grupos religiosos (católicos ou evangélicos), têm se revelado, em diversos municípios brasileiros, alternativas para o tratamento da dependência química para adolescentes pobres. Em Divinópolis, o Projeto Talita Cumi acolhe adolescentes com idade entre 12 e 18 anos incompletos, do sexo masculino, num período de seis a doze meses, de forma voluntária, por demanda espontânea. Os adolescentes acolhidos, na sua quase totalidade, evadiram da escola antes de completar o ensino fundamental ou o ensino médio e, quase sempre, não estão inseridos em uma estrutura familiar. Um dos desafios a ser enfrentado é a reinserção desses adolescentes no processo de escolarização. Para isso, as comunidades terapêuticas, através de acordo firmado com a Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis, matriculam os adolescentes em uma unidade escolar (considerando o critério de proximidade geográfica). Essa instituição escolar encaminha para as comunidades terapêuticas as atividades escolares e avaliações que deverão ser realizadas pelos adolescentes para que possam acompanhar o processo de escolarização durante o ano letivo e, após o fim do período de internamento, retomarem seus estudos. O acompanhamento da realização dessas atividades foi uma das tarefas dos e das estudantes extensionistas junto aos adolescentes.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) todos os adolescentes têm direito à escolarização e a dependência química não altera essa realidade. Nesse sentido, é preciso garantir ao adolescente envolvido nesse processo a possibilidade de dar continuidade aos seus estudos ou, o mais comum, a reinserção no espaço escolar. Para um dependente quí-

mico, estar dentro da escola é mais do que aprender português, matemática ou geografia – é voltar à rotina de estudos e ser reinserido no contexto escolar que, em grande parte dos casos, há muito foi abandonado. Especialmente para esse público, é essencial que o ensino seja palpável, e que os educadores e educadoras busquem aproximar o conteúdo à realidade do aluno. Além disso, há que se compreender o processo educacional como algo mais amplo que o processo de escolarização.

O Ministério da Educação não possui uma determinação específica para a internação por dependência de drogas. Determina, contudo, que a articulação para que isso ocorra, nesses casos específicos, ficaria a cargo das secretarias municipais e estaduais de educação, que atenderiam à demanda dos centros de internação. A iniciativa do Projeto Talita Cumi ao estabelecer uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis insere-se neste contexto.

É importante salientar a necessidade de romper com o processo de criminalização da juventude, como afirma Oliveira Júnior (2008) e encontrar alternativas que sustentem a condição de sujeitos de direitos dos adolescentes em tratamento de dependência química. Há que se afirmar a educação (e a escolarização) como processo de formação humana. Por outro lado, ouvir os jovens e adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e ou punitivas no sistema de justiça, como afirma Andrade (2017) é de fundamental relevância para o processo de elaboração de políticas públicas que atendam aos anseios e necessidades desse público e possam enfrentar a violência sem práticas violentas, que violem os direitos fundamentais do ser humano.

Os alunos e alunas extensionistas registravam e problematizavam os processos de acompanhamento pedagógico, possibilitando, ao final do período, avaliar as dificuldades encontradas bem como os avanços conquistados. Ao longo de cada ano foram realizadas reuniões com os órgãos gestores da educação pública (municipal e estadual) com o objetivo de apresentar os resultados do trabalho em desenvolvimento e discutir a necessidade de o poder público assumir o processo de escolarização dos adolescentes em tratamento de dependência química.

O desenvolvimento deste trabalho de extensão, garantiu aos adolescentes em processo de tratamento de dependência química a possibilidade de reinserção nos processos de escolarização, bem como a possibilidade de acompanharem o ano letivo numa unidade escolar da rede municipal de ensino de Divinópolis MG. No entanto, um dos objetivos que se buscava alcançar no debate com o poder público – a garantia dos processos de escolarização dos adolescentes em tratamento de dependência química, o que exige a manutenção de profissionais da educação nas Comunidades Terapêuticas – não foi alcançado.

Ainda que se reconheçam eventuais dificuldades orçamentárias vivenciadas pelo estado de Minas Gerais e pelos municípios mineiros, é mister registrar o posicionamento da equipe durante as discussões que ocorreram com os órgãos gestores: de acordo com a Constituição Federal de 1988, a escolarização é um direito e um dever de todas as crianças e adolescentes dos quatro aos dezessete anos. Ao negar o direito à escolarização dos meninos internados para o tratamento de dependência química, o poder público viola o direito dos adolescentes e não cumpre o dever do Estado. A conjuntura econômica não pode justificar a violação de direitos.

