

EDUCAÇÃO FÍSICA E MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO: DILEMAS DO COTIDIANO

<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v9i1.44287>

Carolina Maciel Souza*

Elenice Maria Cammarosano Onofre**

* Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. souzam.carol@gmail.com

** Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. linocam@uol.com.br

Resumo: A educação física não escolar está instituída como dimensão pedagógica inerente à execução das medidas socioeducativas de internação, aos jovens autores de atos infracionais, no estado de São Paulo. Como desdobramento de pesquisa em nível de mestrado, este estudo é norteado pela questão: como tem se constituído a educação física institucional na medida socioeducativa de internação no estado de São Paulo? À luz da abordagem qualitativa, utilizou-se como procedimentos metodológicos, de observações participantes nas aulas de educação física de um Centro de Atendimento Socioeducativo, localizado no município de Campinas/SP, e de rodas de conversa com doze jovens em privação de liberdade. O registro dos dados foi realizado em diários de campo e, posteriormente, procedeu-se a análise em diálogo com documentos e a literatura da área. Este processo revelou tensões produzidas nesse território que são apresentadas neste artigo como focos de análise: a rejeição aos corpos diferentes, o canto de liberdade e o dono do controle: o dispositivo da segurança em contexto. Os pressupostos pedagógicos que embasam as aulas de educação física não escolar no CASA e a prática docente se constituem em tramas impondo desafios à educação.

Palavras-chave: educação física, medida socioeducativa de internação, privação de liberdade.

Abstract: Physical Education and social-educational measures of detention: everyday dilemmas. Non-school Physical Education is instituted as a pedagogical dimension inherent to the implementation of socio-educational measures of committal for young offenders in the state of São Paulo. As a result of research at the master's level, this study is guided by the following question: how has institutional physical education been constituted in the socio-educational measure of hospitalization in the state of São Paulo? In the light of the qualitative approach, such as methodological procedures, we used observations from the physical education classes of a Socio-Educational Care Center, located in the city of Campinas/SP, and talk wheels with twelve interned youths. The data were recorded in field journals and, later, the analysis of the data was carried out in dialogue with documents and the literature of the area. This process revealed tensions produced in this territory, presented in this article in focus of analysis: rejection of different bodies, the freedom chant, and the control owner - the security device in context. The pedagogical assumptions underlying the non-school physical education classes at CASA and the teaching practice are framed imposing challenges to education.

Keywords: Physical Education, social-educational measure of detention, deprivation of liberty.

Introdução

O artigo que se apresenta é um desdobramento de dissertação de mestrado, construída por meio de pesquisa de campo realizada em um Centro de Atendimento Socioeducativo – Fundação CASA – localizado no município de Campinas, interior do estado de São Paulo-Brasil. O manuscrito está organizado em quatro seções que se articulam e anunciam como os dispositivos de segurança, do crime e do estado atuam neste contexto, regulando as ações do cotidiano e impondo desafios à educação. Na primeira parte, apresenta-se o percurso metodológico adotado durante o processo da realização da pesquisa de campo, na segunda apresentam-se os pressupostos pedagógicos que embasam as aulas de educação física não escolar no CASA; na sequência, delineiam-se algumas tensões produzidas neste território, marcado por regulações do estado e, também, do crime, operando sobre a conduta dos jovens; e na quarta parte ilustra-se como a prática docente está atravessada pelo desejo de liberdade dos jovens que, privados deste direito fundamental, refletem em dificuldades na docência.

Para tanto, é preciso compreender que a educação física não escolar na Fundação CASA, carrega um forte pressuposto histórico, desde a presença da ginástica nos institutos disciplinares e colônias correccionais em São Paulo, de acordo com a lei 844 de 10 de outubro de 1902 (São Paulo, 1902a) e com o decreto 1079 de 30 de dezembro de 1902 (São Paulo, 1902b). Desde então, o que se observa é uma constante reformulação nas políticas de atendimento a jovens e crianças delinquentes, passando a educação física a ter um caráter de ensino esportivo, nas instituições Pró-Menor e Fundação Estadual do Bem Estar do Menor – FEBEM (Andrade, 1997), até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA em que há uma mudança na concepção na política de atendimento, restringindo-o somente jovens autores de atos infracionais, de 12 a 18 anos incompletos (Brasil, 1990).

É neste contexto de reformulações de legislações e de sistematização do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE – que, em 2010, a recém chamada Fundação CASA, instituição que substituiu a FEBEM, reorganiza suas práticas e delineia sua educação física. Instituída como dimensão pedagógica inerente à execução das medidas socioeducativas de internação aos jovens autores de atos infracionais, para a Fundação CASA a educação física é obrigatória, devendo ser oferecida três horas semanais e tem como pressuposto incorporar o aluno na cultura corporal de movimento. Assim

[...] deve estar voltada para a construção da cidadania dos adolescentes, formando pessoas críticas e participativas no meio social em que estão inseridos. Seu objetivo principal deve ser de que o adolescente “adquirir a qualificação sócio-histórico-cultural necessária para promover o desenvolvimento de uma racionalidade crítica, autônoma e participativa” (São Paulo, 2010, p. 42).

Nesta perspectiva de compreensão da educação física, docentes da instituição constroem suas práticas cotidianas, produzidas também por vivências outras que os atravessam e atravessaram como sujeitos e educadores. É a partir disso que este estudo objetiva compreender como tem se constituído a educação física não escolar na medida socioeducativa de internação no estado de São Paulo e quais os dilemas vivenciados em um ambiente regido por distintos sistemas simbólicos que envolvem os universos normativos do estado e do crime. Para tanto, as análises estão permeadas pelas relações de força que atravessam os pressupostos pedagógicos da instituição e a prática docente cotidiana atrelada às tensões entre um sistema de segurança e o desejo pela liberdade dos jovens.

Construindo rotas à luz da abordagem qualitativa

Para atingir os objetivos propostos, utilizou-se da abordagem qualitativa em educação, como aquela que se preocupa em compreender os fenômenos sociais em determinados grupos e contextos históricos. Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2012, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Diante das características de um processo investigativo nas ciências humanas e no interior de um espaço complexo, fluído e repleto de relações simbólicas que envolvem as vivências dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação, a abordagem qualitativa se fez necessária “porque admite que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos” (Chizzotti, 2014, p. 26).

A fim de estabelecer uma relação de diálogo e convivência com o grupo, utilizou-se como recursos metodológico a pesquisa participante. Segundo Brandão e Streck (2006), os colaboradores do estudo são parte e coautores deste processo e, portanto, busca-se “construir saberes a partir da ideia tão simples e tão esquecida de que qualquer ser humano é, em si mesmo e por si mesmo, uma fonte original e insubstituível de saber” (Brandão&Streck, 2006, p. 23).

