



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA
E PSICOLOGIA APPLICATA

Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione
Curricolo Educazione Sociale e Animazione Culturale

RELAZIONE FINALE

**L'analisi dei bisogni nell'agire educativo
in contesti di detenzione minorile:
uno studio a partire da un'esperienza di tirocinio
in un carcere minorile brasiliano**

RELATORE: *Prof. Andrea Pase*

CORRELATORE: *Prof. Nicola Andrian*

LAUREANDO: *Pietro Pozzebon*

MATRICOLA: 2117691

ANNO ACCADEMICO 2025/2026

Indice

INTRODUZIONE.....	1
CAPITOLO 1	
ADOLESCENTI IN CONFLITTO CON LA LEGGE: TRA BISOGNI E DEVIANZA	5
1.1 Il concetto di bisogno in pedagogia e scienze dell'educazione: il contributo di Abraham Maslow	5
1.2 L'analisi dei bisogni nella pratica educativa	7
1.3 Adolescenza e devianza.....	10
CAPITOLO 2	
IL SISTEMA SOCIO-EDUCATIVO MINORILE IN BRASILE: LA REALTÀ DELLA FUNASE	13
2.1 Il sistema socio-educativo minorile in Brasile: il quadro normativo.....	13
2.2 La FUNASE nel sistema socio-educativo brasiliano	15
2.3 Il CASE di Petrolina: struttura, vita quotidiana e relazione col territorio	19
CAPITOLO 3	
ANALISI DEI BISOGNI EDUCATIVI DEGLI ADOLESCENTI AL CASE DI PETROLINA E RAPPORTO COL TERRITORIO COME RISORSA EDUCATIVA: ESPERIENZA DI TIROCINIO CURRICULARE.....	25
3.1 Dentro l'esperienza.....	25
3.2 Approccio metodologico e strumenti di raccolta dati.....	27
3.3 Analisi dei bisogni emersi	29
3.4 Il territorio come risorsa educativa nella risposta ai bisogni degli adolescenti	35
3.5 Sintesi interpretativa dei bisogni emersi.....	38
CONCLUSIONI	41
BIBLIOGRAFIA	45
SITOGRAFIA.....	47
APPENDICI.....	48

Introduzione

Parlare di adolescenti in conflitto con la legge significa entrare in un ambito complesso, nel quale si intrecciano responsabilità personale, fragilità, disuguaglianze sociali, bisogni educativi e possibilità di cambiamento. Di fronte a un ragazzo che ha commesso un reato, il rischio è spesso quello di fermarsi all'atto compiuto, alla norma violata, alla misura da applicare. Tuttavia, uno sguardo educativo non può limitarsi a questo. Deve cercare di comprendere chi sia quel ragazzo, quale storia porti con sé, quali bisogni non siano stati ascoltati e quali risorse possano ancora essere riconosciute e valorizzate (Bertolini & Caronia, 2015).

Questa tesi nasce da un'esperienza di tirocinio curriculare svolta presso il CASE (*Centro de Atendimento Socioeducativo*)¹ di Petrolina, una struttura della *Fundação de Atendimento Socioeducativo* (FUNASE)², nello Stato di Pernambuco, in Brasile, che accoglie adolescenti sottoposti a misura socio-educativa di internamento. L'incontro con questa realtà ha rappresentato per me un'occasione formativa particolarmente significativa, perché mi ha permesso di osservare dall'interno un contesto istituzionale molto complesso.