Entre as muitas atividades realizadas com os adolescentes, destacam-se, neste texto, as visitas guiadas ao patrimônio cultural do município. Caminhando pela cidade, conhecendo a história de suas edificações, problematizando os processos que levaram a demolição e a preservação de uns e outros edifícios, os meninos tiveram a oportunidade de pensar a história da cidade e também as suas próprias histórias nesse local. Outra atividade que merece destaque foi a criação de uma peça de teatro que, ao final, foi intitulada “O dia em que a alegria mandou a tristeza embora”. O envolvimento dos adolescentes em todo o processo – a criação e redação do texto, a montagem do cenário, a escolha do figurino, os ensaios e, finalmente, as apresentações – contribuiu para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psíquico dos mesmos. Ao final do ano, o trabalho foi apresentado na UEMG e também na Chácara São João Paulo II, local de internamento dos meninos, num domingo em que os internos recebiam as visitas de seus familiares. Ao apresentarem para seus familiares e para estudantes de graduação uma peça de teatro criada e montada por eles mesmos, cada adolescente teve a oportunidade de perceber seu potencial criativo⁶. Ao verem seus filhos (ou netos, sobrinhos...) apresentando uma peça teatral, os familiares dos adolescentes tiveram a oportunidade de perceber que cada um daqueles meninos era mais do que um dependente químico, ou um *menor infrator*.

⁶ Estrategicamente, cada personagem desta peça teatral desenvolvia um dom artístico – seja o desenho, seja a pintura, a dança, a escultura, o canto, a habilidade com algum instrumento musical.

3.2 Adolescentes em Privação de Liberdade

Trabalhou-se também com adolescentes acautelados no Centro Socioeducativo de Divinópolis. Neste ambiente, foram desenvolvidas as “Oficinas de Educação em Direitos Humanos com adolescentes em conflito com a lei internados no Centro Socioeducativo – uma possibilidade de emancipação”. A falta de perspectivas dos adolescentes acautelados nos Centros Socioeducativos em relação a uma nova realidade, causada principalmente pelo isolamento social e pela institucionalização, justifica a relevância social deste trabalho. Além disso, destaca-se a contribuição à garantia de direitos dos adolescentes em situação de internação, expressos no artigo 124 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mais especificamente em seus incisos XI, que garante o direito de receber escolarização e profissionalização, e XII, de realizar atividades culturais, esportivas e de lazer.

Buscou-se promover junto aos adolescentes do Centro Socioeducativo oficinas de educação em Direitos Humanos, envolvendo atividades artísticas e culturais, bem como relativas à formação profissional, favorecendo a emancipação e a construção de outras subjetividades que permitissem, aos jovens perceber um novo leque de possibilidades para suas vidas.

Os adolescentes inseridos nos Centros Socioeducativos, ao serem internados, têm reduzidas suas esferas de convivência, são exilados do convívio social por um longo período, passam a conviver com as mesmas pessoas, num mesmo lugar, com regras comuns a todos e realização de tarefas e atividades impostas. Estão inseridos numa “instituição total”, instituições essas que têm como característica o “desculturamento”,

que, segundo Goffman, é também chamado de “destreitamento”, ou seja, uma condição que incapacita o internado, temporariamente, para alguns aspectos de sua vida diária (Goffman, 1974, p. 23).

Essa condição de afastamento e isolamento, sem o apoio do seu mundo doméstico, em geral provoca uma série de “rebaixamentos, degradações, humilhações de profanações do eu” (Goffman, 1974, p. 24) e é geradora de ressentimento e este nos faz prisioneiros de nós mesmos, e “*se va alejando de la zona expresiva y activa de la persona.*” (Scheller, 1944). Tal condição é geradora de violência e não promove junto ao adolescente perspectiva alguma de emancipação.

Isso posto, o trabalho orientou-se no sentido de contribuir para o resgate da zona de expressividade e vitalidade dos adolescentes acautelados, através da realização de oficinas de educação em Direitos Humanos, atividades estas desenvolvidas sempre a partir do viés da arte e da estética, contemplando a plasticidade de um trabalho artesanal que envolvesse a “antiga coordenação da alma, do olhar e da mão (...) típica do artesão”. (Benjamin, 2013, p. 18.).