Como parte da metodologia participante, utilizou-se de observação com participação nas aulas de educação física conduzidas por Betânia e de rodas de conversa, a fim de aproximar os sujeitos de pesquisa, através do debate e da reflexão, a respeito do tema da educação física na medida socioeducativa de internação, no período de janeiro a abril de 2017. As rodas de conversa são utilizadas para promover a reflexão acerca de determinado tema, “é um meio proficuo de coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos” (Silva & Bernardes, 2007, p. 54). Como forma de registro das observações e das rodas de conversa, utilizou-se de diários de campo, confeccionados após as observações das aulas. Segundo Bogdan e Biklen (1994), os diários de campo são instrumentos que tornam visíveis as singularidades e as particularidades de um determinado contexto, dos sujeitos que o compõe e as formas de relação existentes.

Ao todo, participou-se de doze aulas de educação física com os jovens. Contou-se, também, com a participação de doze jovens e da professora de educação física. Todos, professora e alunos, estão aqui retratados com nomes fictícios, escolhidos e produzidos por eles mesmos na primeira roda de conversa. “O intuito era que eles desenhassem, pintassem, enfim, criassem artisticamente o nome que gostariam de ser chamados no texto da pesquisa. Enquanto alguns começaram a criar os nomes na hora, outros jovens já sabiam qual utilizar” (Diário de Campo, 16 de janeiro de 2017).

Caracterizando a atividade e seus pressupostos pedagógicos

As aulas foram conduzidas pela professora Betânia e tinham características e formatos similares: partiam de uma problematização sobre a prática abordada para as atividades de aquecimento e jogos e brincadeiras pré-desportivas, visando o aprendizado dos gestos do judô de forma mais divertida e desprovida de repetições, com a finalidade de promover a vivência das habilidades básicas necessárias às artes marciais e lutas em geral.

Nas três primeiras aulas, Betânia trabalhou na perspectiva de mapear o conhecimento que os jovens possuíam a respeito do tema “lutas”: no primeiro dia, após as apresentações e falas iniciais de todo início de trimestre, “a fim de indagar o conhecimento dos jovens e de problematizar o que os mesmos traziam para a conversa, a professora iniciou a atividade com a seguinte questão: o que é luta?” (Diário de Campo, 4 de janeiro de 2017). É interessante

pontuar que aquele momento sinalizou que a tematização das aulas envolvia de forma geral o tema “lutas”, pois, após isso, Betânia indagou sobre os tipos de luta que os jovens conheciam:

Então, ela realizou uma dinâmica em que eu apresentava a imagem para eles e quem acertasse que luta era deveria pegar a imagem e colá-la na lousa. Enquanto ela indagava os jovens eu me encarreguei de anotar o que eles falavam na lousa. E assim fomos interagindo com os jovens que, curiosos para saber o que cada imagem retratava, buscavam logo acertar o nome da luta. Fomos de boxe, karatê, kendô, muai thay, luta indígena (huka-huka). Os jovens estavam “afiadíssimos”; de 12 imagens levadas pela professora, não souberam responder a apenas duas delas [...] Após isso a aula foi organizada com uma sequência de atividades em duplas em que o objetivo era desequilibrar o adversário ou atingir algum alvo no mesmo (noções presentes em modalidades de lutas). Assim, deu-se início à sequência com uma atividade em que os jovens tiveram que amarrar em volta da cintura as faixas do quimono e deixar o nó para trás. Em duplas, eles deveriam tentar trazer o nó do adversário para frente do corpo (Diário de Campo, 4 de janeiro de 2017).

Betânia não deu continuidade às vivências e problematizações das lutas. Com o desenrolar das aulas, foi se delineando que o tema abordado seria o judô. De brincadeiras de pega-pega, pula cela a combates envolvendo outros materiais, como a faixa do quimono e bexigas, iniciava-se um circuito de atividades que evoluíam do mais simples ao mais complexo. Havia também sequências de exercícios para o aprimoramento técnico, de forma mais tradicional, como rolamentos, quedas diversas e repetição de movimentos para o aprendizado dos golpes. Ainda que não houvesse uma preocupação com a perfeição do gesto, havia a intensificação de seu aprendizado para a execução dos movimentos, chegando ao objetivo de aprender a luta da forma como é, das partes para o todo, na sua versão conhecida, em que a valorização da disciplina, do respeito à hierarquia, do respeito ao próximo, presentes nesta arte marcial, foram trabalhadas com os jovens, como se pode observar em trechos de diários de campo:

Resolvida esta situação, iniciamos a atividade, formalizando os cumprimentos do judô entre professores e alunos. Neste momento a professora colocou à frente dos demais jovens dois deles que já praticaram a modalidade fora da Fundação CASA e que eram faixa azul, explicando que nas artes marciais respeita-se a hierarquia. Além disso a professora também explicou a hierarquia existente no judô e como se dá a organização dos cumprimentos em função da faixa que cada praticante possui. Após os cumprimentos a professora iniciou a problematização da aula e eu a auxiliei a anotar as informações e as contribuições dos jovens na lousa. Eles tinham que dizer o que entendiam por “código, honra e código de conduta” (Diário de Campo, 9 de janeiro de 2017).

A professora solicitou que nos dispuséssemos em roda, e que todos se abaixassem como em uma brincadeira de “pula cela¹”. Seria como em um circuito: ao terminar de saltar o colega, o próximo deveria se abaixar, para também ser saltado, isso de forma muito rápida, um atrás do outro. Todos os jovens saltaram sobre mim, apenas um deles travou na hora e disse “ô louco, é a senhora” (Diário de Campo, 11 de janeiro de 2017).

¹ Brincadeira de rua em que um deve saltar sobre as costas do outro

Aquecimento, alongamento, rolamentos. Algumas atividades de início. Mas o que chamou a atenção foi quando Betânia demonstrou aos jovens um novo movimento para derrubar o adversário. Os jovens deveriam, em duplas, posicionar o quadril, de costas, perto dos joelhos do outro, curvar o tronco para baixo e derrubar o adversário. De cara os jovens não conseguiram fazer. MC: J.S até se afastou (Diário de Campo, 15 de março de 2017).

As participações nas aulas de Betânia permitiram perceber que eram organizadas em uma parte prática, voltada ao aprendizado da modalidade nos pressupostos anteriormente sinalizados, e uma segunda parte em que Betânia buscava suscitar o debate a partir de temas que surgiam das relações entre os jovens ou que estavam de alguma maneira, incidindo sobre a realidade mais ampla, como o dia da mulher, por exemplo. O que se percebeu é que os debates produzidos durante as aulas, na maioria das vezes, não faziam relação direta com a prática corporal, tematizada naquela turma, ou seja, o judô. Temas como respeito, violência, machismo, tribos urbanas, corpos diferentes, entre outros, foram lançados ao debate mediante o planejamento prévio da professora. O trecho do diário de campo a seguir retrata esta questão:

Começamos com aquecimento. Pega-pega em dupla. Eu e Betânia, de mão dadas, começamos a pegar. Quem fosse pego, viraria pegador. Depois mudou, o pega-pega era individual, mas para não ser pego tinha que ser pego (ou pegar) alguém no colo. Fiquei bem perdida no começo. Esquecia, muitas vezes, de fugir da forma certa. Trombei com alguns dos jovens, caímos no chão, foi bem engraçado. MC: J.S se divertia. Pegava os colegas, pegou a mim, todos no colo. [...] Como sempre, após uma sequência de aquecimento, vêm a de movimentos do judô, neste caso, Betânia solicitou que fizessem os rolamentos. Algumas séries, como já ocorrera em outras aulas. Depois de toda essa sequência, alguns confrontos em duplas. Ajoelhados no chão, os jovens tinham que conseguir imobilizar o adversário. [...] Mas o momento mais estimulante da aula, para mim e, nitidamente, para os demais, foi a competição por equipes. Betânia dividiu a turma em duas equipes. Cada equipe tinha 4 participantes. Sem saber, o número um da equipe A tinha que lutar contra o número um da equipe B, e por aí adiante. [...] Logo depois disso Betânia pediu que nos sentássemos novamente em roda e solicitou aos jovens que fizessem duplas. A cada dupla, distribuiu uma tirinha e eles deveriam escrever histórias nos balões vazios. Depois disso Betânia entregou uma tirinha para cada um, já com histórias. Muitas delas colocavam a mulher em posição inferior à do homem. Porém, uma delas foi a mais polêmica. Era uma tira que mostrava uma mulher querendo amamentar dentro de um ônibus e os homens a cobiçando. Gerou muita conversa. Domenick, MC: J.S e MV ficaram atordoados com a possibilidade de uma mulher lactante, amamentar com os seios aparecendo dentro do ônibus. Para eles o certo seria colocar uma toalha em cima, para ninguém ver, ou amamentar em outro lugar, mais privativo. Betânia tentou dialogar, perguntando se a mãe então tinha que deixar o filho – ou a filha – com fome. Nego CG falou que não! Que a mulher tinha o direito de amamentar. Que a criança não tinha que passar fome por isso. Mas MV foi mais radical. Chegou-se à questão do estupro. MV disse que mulher que expõe muito seu corpo – e partes tidas como símbolo de sexualidade, como os seios – não poderiam reclamar de serem estupradas. Domenick concordou e disse, no

linguajar deles, “ai vem um Jack² e como faz? Imagina sua mina mostrando os peitos na rua? Eu não deixava não!” (Diário de Campo, 6 de março de 2017).

Assim, na maioria das aulas houve uma parte para o ensinamento de gestos e de práticas corporais, e de uma segunda parte (e menor), para debater temas diversos, ligados às questões de gênero, sexualidade e multiculturais. Como se observa, há um conflito de ideias existente na mesma prática. À medida que se busca problematizar certos padrões sociais através das discussões, legitima-se a tradição, a ordem, a hierarquia, a disciplina, presentes no judô, sem quaisquer debates. “Ora, compreender historicamente um determinado tema ou saber implica radicalizar o entendimento do processo que lhe deu origem, bem como as determinações que o sustentam, transformam ou eliminam” (Taborda de Oliveira, 2003, p. 170). O judô, permaneceu intacto. Perde-se assim, uma das funções da educação física, que é “reescrever a história das práticas corporais” (Veloza, 2010, p. 33). Isto se dá, justifica Veloza (2010), muitas vezes, pela visão naturalizada presente na educação física e que “não dá conta de produzir reflexões de caráter social e cultural sobre as práticas corporais” (p. 30):

A educação nas sociedades modernas não pode consistir apenas na transmissão da tradição para as gerações futuras. Precisa fazer uma leitura crítica dos elementos da tradição e sua ressignificação como processo educativo. O desafio é conseguir que nas aulas de educação física professores e alunos estejam atentos aos significados que os elementos da cultura de movimento possuem na sociedade contemporânea. Além disso, é importante que se possa superar a tradição de aulas como aquelas em que os alunos apenas praticam certos esportes, reproduzindo os significados a eles atribuídos pela tradição, pelo senso comum, pela mídia ou pelo mercado. A mera reprodução das modalidades esportivas não pode sustentar-se diante da diversidade de práticas e significados no mundo contemporâneo (Veloza, 2010, p. 32).

Além disso, em alguns momentos, Betânia se viu numa encruzilhada. Na tentativa de trabalhar na perspectiva do debate com os jovens sobre a diversidade social, ocorreu o reforço daquilo que é tido como normal, pois ao debater questões pela ótica do “respeito, do convívio”, construiu-se um entendimento de que aquele diferente é o “único estranho”, um exótico, um portador de algo que os outros, vistos como normais, não possuem” (Veiga-Neto, 2007, p. 949). No limite, “o tiro sai pela culatra”³ e as resistências operaram nas manifestações dos jovens. É o caso, por exemplo, quando Betânia incita o debate sobre a diversidade social e se chega à discussão de temas ligados à equidade de gênero e diversidade sexual:

Hortocity disse que era errado. Respeitava, mas que não admitia ver na rua homem com homem. Disse também que lésbicas tudo bem. Mas homem com homem era feio. Disse também que se passasse na rua com sua sobrinha e visse dois homens se beijando, daria um salve⁴ e até bateria. Brizola foi mais drástico. Disse que todos travestis tinham que morrer. Isso me assustou! Todos falavam e defendiam a tese de que homem nasceu para a mulher e vice e versa. Deus criou assim. A religião imputava nos jovens o

² Jack é o nome que se dá a quem comete estupro.

³ Quando se erra o alvo; o objetivo falha.

⁴ “Dar um salve” significa falar o que tem que ser feito.

entendimento engessado sobre as formas de ser no mundo. Por um instante pensei: “que desserviço” (Diário de Campo, 20 de fevereiro de 2017).

Por outro lado, a prática pedagógica conduzida pelo ensinamento do gesto, ainda que de forma mais descontraída, corrobora com os ideais do sujeito performático, produzido em larga escala pela proposta pedagógica da instituição e de seu modelo avaliativo, pautado em testes físicos que medem rendimento e capacidades físicas e motoras.