A educação em e para os direitos humanos apresenta-se como o caminho acertado para a construção da identidade cidadã e para a consolidação do indivíduo enquanto sujeito humano. Ainda que a primeira declaração de direitos, proclamada nos brados da Revolução Francesa, seja em grande medida, como nos alerta Hobsbawm (1977), a Declaração dos Direitos do Homem Burguês, uma vez que exclui de seu texto a preocupação com as parcelas feminina, escrava e empobrecida da sociedade francesa, trata-se de um marco importante na história das lutas pela igualdade. Mais de um século depois, temos a Declaração de 1948, que incorpo-

ra demandas, ainda que de maneira parcial, destes grupos sociais silenciados e invisíveis.

A história dos direitos humanos é também a história do reconhecimento – individual e coletivamente – do ser humano como sujeito de direito. Assim, diante da conquista de um direito, novos direitos são almejados. No entanto, este processo não acontece de forma linear e, paralelamente ao avanço da instituição legal dos direitos humanos, há também as reações contrárias a este processo. Em larga medida, é esta a contradição que percebemos na sociedade brasileira contemporânea, em que a intolerância religiosa, o machismo, o sexismo, o racismo, a homofobia têm se manifestado de forma, às vezes, assustadora. Uma realidade – o avanço das forças conservadoras e reacionárias – que também pode ser percebida noutros países latino-americanos e no continente europeu.

A educação ofertada aos jovens em situação de vulnerabilidade social precisa fazer sentido para eles. Um aspecto relevante da educação que é negado a esses jovens é justamente o conhecimento a respeito de seus direitos humanos fundamentais, pois sua realidade não é a mesma de um jovem de classe média. Enquanto o jovem branco de classe média e alta pode passar a vida toda sem sofrer qualquer ataque aos seus direitos, um jovem em situação de vulnerabilidade vive em permanente violação de seus direitos fundamentais, o que garante a manutenção de seu *status quo*. Dessa forma, justifica-se a importância da educação em direitos humanos nos trabalhos desenvolvidos com jovens e adolescentes em conflito com a lei, acautelados ou cumprindo medidas socioeducativas em liberdade.

Uma educação em direitos humanos se baseia na necessidade de formação constante de uma cultura de respeito à dignidade

humana, por meio da defesa, promoção e vivência dos valores ligados ao respeito, à tolerância, ao reconhecimento, às diversidades (étnica, religiosa, cultural, geracional, territorial, físicoindividual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política), à solidariedade, à cooperação, à paz, à liberdade, à igualdade, ao diálogo, dentre outros, necessários para a construção de uma sociedade mais fraterna. Conforme disposto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), a educação é tida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, a educação em direitos humanos deve ser ação permanente adotada pelo poder público e pelos gestores educacionais, garantindo aos educandos conhecimento amplo sobre cidadania, democracia e seus direitos fundamentais. Além da conscientização acerca dos direitos, é necessário que eles façam parte do cotidiano desses jovens, de suas vidas e suas práticas diárias. Ampliar o repertório acerca das questões que dizem respeito à violação e à promoção dos direitos humanos é fundamental ao processo de construção de cidadania.

Ao definir um percurso metodológico é imprescindível que estejamos atentas e atentos ao ponto de chegada. Noutras palavras, o caminho que se faz e a forma como se caminha revelam os princípios teóricos com os quais se trabalha e os objetivos que se busca alcançar. A realização das atividades de educação em direitos humanos com adolescentes acautelados no Centro Socioeducativo de Divinópolis pautou-se nos princípios defendidos por Santos e Meneses em “Epistemologias do Sul” (2009) e nas metodologias colaborativas não extrativistas, que têm como sustentação o pensamento de Boaven-

tura de Sousa Santos e Paulo Freire e vêm sendo discutidas, no Brasil, entre outros, por Fanasello, Nunes e Porto (2018).

Tal opção metodológica parte do pressuposto de que é necessário reconhecer o conhecimento do outro e que as práticas sociais emancipadoras precisam se constituir como encontros e diálogos entre pessoas e grupos sociais com seus saberes, culturas e lutas por dignidade. Denunciam-se, assim, as práticas de extensão e pesquisa que buscam extrair informações dos grupos sociais com os quais se trabalha para analisá-las, sem o devido reconhecimento quanto aos saberes produzidos por esses mesmos grupos. Tendo como princípio o diálogo – que somente pode se efetivar se se considera a outra pessoa como portadora de saberes – afirma-se que não há sujeitos passivos em contexto de dominação. É nesse sentido que Santos e Meneses (2009) vêm aprofundando as pesquisas quanto às epistemologias do Sul