Deste modo, busca-se trazer à tona os perigos existentes em alguns discursos que retroalimentam a lógica dominante. Assim, debruça-se a falar a partir deste ponto sobre como aquilo que difere desta lógica se localiza neste contexto e como as resistências operam no cotidiano das aulas de educação física. Durante as aulas, algumas situações anunciaram a tentativa de normalização dos jovens àquilo que a educação física, o estado, a instituição, a privação de liberdade e o crime, enquanto dispositivos de poder, se materializam por meio de suas práticas, ou seja, um conjunto de regulações que operam sobre os sujeitos e seus territórios.

A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação (Foucault, 2010, p. 213).

É diante desta perspectiva que, ao considerar as regulações existentes na prática social da educação física não escolar na Fundação CASA, observou-se a coexistência de distintos códigos normativos operando durante as aulas, configurando-se não só como fronteiras de tensão, mas também como manifestações contrárias à diferença entre pessoas e formas de ser e estar no mundo.

As tensões do território

Nesta segunda seção, são apresentadas algumas tensões que caracterizam o cotidiano do espaço estudado e que emergiram da análise dos dados coletados: a rejeição aos corpos diferentes, o canto de liberdade e o dono do controle – o dispositivo da segurança em contexto.

A rejeição aos corpos diferentes

Em diversos momentos nas aulas, os jovens demonstraram rejeição aos corpos marcados pela margem do discurso dominante: como o corpo gordo, do LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), da mulher, do jovem negro da periferia.

Brizola foi o primeiro escolhido para sofrer com a lógica hoje existente e que atravessa os muros da Fundação CASA. Desajeitado com as práticas corporais e fora dos padrões esbeltos que a sociedade indica como o modelo de saúde e de beleza a ser seguido, Brizola sofria com constantes brincadeiras e atitudes violentas que o inferiorizavam, como destacado no trecho a seguir:

Após todos terem feito isto, brincamos de pega-pega. Corríamos para lá, corríamos para cá, rimos até dizer chega! [...] Fim do aquecimento! Iniciou-se a sequência de atividades. [...] Então, a professora pediu que ficasse

apenas um jovem, mas que ficasse de joelhos e com as mãos no chão, para que o obstáculo ficasse um pouco mais alto. Os jovens realizaram a atividade tranquilamente. No entanto, a professora pediu para que trocasse de “obstáculo” solicitando a outro jovem que ficasse naquela posição. Foi então, um jovem a todo momento chamado de “gordinho” pelos demais e, na brincadeira de saltar e cair, todos, sem exceção, ao passar por cima deste jovem, davam um jeito de lhe dar uma cotovelada, braçada, pernada, enfim, de fazer algum gesto agressivo, entendido por eles como brincadeira. Descontente com a atuação os jovens, a professora acabou com a atividade imediatamente (Diário de Campo, 9 de janeiro de 2017).

Além de Brizola sofrer com a representação que tinha perante os demais, é importante pontuar que não se tratava de uma relação em que estivesse somente oprimido, pois em diversos momentos, o jovem também se manifestou enquanto aquele que estava atuando na norma, inferiorizando o *anormal*. Este é um dado importante, pois Brizola era um dos jovens que a todo o momento inferiorizava Leo, como detalhado no trecho a seguir:

Leo é um jovem branco, loiro, de olhos claros, magro. Leo destoa dos demais mesmo. Neste caso, por Leo ser muito branco, quando faz esforços fica muito vermelho ou “rosa”, na visão dos demais. Além de tudo Leo é magro, franzino, não possui os traços do “macho dominante”. É um jovem também muito inteligente e educado, tudo que lhe é pedido, ele faz. Não é do tipo que transgride. Por isso mesmo é que, em um grupo com valores e características tão bem definidas, Leo não se enquadra e, portanto, sofre preconceito (Diário de Campo, 15 de março de 2017).

Brizola e outros jovens insistentemente se dirigiam a Leo como a ‘Barbie⁵, mulherzinha, rosinha’, ou seja, utilizando-se de diversos nomes depreciativos, com os quais Leo precisou conviver. O que vale ressaltar destas práticas é a utilização de representações femininas para inferiorizar alguém, isto é, a mulher que assim é tida como inferior. Vale, então, chamar Leo de mulher, para que seja afetado pelo discurso dos jovens. Precisava-se destituir a virilidade e a masculinidade de Leo, por meio destas palavras, para torná-lo inferior. Aos olhos dos demais, Leo era um estranho: um estrangeiro. Tais situações podem ser percebidas em trechos de diários de campo:

Leo, como já vinha acontecendo em outras aulas, foi o único hostilizado em todos os testes. Como já problematizado aqui, o jovem vem sendo tratado aula a aula de ‘mulherzinha’, ‘branquinha’, ‘playboyzinha’, entre tantos outros apelidos e demonstrações de hostilidade que os jovens viam apresentando (Diário de Campo, 22 de março de 2017).

Visto de outro modo, Leo não era o crime, mas sim aquele que o crime rejeita, exatamente porque, na ordem “legal” e “moral”, é quem se reveste de uma proteção que faz a justiça e a polícia não atuarem sobre ele da mesma maneira como atuam com quem vive na “quebrada”. O *playboy*, como assim era constantemente chamado pelos demais jovens, no limite, pode até viver na ilegalidade, mas não será produzido no discurso do delinquente e tampouco sofrerá de suas consequências. Além disso, o *playboy* representa a figura daquele que dispõe de bens e condições para ter uma vida boa; financeiramente, pode ter o que quiser. A realidade cotidiana dos demais é bem diferente, pois pelo simples fato de viverem onde

⁵ Boneca utilizada como brinquedo infantil e que representa os estereótipos de feminilidade.

vivem, já sofrem da precariedade, da falta de infraestrutura e da insuficiência de garantia de direitos (Malvasi, 2012). Como o próprio jovem Nego CG destaca:

Betânia também perguntou sobre o que os jovens esperavam da sociedade. Eles responderam que fosse mais justa, igual para todos. Nego CG então se manifestou. Disse que para a sociedade ser igual, a polícia tinha que agir do mesmo modo quando entra em um condomínio de *playboy* e quando entra na ‘quebrada’. Nego CG disse, revoltado, ‘a polícia entra na quebrada e tira com a gente, só porque somos pobres e pretos’ (Diário de Campo, 20 de fevereiro de 2017).

Além disso, ao trabalhar sobre o respeito à diversidade, a igualdade de gênero, a violência contra a mulher nas aulas, muitos foram os discursos de resistência à ação docente que buscava promover a defesa dos direitos humanos: dos homossexuais, das mulheres e de diversas outras formas culturais de se viver em sociedade. No entanto, a convivência com o grupo apontou ser esta uma questão difícil de equacionar na lógica da “moral”. O que se viu foram movimentos de resistência em meio a relações de poder travadas durante as aulas. Esses enfrentamentos, decorrentes entre a busca de normalizar os sujeitos no sistema da moral, do respeito, do convívio, dos direitos individuais, encontraram terreno fértil para explicitar as resistências que decorrem destas relações. É possível observar tal situação quando Betânia problematizou a diversidade LGBT:

Ao ver a imagem daquele rapaz, o jovem disse espontaneamente: “senhora, já bati em dois ‘veados’”. Ele continuou “bati em um porque mexeu comigo na rua. O outro estava transando na rua, fui dar um salve nele e ele me xingou, aí bati”. Conversamos um pouco sobre isso. Falei que era preciso respeitar a orientação sexual das pessoas. Nego CG ficou surpreso com minha fala. Disse que lésbicas até vai, mas homem é muito feio (Diário de Campo, 20 de fevereiro de 2017).

Como sinaliza Foucault (2014), o poder não se detém, é exercido; não é negativo, mas sim produtivo; pois esse é o modo como certas ações estruturam o campo de outras possíveis ações.

Pois, se é verdade que nos centros das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma ‘insubmissão’ e liberdades essencialmente renitentes, não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de um modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto venham a se superpor, a perder sua especificidade e finalmente a se confundir (Foucault, 1995, p. 248).

Betânia se defrontou com um grupo fortemente armado nas discussões ali promovidas, e os jovens se depararam com alguém que buscava mover a fronteira estabelecida pelo controle, pelo universo disciplinar construído na narrativa de positividade do crime.

E o que chama a atenção, é a materialização destes códigos quando os mesmos vêm à tona a partir da narrativa dos jovens traduzidas, por exemplo, em repúdio à publicização de relações homoafetivas nas vias da “quebrada” e em intolerância com a exposição do corpo da mulher lactante em locais públicos. Quando Domenick, MC: JS e MV, inconformados com a ideia de uma mulher expor seus seios para amamentar, reforçam a condição existencial

sexualizada e viril do mundo do crime, em que o “comportamento sexual da mulher é controlado de modo rígido e extremamente violento” (Zaluar, 1993, p. 138).

Para quem vive os ambientes de privação de liberdade, ficam claros os movimentos que permeiam este outro mundo. No seio das relações que se estabelecem, há um espaço fortemente controlado por técnicas de poder: incontáveis regras (do que pode e que não pode), hierarquias, sistema de justiça, relações patriarcais⁶, consumo, ostentação, valores, entre tantos outros fatores que marcam aqueles que se constituem neste sistema. Configura-se, assim, um espaço fortemente atravessado por leis “legais” e “ilegais”, marcando as relações que os jovens estabelecem em seu cotidiano. Apontam-se estas questões, longe de se traçar um cenário pessimista, mas para rastrear as forças que atuam dentro deste espaço e que, incessantemente, buscam dar forma aos indivíduos que ali se encontram.

O canto da liberdade

Muitos foram os momentos em que os jovens, especialmente Hortocity, Nego CG e Davidson, recusavam-se a participar das atividades, ora deixando de se encaminhar à sala de aula ou à quadra para serem liberados para os dormitórios. Como estes jovens estavam com o relatório conclusivo já encaminhado ao judiciário, já não precisavam ceder às solicitações. Ou seja, a partir do momento em que o relatório se materializou, as aulas de educação física já não eram necessárias (na concepção deles) e, por isso mesmo, concretizava-se o ponto de fuga: o portão para os quartos, o palco da quadra ou a caminhada; em raríssimos momentos, a participação nas aulas.

Ao exercerem a resistência os jovens empurram o limite para outro lugar, permanecem na condição de expectadores das aulas, agem sobre as ações de Betânia. Para a instituição, uma afronta. Para eles, uma vitória, afinal, a atividade obrigatória (revestida de direito) já não lhes imputava mais a obrigação. Mas, ao olhar pelo outro lado, o dos jovens, pode-se perceber também outras relações que os constituem como sujeitos e marcam as estratégias de luta no interior das práticas de educação física, na instituição. Marcados pela condição de moradores das *quebradas* e que se articulam no meio criminal, os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas não estão submetidos apenas à regulação estatal.

Estes jovens estão, como qualquer um, onde não gostariam de estar. A educação física, neste contexto, integra o conjunto de atividades pedagógicas que são direitos, mas que também são deveres. Neste cenário, o envolvimento dos jovens nas atividades oferecidas e o bom desenvolvimento nelas proliferam em avaliação positiva, e isto influencia no tempo em que permanecem internados. Neste contexto, os jovens estão regados pelo desejo de estarem livres e de voltar ao meio social onde viviam. Evidencia-se aqui, a relação dos jovens com as atividades que realizavam, pois foram muitos os momentos em que eles, a partir da elaboração do relatório técnico conclusivo – RTC deixaram de participar das aulas de educação física. Ou seja, a partir do momento em que havia a possibilidade de a liberdade *cantar*⁷, automaticamente cessava a participação nas atividades. Era como se o jovem já não tivesse nenhuma obrigação com a instituição e com as práticas desenvolvidas naquele espaço:

Percebi que neste dia Hortocity voltou à atividade, de fato participando da mesma. Mas parecia meio “de lua”, fazia quando queria, subia para quadra

⁶“Tipo de organização social que se caracteriza pela sucessão patrilinear, pela autoridade paterna e pela subordinação das mulheres e dos filhos” (Michaelis. Dicionário brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/patriarcado/>>. Acesso em: 11 de novembro de 2017).

⁷ Decisão do judiciário dando aval para a liberação do jovem.

quando tinha vontade. Este jovem já estava de RTC⁸, o que significa dizer que seu relatório final, sugerindo a liberação ao judiciário, já havia sido encaminhado para o fórum e aguardada a decisão do juízo. Davidson também estava na quadra. Assim como Hortocity, este jovem já não participava das aulas efetivamente há alguns dias. Nesta aula não foi diferente. Davidson, na companhia de Nego CG, dava voltas na quadra. Todos os três estavam de RTC. Davidson já se manifestou várias vezes cansado da internação e que não faria mais as atividades, pois seu relatório já “havia subido”. O mesmo dilema de Hortocity. O mesmo dilema de tantos quantos jovens na medida socioeducativa de internação que passam pela mesma situação: a espera da liberdade (Diário de Campo, 20 de março de 2017).