O reconhecimento dos saberes e das potencialidades dos oprimidos ou, mais especificamente, dos adolescentes em situação de extrema vulnerabilidade social com os quais se realizou este trabalho, não significa a negação da existência de uma consciência ingênua acerca da realidade. Ao contrário, afirma-se que a passagem de um estado de consciência ingênua para um estado de consciência crítica exige um processo educativo. “Se não se faz este processo educativo, só se intensifica o desenvolvimento industrial ou tecnológico e a consciência sofrerá um abalo e será uma consciência fanática. Este fanatismo é próprio do homem massificado” (Freire, 1983, p. 39).

O que enuncia Paulo Freire em texto escrito em 1979, data da primeira edição de “Educação e Mudança”, soa profético quando analisamos a realidade brasileira contem-

porânea. E tal profecia coloca, para as universidades, o desafio de construir processos de construção do conhecimento que sejam emancipadores, para além do conhecimento regulador (Santos, 2001) que, muitas vezes, marca o processo de produção do conhecimento das ciências e todo o fazer universitário.

No âmbito do fazer universitário, que se caracteriza pelo ensino, pesquisa e extensão, há que se afirmar o potencial do trabalho extensionista neste processo de construção de um conhecimento emancipador, uma vez que a extensão possui características que podem contribuir para mudanças nos processos de ensinar e aprender, além de um arsenal metodológico que se diferencia do ensino e da pesquisa ao privilegiar o encontro entre professores e professoras e estudantes e as comunidades nas quais a instituição está inserida ou com as quais estabelece relações diversas. Os trabalhos extensionistas caracterizam-se por se constituírem nas experiências (e não nos experimentos) e, ao promover o encontro entre diferentes saberes, pode contribuir para a construção de um novo senso comum.

Santos (2001) afirma que a ciência tem sido pouco cuidadosa na análise das consequências de seus atos, o que, paradoxalmente, tem ocasionado a perda da identidade e referência cultural das comunidades tradicionais, a deterioração da vida no planeta e, em última escala, colocado em risco a própria humanidade. Defende, o autor, uma epistemologia que trabalhe com a perspectiva do conhecimento emancipador, ao invés do conhecimento regulador. Enquanto o segundo caracteriza-se pela ênfase no experimento e pela produção de conhecimento a partir da realização de experiências que possibilitem um conhecimento fidedigno, o primeiro caracterizar-se-ia por uma relação sujeito-objeto que tem como base a reciprocidade. Tal

princípio pressupõe o reconhecimento de diferentes saberes e a solidariedade entre os sujeitos envolvidos na produção / construção de novos saberes. Afirma ainda o sociólogo português que a ciência moderna erigiu-se contra o senso comum e, se por um lado, tal característica contribuiu para o desenvolvimento científico, para a avanço tecnológico, por outro negou os saberes populares e impediu homens e mulheres de participarem da construção do conhecimento “enquanto atividade cívica no desvendamento do mundo” (Santos, 2000, p. 224).

Os questionamentos que se faz à ciência moderna estariam no desequilíbrio entre o conhecimento como regulação e o conhecimento como emancipação. Um conhecimento que se basta a si mesmo, que, ao desencantar o mundo, tornou-o triste. Um conhecimento que não reconhece os saberes populares, os saberes tradicionais produzidos fora da academia. Em última instância, um conhecimento que quantifica a natureza e as relações humanas e avilta os princípios de solidariedade e o reconhecimento e o respeito à diversidade. Nesse sentido, é importante também considerar a contribuição de Benjamim (1980) ao analisar o empobrecimento do sujeito diante da perda da capacidade de vivenciar e narrar experiências. Diz-nos o autor que

torna-se cada vez mais raro o encontro com pessoas que sabem narrar alguma coisa direito. É cada vez mais frequente espalhar-se em volta o embaraço quando se anuncia o desejo de ouvir uma história. É como se uma faculdade, que nos parecia inalienável, a mais garantida entre as coisas seguras, nos fosse retirada, ou seja: a de trocar experiências (p. 57).

A negação da experiência e a afirmação do experimento trazem como consequência a negação dos processos coletivos de vivência do mundo e de produção de conhecimentos fora do âmbito universitário. Afinal, a vivência e a experiência não compõem o universo científico, mas, sim, o experimento, a descoberta, a comprovação. E, assim, as práticas que se realizam fora desse universo, o científico, são hierarquizadas como de segunda ou terceira categoria.