Nego CG permaneceu sem participar de todas as aulas, assim como Davidson e Hortocity, até o final do trimestre. Em conversa, ele foi enfático em dizer que

[...] estava chateado, pois seu relatório fora negado pelo poder judiciário, dizendo ainda que não avaliava mal as aulas de jeito nenhum. Ter o relatório negado é o mesmo que ter a expectativa da liberdade prorrogada por mais um período, em média, por mais três meses. Quando o relatório conclusivo é feito, é comum a esperança da partida. Quando a liberdade “canta” é uma euforia. Quando não “canta” é decepção. É preciso rearranjar forças, lidar com o emocional, superar a ideia de que terá que permanecer naquele cotidiano mais um tempo. (Diário de Campo, 5 de abril de 2017, *grifos do autor*).

Ao fazer um paralelo com a escola, a diferença reside no fato de que na escola um dos objetivos é progredir de série, e para isto existe um período, em geral, delimitado, específico. Na medida socioeducativa não é assim: embora o objetivo seja o mesmo para todos (a liberdade), ele é alcançado em momentos distintos, de forma individualizada; cada um está em uma trajetória e em um momento diferente. Neste caso, é necessário conviver, também, com a ansiedade constante nas aulas, do início ao fim, e, claro, com as desistências oriundas da certeza da liberação (ou de sua negativa pelo juiz).

Dono do controle: o dispositivo da segurança em contexto

A programação de Betânia, em muitos momentos, se viu prejudicada em razão de depender do setor de segurança. No entanto, é preciso enfatizar que outros estudos já trouxeram essa problemática, reforçando o fato de que a privação de liberdade está relegada a este desafio. Gonçalves, Gomes, Mordente, Florencio & Pegden (2015) pontuam que a dinâmica da instituição está marcada pela constante preocupação com a segurança: “Os agentes, responsáveis pela segurança, estão a todo momento preocupados com qualquer sinal de mudança na dinâmica institucional, com comportamentos que fujam às regras, com indícios de ameaça à ordem” (Gonçalves et al., 2015, p. 54).

No dizer de Onofre (2013), o ambiente em si se faz contraditório entre os inúmeros limites que impõe ao cotidiano e as relações que os processos educativos desencadeiam – ou devem desencadear – nos seres humanos. Isto é, trata-se de abordar a complexidade existente “no que se refere à tarefa educativa, sempre atrelada e submetida ao processo de segurança que caracteriza uma instituição fechada” (Onofre, 2013, p. 138). Na Fundação CASA, esta

⁸ Relatório Técnico Conclusivo.

lógica não opera de forma diferente a execução do trabalho da segurança que determina a ação pedagógica; Sem segurança, não há trabalho. Estudiosos de processos educativos em espaços de medidas socioeducativas, como Dias, Teixeira, Onofre & Conceição (2014, p. 214) reforçam essas questões, quando apontam que

[...] os espaços de controle do corpo e da liberdade enfatizam e prezam a segurança (sejam com grades, celas e muros altos ou formas mais sutis), e o controle sobre as ações das pessoas ali atendidas, por meio de estabelecimento de rotinas e normas que resultam em um esquadramento e modificação da vida dos indivíduos.

Foucault (2008) anuncia que o dispositivo de segurança se produz no discurso da prevenção. O que pode parecer uma lógica binária, distinguindo o permitido e o não permitido, na verdade trata-se de um mecanismo que promove um cálculo bastante sofisticado e busca “estabelecer os limites do aceitável, além dos quais a coisa não deve ir” (Foucault, 2008, p. 9). Ou seja, a segurança, nestes espaços, busca prever as tentativas de desestabilização, impedindo que isto aconteça. Seu caráter preventivo marca o processo pelo qual se aperfeiçoa e se faz perceptível dentro da instituição.

Porque, afinal de contas, para de fato garantir essa segurança é preciso apelar, por exemplo, e é apenas um exemplo, para toda uma série de técnicas de vigilância, de vigilância dos indivíduos, de diagnóstico do que eles são, de classificação da sua estrutura mental, da sua patologia própria etc. (Foucault, 2008, p. 11).

Assim, o dispositivo de segurança, na dinâmica do CASA, impõe dificuldades à educação, marcando o controle, o cuidado minucioso com os espaços, a movimentação das pessoas e até dos materiais. Muitas vezes as aulas iniciaram atrasadas, devido à demora na organização das ações da segurança.

Betânia perguntou para um agente de apoio socioeducativo se os jovens já subiriam para quadra, mas recebeu uma negativa, pois primeiro iriam direcionar os demais aos dormitórios e só depois disso levariam os da educação física para a quadra. Esperamos mais um pouco, mas Betânia cansou. Falou para irmos subindo sozinhas mesmo e lá já íamos organizando as coisas. [...] Chegamos na quadra e não havia alguém para abrir o portão para nós. Ficamos alguns minutos do lado de fora. Betânia desceu para chamar alguém. Neste momento fiquei sozinha e vi os jovens chegando à quadra pelo outro lado. No final das contas, chegaram primeiro do que nós, e nós ainda estávamos do lado de fora, sem poder entrar (Diário de Campo, 15 de março de 2017).

No entanto, a segurança opera também na contramão ao afrouxar os deveres dos jovens no cumprimento de medida socioeducativa e ao atender aos pedidos deles, cedendo (em alguns casos) aos movimentos de resistência. Conforme foi vivenciado no período de campo, em diversos momentos, servidores da segurança permitiram que alguns jovens fossem encaminhados aos dormitórios e não participassem das aulas, sem o consentimento da educadora. Tais fatos se destacam claramente nos seguintes trechos de diários de campo:

Betânia foi terminar de arrumar a sala de aula. Alguns minutos depois, já passava das 19h, voltou brava e insatisfeita com a demora da segurança em

organizar o espaço, falando o quanto era difícil depender dos demais para que as coisas acontecessem. [...] Adentramos a sala e senti falta de alguns jovens. Havia ocorrido a mesma situação da semana passada: os jovens quiseram ficar em seus dormitórios e o coordenador de equipe deixou. A professora não havia participado da decisão, embora a atividade e a lista de presença fossem delas (Diário de Campo, 13 de março de 2017).

Em pesquisas sobre a educação física na antiga FEBEM, esses dilemas também são vivenciados. Mata (2004), ao trazer suas experiências profissionais em uma unidade, demonstra suas frustrações devido à supremacia da segurança sobre a área pedagógica. A autora sinaliza a deslegitimidade da educação física enquanto componente da educação quando sugere que, pelo setor de segurança, as práticas desta área são colocadas como um passatempo para o jovem. Na perspectiva da autora, “para os demais funcionários de segurança do internato, a educação física ainda possui a função de ‘ocupar o tempo ocioso’ e de ‘gastar energias para acalmar os adolescentes’ [...] na falta dessas funções, opta-se por mantê-los trancados” (Mata, 2004, p. 45).