O que se busca afirmar neste texto é o potencial do trabalho de extensão na superação da dicotomia entre saberes científicos e saberes populares e ou tradicionais, na ruptura com o princípio de hierarquização de diferentes saberes e diferentes culturas.

Obviamente, os desafios que se colocam à extensão universitária são muitos, uma vez que a prática extensionista exige uma “postura intelectual aberta à inter e à transdisciplinaridade, que valorize o diálogo e a alteridade” (Paula, 2013, p. 17). Para além disso, a extensão universitária convoca a universidade a assumir o seu compromisso com a transformação social e a promover a socialização do conhecimento científico, reconhecendo, valorizando e divulgando também outros conhecimentos produzidos *fora de seus muros*.

Enfim, as metodologias colaborativas não extrativistas, a partir das contribuições dos autores aqui já citados, afirmam a importância de conhecer “com” e não conhecer “sobre”. Assim, a crítica que se faz às ciências sociais e aos métodos de investigação é a de que muitas vezes buscam extrair informações de pessoas e comunidades e, dessa forma, transformam-nas em objetos, cujos conhecimentos tornam-se de autoria de pesquisadores e pesquisadoras e não dos próprios sujeitos e comunidades.

3.2.1 As Construções dos Adolescentes

As atividades desenvolvidas durante as oficinas foram construídas considerando a horizontalidade e a facilitação de um espaço de diálogo e escuta que contribuiu para o entendimento da realidade social e psíquica dos adolescentes, assim como trouxe uma maior lucidez das temáticas que necessitavam serem trabalhadas com maior atenção e aprofundamento. Dessa forma, focou-se num dos objetivos do projeto que se refere à execução de uma pedagogia arte-educativa que opere para a emancipação dos meninos a partir do entendimento das estruturas sociais que os cercam.

As discussões acerca dos direitos humanos, assim como a liberdade de expressão das manifestações por meio de práticas artísticas refletem diretamente em uma ampliação crítica da realidade que vivenciam, possibilitando uma maior compressão de si e do mundo no qual estão inseridos ao assumirem o papel autônomo de se tornarem construtores do próprio processo de ensino e aprendizagem.

A ferramenta base para o desenvolvimento do trabalho foi a arte que, ao ser utilizada como meio de comunicação e expressão, rememora o art. 16 do ECA, no qual encontramos a afirmação do direito à liberdade de opinião e expressão, assim como o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se e participar da vida política, na forma da lei. Para além, a arte pode demonstrar que o processo de aprendizagem pode ser prazeroso, pois aguça os sentidos emocionais, estabelecendo uma relação de participação entre aluno / conteúdo, fazendo com que este exerça o papel de protagonista do seu processo de aprendizagem.

O conteúdo expresso nos desenhos, poesias, rimas ou rabiscos produzidos pelos adolescentes podem revelar os níveis de ab-

sorção e reflexão dos conteúdos trabalhados, assim como, revelar aquilo que não é dito, seja por ações inconscientes ou pelo medo da censura (considerando a situação de institucionalização total na qual estão inseridos). Diante do quadro de observação do histórico de evasão escolar e da precariedade da alfabetização que marcam os meninos em suas trajetórias formativas, outro objetivo da metodologia utilizada é experienciar novas possibilidades pedagógicas. Para fazer esta análise, são apresentadas aqui algumas experiências e trabalhos produzidos pelos adolescentes ao longo da realização das oficinas.

Num dos encontros, foi realizado um debate inicial a partir da análise de charges e cartuns que retratavam questões sociais e políticas do Brasil. Em seguida, foi proposta a imersão em fotografias feitas por adolescentes do Complexo da Maré, localizado no Rio de Janeiro, as quais retratam, a partir da experiência artística, a realidade e o cotidiano da comunidade em que vivem. Ao se aprofundar na experiência visual das fotografias questões como a exclusão social, racismo, precariedade, fome, abandono, desigualdade, violência e prisão foram levantadas por eles, fazendo-nos apreender que a interpretação subjetiva do material diz muito sobre o contexto da realidade que vivenciaram na infância e adolescência.