Segundo Andrade (1997), “o mais importante para a Unidade Educacional, não era o tipo de atividade desenvolvida ou a relevância desta para o adolescente, mas a preocupação era não romper com a rotina e disciplina, ou seja, não desestabilizar a ordem vigente” (p. 100). O autor ainda sinaliza que muitas propostas na área eram impedidas de acontecer devido a preocupações com a segurança; por exemplo, as atividades externas, devido ao risco de fugas, e também a utilização de determinados materiais, considerados como possíveis artefatos a serem empregados como armas.

No entanto, é necessário ponderar que muitos fatores podem desencadear esse juízo de valor em relação à área. Não se pode, com isso, afirmar que a equipe de segurança olha para a educação física desta forma, pura e simplesmente porque é “segurança”. Ao contrário, é necessário ponderar que estes sujeitos são também produzidos no discurso construído a respeito da educação física. Assim, vale sinalizar que os servidores da segurança também produzem um olhar a respeito da educação física, à medida que a vivenciam na história e nas formas como ela tem se constituído na instituição e também fora dela. Ou seja, existe também uma produção da educação física dentro da Fundação CASA e fora dela que, no limite, constrói os modos como os demais setores, inclusive a segurança, a encaram.

Aprendiz na raça: o exercício da docência na privação de liberdade

Tornar-se educador em espaços de privação de liberdade exige capacidade de adaptação às dificuldades encontradas e aos entraves que uma instituição fechada ocasiona. Trata-se de formar-se em atuação, pois muito são os cursos de graduação em educação, porém em suas matrizes curriculares não há o preparo para a atuação docente nos espaços de privação de liberdade. São as vivências do cotidiano que possibilitam, ao educador, observar as demandas de trabalho, necessidades do grupo, possibilidades educativas e planejar estratégias de atuação diante dos muitos impedimentos existentes na privação da liberdade.

Alguns estudos problematizam o despreparo inicial de educadores para atuar neste contexto, bem como as dificuldades que surgem no dia a dia. Em pesquisa realizada com educadores, Xavier e Leiro (2012) sinalizam que, embora os mesmos fossem formados em cursos de licenciatura, nenhum deles alegou ter sido preparado para atuar nas medidas socioeducativas, reafirmando que o fazer pedagógico se concretiza na prática, “ao entrar em contato com as dificuldades e novas experiências que o trabalho com as medidas socioeducativas oportuniza ao professor” (Xavier & Leiro, 2012, p.13).

Outros estudos evidenciam algumas práticas e dificuldades cotidianamente observadas na atuação docente nas medidas socioeducativas. Laffin e Nakayama (2013) explicitam que neste contexto “os professores vão, com o tempo, criando e reinventando suas metodologias de ensino” (p. 160) e afirmam que as especificidades destas instituições implicam que o professor leve um tempo de adaptação, para que, na constituição de sua prática, se estabeleçam relações com sua formação inicial, a qual não priorizou este contexto. Segundo os autores, os docentes nos espaços de privação de liberdade “em um primeiro momento tendem a fazer tentativas, experiências, para, a partir disso, estabelecer suas práticas” (Laffin & Nakayama, 2013, p. 161).

As práticas sociais que Betânia participa contribuem para torná-la professora neste contexto desafiador; ou seja, tornar-se professora implica na capacidade de se (re)inventar constantemente pelo fato de atuar em um ambiente constituído por algumas especificidades. Trata-se de um local com um certo grupo de indivíduos fechados, com características semelhantes, impondo barreiras à relação com o mundo externo. Os diversos entraves presentes nesta instituição, seus mecanismos e a dependência extrema de outros setores para o funcionamento da rotina são desafios à ação docente. Atua-se com indivíduos que estão fechados em determinado espaço por um período e que não têm o livre arbítrio de ir e vir. Por isso, é necessário evidenciar que a atuação docente neste espaço se dá em meio a compartimentos, portões, grades, cadeados, com regras disciplinares e de segurança que impedem a manifestação totalmente livre e despreocupada de qualquer profissional.

Compreender a dinâmica destas instituições exige tempo e experiência e é de extrema importância para fundamentar o exercício docente, pois reside nestes espaços uma eterna contradição: emancipar e educar para a cidadania, diante de inúmeras restrições. Trata-se de um local cujas preocupações com a ordem e a segurança invadem a rotina, colocando sob responsabilidade da equipe de segurança as chaves dos portões, dos cadeados, a locomoção dos jovens pelo espaço, além do encaminhamento deles para as atividades e sua supervisão, vinte e quatro horas por dia. Obviamente não se trata de um contexto simples; trata-se de um ambiente que pune com a privação de liberdade, mas que tenta ressignificar suas práticas sociais através da educação. É preciso, antes de tudo, rigor na atuação, organização do cotidiano e resiliência para lidar com os entraves decorrentes dos processos institucionais.

Ao longo da convivência no cotidiano da instituição, percebeu-se que Betânia aprendeu a conviver com as dificuldades do contexto em que atua, criando estratégias para possibilitar uma organização mais eficiente: não foram raros os momentos em que antes das aulas começarem as salas já estavam devidamente prontas, a fim de evitar atrasos, motivados pela dependência do setor de segurança. Betânia se viu muitas vezes reorganizando rotas, ao se deparar com o desinteresse dos jovens, com as angústias oriundas do processo de encarceramento, com os próprios sentimentos que perpassavam dentro de si; defrontou-se, também, com fronteiras difíceis de romper e com a inferiorização de sua prática pela ação da segurança.

No meio de um fogo cruzado, em que se configuram mecanismos repressores de controle de conduta e de normalização dos sujeitos, tanto do crime quanto do estado, buscava, por meio de suas práticas, desenvolver nos jovens aspectos que considerava importantes em um cenário educativo, muito embora, como já anunciado, a armadilha do discurso moderno e o reforço de certos padrões culturais se materializaram por meio de suas ações. Neste escopo, Betânia, vive o processo adaptativo pelo qual todo educador passa ao ingressar na instituição e continua vivenciando, ao longo de sua carreira profissional.

Considerações finais

Os apontamentos apresentados neste texto, desdobramento de estudo realizado em uma instituição socioeducativa, analisam a constituição da educação física não escolar, na realidade de uma instituição de privação de liberdade a jovens autores de atos infracionais.

A análise dos diários de campo e a relação com referenciais teóricos, propiciaram a percepção de um hiato na proposta pedagógica e as práticas que ocorrem no interior do Centro de Atendimento, onde o estudo foi realizado. Observou-se a predominância do esporte ancorado no modelo tradicional de ensino, voltado à aprendizagem do gesto técnico, do desempenho motor e do desenvolvimento da saúde, como anunciado nos diários de campo aqui destacados. O estudo evidenciou que as aulas foram marcadas por momentos de prática do judô e, separadamente, de momentos de discussões teóricas sobre temas relacionados à diversidade social, caracterizando um conflito entre o que a prática corporal representava e o que se pretendia debater. Tais situações sinalizam a necessidade de um processo pedagógico que articule a prática corporal tematizada e os dogmas que ela carrega.

Além disso, analisou-se que neste espaço de contenção, coexiste um outro sistema normativo: o crime organizado. Embora haja jovens que não necessariamente estejam vinculados a uma facção, ao cometerem infrações, ocasionalmente ingressam no universo normativo, regulado pelo PCC: na instituição de privação de liberdade, ou ele “reza a lei do crime”⁹ ou vira “pilantra na cadeia”¹⁰. No seio destas questões apareceram inúmeras relações de resistências dos jovens às regulações do estado sobre seus corpos, quando, muitas vezes, relutavam em participar das aulas de educação física, transgrediam as orientações da professora; ou, por terem o Relatório Técnico Conclusivo encaminhado ao judiciário, o que os torna mais próximos da liberdade, a participação, para eles, já não era mais necessária. Assim, o envolvimento dos jovens nas atividades realizadas nas aulas de educação física se deu também por uma relação judicial com a medida socioeducativa.

Destaca-se o fato de que as relações de poder operaram constantemente durante as atividades. Este fato pode ser comprovado quando os jovens demonstraram claramente em qual sistema normativo estão constituídos ao se referirem à forma como enxergam a polícia, o *playboy*, a mulher e a própria privação de liberdade.

É preciso estar atento como pesquisador para análises dos processos educativos e pedagógicos propostos e vivenciados neste contexto conflituoso, em que diferentes códigos normativos existem e onde a rotina, por si só, é desconhecida para quem ali nunca esteve. No caso da docência nos espaços de privação de liberdade é preciso enfatizar que as atividades são construídas no cotidiano da instituição, dada a insuficiência de discussões nos cursos de licenciaturas que tornem visíveis estes espaços e campo de atuação. É através de tentativas, erros e acertos que o processo pedagógico do docente se concretiza à medida que também vai conhecendo a realidade de um espaço marcado pela privação de liberdade.

Há desafios a serem enfrentados nesta trama, entre docilizar corpos e emancipá-los. Travestida do discurso de formar pessoas autônomas, a ênfase no esporte como conteúdo a ser trabalhado nos espaços socioeducativos situa-se no seio de um ambiente regido por tantas tensões. Lançam-se aqui reflexões, compreendendo que são necessárias novas investigações sobre o tema, dadas a relevância social e as situações cotidianas que atravessem os pressupostos pedagógicos e que promovem grandes dilemas à atuação docente.

⁹ Segue as regras, as hierarquias, os processos econômicos e políticos envolvidos no crime.

¹⁰ Torna-se um sujeito indigno das premissas do crime e, portanto, corre riscos de ser perseguido e de sofrer represálias neste meio.

Referências

- Andrade, M. P. (1997). *Educação física na fundação estadual do bem-estar do menor – FEBEM/SP: uma análise da proposta de 1992 a 1994 segundo os discursos dos professores*. Dissertação de Mestrado em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. (Coleção Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.
- Brandão, C. R., & Streck, D. R. (2006). *Pesquisa participante: o saber da partilha*. Aparecida-SP: Ideias e Letras.
- Chizzotti, A. (2014). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Daolio, J. (2013). *Da cultura do corpo*. 17. ed. Campinas: Papirus.
- Dias, A., Teixeira, J., Onofre, E. M. C., & Conceição, W. L. (2014). Dilemas e desafios no ato de pesquisar em espaços de controle e de privação de liberdade. In M. W. Oliveira, & F. R. Sousa, (Orgs.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar, 211-238.
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. In P. Rabinow, & H. Dreyfus. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)* (pp. 231-249). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2008). *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2010). *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Foucault, M. (2014). *Microfísica do poder*. 28. edição. São Paulo: Paz e Terra.
- Fundação CASA. (2010). *Educação e medida socioeducativa: conceitos, diretrizes e procedimentos*. São Paulo.
- Fundação CASA. (2015). *Avaliação Diagnóstica em educação física*. São Paulo.
- Gonçalves, H. S., Gomes, G. C., Mordente, G. V., Florencio, L. O., & Pegden, R. T. F. M. (2015). Educação e socioeducação: as possibilidades desse encontro no DEGASE. In C. L. S. Mendes, E. F. Julião, & J. de F. S. Abdalla. (Orgs.). *Diversidade, violência e direitos humanos* (pp. 51-64). Rio de Janeiro: DEGASE.
- Laffin, M. H. L. F., & Nakayama, A. R. (2013). O trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade. *Educação & Realidade*, 38(1), 155-178.

- Malvasi, P. (2012). *Interfaces da vida loka: um estudo sobre jovens, tráfico de drogas e violência em São Paulo*. Tese de Doutorado em Saúde Pública. Universidade de São Paulo, SP, Brasil.
- Mata, C. S. (2004). *Um relato de experiência em educação física na FEBEM-SP: outros olhares*. Monografia de Graduação em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil.
- Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2012). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Onofre, E. M. C. (2013). Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação da liberdade. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, 7(1), 137-158.
- Silva, P. B. G., & Bernardes, N. M. (2007) G. Rodas de Conversas: excelência acadêmica é a diversidade. *Educação*, 1(61), 53-92.
- Taborda de Oliveira, M. A. (2003). Práticas pedagógicas da educação física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade como termo ausente? In V. Bracht, & R. Crisorio. *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas* (p. 155-177). Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL.
- Veiga-Neto, A. (2007). Inclusão e Governamentalidade. *Educação e Sociedade*, 28(100).
- Veloze, E. L.(2010). A educação física e as práticas corporais: entre a tradição e a modernidade. In J. Daolio. *Educação física escolar: olhares a partir da cultura* (pp. 19-35). Campinas: Autores Associados.
- Xavier, C. A. M., & Leiro, A. C. R. (2012). Juventude e privação de liberdade: formação como desafio na pedagogia social. In *Proceedings of the VI Congresso Internacional de Pedagogia Social*, São Paulo, SP, Brasil.
- Zaluar, A. (1993). Mulher de bandido: crônica de uma cidade menos musical. *Estudos Feministas*, 1(93), 134-142.