Durante o debate, questões latentes como o racismo e a realidade das favelas foram melhor aprofundadas, fazendo-se necessário introduzir uma perspectiva histórica da escravidão no Brasil e do processo de abolição da escravatura no século XIX, período que marca o início da formação dos guetos e periferias, construídas por uma população recém liberta do sistema escravista que, sem ter para onde ir, ou continuaram trabalhando em fazendas e nas casas grandes ou ocu-

param morros, becos e vielas das cidades, a partir da construção de casas com recursos precários devido ao descaso e o abandono do poder público. Situação essa que perdura e mantém resquícios, mesmo após dois séculos, facilmente averiguados ao analisarmos a realidade das “favelas” ou “periferias” das médias e grandes cidades brasileiras.

Em seguida, foi proposto aos meninos que expressassem por meio de desenhos ou palavras o que eles haviam compreendido da discussão e o que pensavam sobre o assunto, que resultou em algumas produções que dizem:

A TV mostra só as coisas ruins que os pobres fazem. Mais nunca se interessou em conhece-los.

Será que alguém se importa com a favela?

Tem um homem da favela e um da Zona-Sul. Pra quem eles vão dar emprego?

Diga não às drogas e diga não ao crime. Nós abrimos as portas da educação e da Saúde e fechamos a cadeia, por isso temos que dizer não às drogas e ao crime.

Pobre e negro podem ser felizes e devem ser reconhecidos pela sociedade.

Sociedade de desigualdade, menos cadeia e mais liberdade.⁷

⁷ Considerando as normas do Centro Socioeducativo de Divinópolis, não são mencionados, neste trabalho, os nomes dos adolescentes autores das frases e poemas citados.

Entre as produções escritas que analisam as fotografias produzidas por adolescentes do Complexo da Maré, destacamos aqui a que nos diz:

O menino tá se sentindo sozinho, pra mim ele tá pensando em alguma coisa, tipo, pensando em tristeza, pensando na mãe e no pai, pra mim ele tá sozinho sem ninguém pra conversar, nem pra desabafar, se eu tivesse lá eu ia ajudar ele, tem que ser humilde, porque se fosse eu, estaria pensando na minha mãe, mais eu não deixo abalar minha mente.

A partir deste ponto, foram apresentados aos meninos diversos poetas brasileiros, tomando o cuidado de, entre esses, apresentar poetas negros e negras, originários das periferias das cidades brasileiras. Ou seja, poetas com cujas histórias de vida os meninos pudessem se identificar. Dessa forma, selecionamos um material que envolvia poesias que retratam questões relacionadas ao racismo e à exclusão social; cantigas populares que remetem ao sofrimento vivenciado pela população africana durante a escravidão; uma entrevista com o cantor e compositor Emicida, que apresenta em seu conteúdo o atual cenário da desigualdade racial no país. Apresenta-se aqui uma das poesias elaboradas pelos adolescentes a partir deste trabalho.

Negro passa na televisão

Quando passa, branco fala
que é ladrão

Eles falam que negro é escravo

Mas o racismo sempre tá do
lado

O racismo é crime, Zé.

Não pode julgar as pessoas
sem saber o que ela é.

Hoje em dia as pessoas têm
muito preconceito

A maioria tem muito
desrespeito

Mas também tem muitas
tranquilas

Que sempre dá moral de
vida.

Sempre tem que ter a
humildade

Para não ter desigualdade

E para ter felicidade.

Outras manifestações recorrentes nos desenhos e demais produções dos adolescentes e que nos chamam atenção retratam brincadeiras de rua, como “jogar bola “ou “soltar pipa”. Expressões de lembranças familiares também foram recorrentes. Acreditamos que a análise de tais produções pode ser muito significativa para os/as profissionais que atuam nos Centros Socioeducativos e querem contribuir com a formação e o processo de emancipação desses meninos. O conteúdo que remete à ostentação se apresentou como indicativo de uma temática que necessitava de um maior aprofundamento em um próximo encontro.

Os debates com os meninos indicaram a necessidade de discutir a questão do consumismo e da ostentação, o que foi feito a par-

tir de três cartuns que trabalham tais temas. Ao realizar um encontro cujo tema central foi a reflexão sobre o conceito “ostentação”, tornou-se possível identificar, através da narrativa dos adolescentes, que o desejo de adquirir bens através do dinheiro e do consumo é, em sua grande maioria, ocasionado pela ausência de visibilidade. Vejamos o que diz um deles: “se você não tiver bem vestido, não tiver dentro da moda, ou não tiver dinheiro, você é um Zé ninguém, ninguém te respeita, todo mundo olha torto, ninguém te dá moral”.

A partir desse ponto, foi possível estudar com os adolescentes a desigualdade social como uma das marcas da sociedade brasileira, bem como outros temas, tais como políticas afirmativas e equidade. Uma outra questão que exerce grande influência refere-se à atuação da mídia e do marketing, ao incentivar em suas produções comunicativas cada vez mais o consumo e a exposição, ocasionando uma violentação daqueles que não têm renda, contribuindo para a manutenção da exclusão social. Após o debate, tratou-se brevemente sobre a história das manifestações artísticas negras, como a capoeira e o hip-hop, sugerindo, em seguida que os adolescentes expressassem o conteúdo apreendido, assim como suas reflexões, que resultaram em manifestações tais como “A arte que fazemos é igual a nós, negros, é tudo a mesma coisa, se o branco faz arte, também fazemos” – frase escrita como complemento de um desenho que retrata uma roda de capoeira. Ou “Educação é conhecimento, esse é o verdadeiro poder, minha classe vem sendo enganada há anos, temos que abrir os olhos.”

Outra temática abordada foi a desigualdade entre homens e mulheres e a problemática da violência doméstica, sendo apresentados a eles, inicialmente, dados e

estáticas sobre o número de casos de agressões a mulheres no Brasil. Foi questionado se eles já haviam presenciado alguma situação parecida, seja em suas famílias, no seu bairro ou no seu círculo de amigos. A discussão foi intensa e aguçada, sendo revelado por eles após certo tempo de debate que a maioria já havia presenciado situações de violência doméstica entre os pais, durante sua infância, situações essas ocasionadas pelo machismo, pela dominação ou pelo abuso de álcool. Ao final, foi exibido um documentário produzido a partir de relatos de mulheres que sofreram durante anos violência doméstica, possibilitando um maior aprofundamento da temática, assim como a compreensão da Lei Maria da Penha.

Além da Lei Maria da Penha, entre os trabalhos desenvolvidos nas oficinas, discutiu-se também o ECA, a partir da análise de alguns de seus artigos, selecionados considerando os desenhos, os poemas e outras produções dos encontros anteriores. Foi possível perceber certa dificuldade em absorver o conteúdo devido à linguagem utilizada na construção do texto legal, fazendo-se necessário um maior aprofundamento, ou exemplificação do que os artigos propunham. Os meninos manifestaram o desejo de ter acesso ao documento na sua integralidade para que pudessem fazer uma leitura do mesmo. O objetivo dessa oficina, para além de dialogar sobre os artigos selecionados do ECA, era fazer uma avaliação dos encontros anteriores, deixando, assim, a proposta de uma atividade livre, na qual eles deveriam escrever uma proposta que contribuísse para emancipação diante do cenário político e social do nosso país e um sonho que remetesse às suas perspectivas em relação à vida e ao futuro, após regressarem para suas casas. Diante essa produção, podemos perceber resultados sub-

jetivos a partir do conteúdo trabalhado nos últimos encontros, sendo que a ostentação e o consumismo ainda se apresentavam como tema recorrente.

Posteriormente, foi realizada uma oficina de fotografia com os adolescentes. Inicialmente, eles aprenderam noções básicas de regulamento, ajuste, configuração e iluminação da câmera, experimentando em seguida a produção fotográfica através do desenvolvimento do olhar sensível, ao registrar detalhes que lhes chamavam atenção. As fotografias foram reveladas e, com elas, montou-se uma exposição no espaço do Centro Socioeducativo de Divinópolis. Realizou-se também uma oficina de afro colagem, com a contribuição de dois integrantes do Movimento Negro da Universidade do Estado de Minas Gerais (KIANGA), propondo inicialmente um debate sobre personalidades políticas e artísticas negras, dando seguimento a uma atividade de remontagem e criação a partir das imagens e das histórias apresentadas inicialmente. Para além, apresentaram questões acerca de pautas e desafios da negritude perante a desigualdade racial no Brasil.

Atendendo a uma reivindicação dos adolescentes, foi organizada também uma oficina musical, composta por instrumentos de percussão como: tambores, pandeiros, reco-reco, tamborim, com o acompanhamento de cantigas populares de roda. Dentre todas as oficinas essa foi a que mais integrou os meninos, assim como os agentes do Centro Socioeducativo que trabalham com os mesmos. Foi esse um momento de profunda participação e expressão coletiva através da arte musical.

Na última oficina, realizou-se a montagem colaborativa de uma exposição que reúne grande parcela das produções realizadas pelos adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos realizados com adolescentes em privação de liberdade ou internados para tratamento de dependência química, nos dois casos, em conflito com a lei e com uma trajetória escola marcada pela exclusão foram extremamente relevantes. São experiências que, por um lado, evidenciam a violação de direitos humanos desta parcela da população – adolescentes pobres, na sua maioria, negros – principalmente no que diz respeito ao direito à educação. Evidenciam também a dificuldade da instituição escolar em dialogar com este público. A expressão utilizada por um adolescente para se referir à escola – expressão que dá título a este texto – demonstra com clareza esta dificuldade de diálogo. São adolescentes que não conseguem encontrar sentido na escola e por isso a abandonam. São adolescentes que não encontram, no ambiente escolar, um espaço tempo de respeito e de diálogo e, por isso, reagem, às vezes, de forma violenta e acabam evadindo ou sendo *convidados* a se retirarem da escola. A pesquisa feita por Rolin (2016) demonstra as consequências desta evasão: a marginalidade, a exclusão, a criminalidade.

Por outro lado, as experiências com os adolescentes demonstram também a criatividade, a vivacidade de meninos que não desistiram de sonhar, apesar de todas as violências que sofreram em tão pouco tempo de vida.

A análise de toda esta experiência é uma tarefa ainda não cumprida. Mas, desde já, pode-se afirmar com certeza a importância de que a instituição escolar se abra para o diálogo com a adolescência, mais especificamente com os adolescentes pobres. E tal abertura passa, necessariamente, pelo reconhecimento da diversidade. Pelo reconhecimento de que todos e todas têm

direito à igualdade, sempre que a diferença discrimina. Mas também que todas e todos têm direito à diferença, sempre que a igualdade massifica.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. S.. A escuta de crianças e adolescentes no sistema de justiça. In: VIEIRA, A. K.; FERREIRA, J. H.; ANDRÉ, L. R.. *Direitos das Crianças e dos Adolescentes*. Belo Horizonte, MG: EdUEMG, 2017, p. 56-69.
- ARROYO, M. G.. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BENJAMIN, Walter. *O anjo da história*. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA* (1990). Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2000.
- DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em <http://www.mp.go.gov.br/porta/web/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf> Acesso em 25 de janeiro de 2020.
- ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989, p. 121.
- FASANELLO, M. T.; NUNES, J. A.; PORTO, M. F. S.. Metodologias colaborativas não extrativistas e comunicação: articulando criativamente saberes e sentidos para a emancipação social. *RECIIS – Rev Eletron Comun Inf Inov Saúde*. 2018, p. 296-414, out-dez de 2012.
- FERREIRA, J. H.. A mobilização social e o jogo de luzes e sombras na definição das políticas públicas: o Plano Municipal de Educação de Divinópolis 2015-2024. In: AZEVEDO, F. L. M. et al. (Orgs.). *História e Memória do Centro-Oeste Mineiro: perspectivas 5 – Memória, literatura e educação*. Belo Horizonte, MG: O Lutaador, 2016, p. 297-310.
- FREIRE, P.. *Extensão ou comunicação?* 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- FREIRE, P.. *Educação e mudança*. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FRIGOTTO, G. A escola como ambiente de aprendizagem. In: CASALI, A. et al. (Orgs.). *Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: EDUC, 1997, p. 140.
- GALEANO, E. O livro dos abraços. Porto Alegre: LP&M, 2008, p. 71.
- GOFFMAN, E.. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.
- HOBBSAWM, Eric. *A Era das Revoluções*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- OLIVEIRA JÚNIOR, A. Pensar a constituição da carreira criminosa. In: GONÇALVES, L. A. O.; TOSTA, S. P. (Orgs.). *A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008. p. 103-120.
- PAIVA, José Maria de. Igreja e educação no Brasil colonial. In: STHEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil, vol. 1 – séculos XVI-XVIII*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 81.

PAULA, J. A.. A extensão universitária: história, conceito e propostas. *Interfaces – Revista de Extensão*, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013.

ROLIN, Marcos. *A formação de jovens violentos: estudo sobre a etiologia da violência extrema*. Porto Alegre: Appris Editora, 2016.

SANTOS, B. S./ MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Portugal: Edições Almedina S.A., 2009

SANTOS, B. S.. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, B. S.. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. de 2007.

SCHELER, M.. *El resentimiento en la moral*. Buenos Aires: Espasa-Calpe, Argentina, 1944.

UNICEF. Convenção sobre os Direitos da Infância. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em 25 de janeiro de 2020.