L'esperienza al CASE mi ha posto davanti a una domanda centrale: in che modo l'analisi dei bisogni può orientare l'agire educativo in un contesto di detenzione minorile? Da questa domanda prende forma questo lavoro. L'obiettivo non è quello di offrire una descrizione esaustiva dell'intero sistema socio-educativo brasiliano, né di formulare giudizi generali su una realtà complessa e distante dal contesto italiano. La tesi intende piuttosto proporre una lettura situata, nata da un'esperienza concreta di tirocinio, cercando di comprendere alcuni bisogni educativi degli adolescenti presenti nella struttura e il modo in cui tali bisogni possono essere intercettati, interpretati e accompagnati. La scelta di partire dai bisogni nasce dalla convinzione che l'agire educativo non possa essere ridotto alla semplice applicazione di procedure o alla gestione del comportamento. Analizzare i bisogni significa chiedersi che cosa un determinato comportamento comunica, quali

¹ In italiano si traduce con: Centro di Assistenza Socioeducativa.

² In italiano si traduce con: Fondazione di Assistenza Socioeducativa.

mananze rivela, quali desideri nasconde e quali possibilità lascia ancora aperte. In questo senso, l'analisi dei bisogni diventa uno strumento pedagogico fondamentale, perché consente di leggere l'adolescente non solo a partire dal suo errore, ma anche dalla sua storia, dalle sue fragilità, dalle sue relazioni e dalle sue potenzialità (Bochicchio, 2016).

Il lavoro si colloca all'interno di una prospettiva educativa che considera l'adolescenza come una fase di passaggio particolarmente delicata, nella quale la costruzione dell'identità, dell'autonomia e del rapporto con gli altri assume un ruolo centrale. Quando questo processo avviene in contesti segnati da povertà, instabilità familiare, esclusione sociale, interruzione scolastica e mancanza di opportunità, il rischio di devianza non può essere compreso soltanto come scelta individuale o violazione della norma, ma va letto anche alla luce di una rete più ampia di condizioni personali, relazionali, sociali e culturali.

Dal punto di vista metodologico, la tesi si fonda su più strumenti di raccolta e analisi: l'osservazione diretta svolta durante il tirocinio, il diario di bordo, un questionario somministrato a 24 adolescenti del CASE di Petrolina, un'intervista semi-strutturata al pedagista della struttura³ e l'analisi dei documenti normativi e istituzionali relativi al sistema socio-educativo brasiliano.

La tesi è articolata in tre capitoli, seguiti dalle conclusioni. Il primo capitolo approfondisce il concetto di bisogno in ambito pedagogico ed educativo, con particolare riferimento al contributo di Maslow (1954) e al tema dell'analisi dei bisogni nella pratica educativa. Viene inoltre affrontato il rapporto tra adolescenza e devianza, cercando di superare una lettura esclusivamente normativa del comportamento deviante. Il secondo capitolo presenta il sistema socio-educativo minorile brasiliano, a partire dai principali riferimenti normativi per poi descrivere la FUNASE e, in modo più specifico, il CASE di Petrolina. Il terzo capitolo costituisce il cuore del mio lavoro. A partire dal tirocinio, dal questionario rivolto agli adolescenti, dall'osservazione e dall'intervista al pedagista, vengono analizzati alcuni bisogni emersi nel contesto del CASE: bisogni materiali, di sicurezza,

³ Intervista semi-strutturata a Ilson Borges Dos Santos, pedagista del FUNASE CASE di Petrolina, che ho realizzato il 19 dicembre 2025 nell'ambito dell'esperienza di tirocinio curriculare. L'intervista è stata condotta in lingua portoghese e successivamente tradotta da me in italiano. In appendice è riportata la traccia con le domande tradotte in italiano.

familiari e relazionali, spirituali, scolastici, di riconoscimento, ascolto e futuro. Il capitolo mette inoltre in evidenza il ruolo del territorio come risorsa educativa e la necessità di pensare la misura socio-educativa non come un intervento chiuso dentro la struttura, ma come un percorso che richiede continuità, rete e accompagnamento. Infine, le conclusioni del lavoro mettono in luce i principali risultati emersi, i limiti della ricerca e il significato formativo dell'esperienza.

In sintesi, questa tesi nasce dall'incontro con ragazzi che, pur trovandosi in un contesto di privazione della libertà, continuano a esprimere bisogni profondamente umani. È a partire da questi bisogni che l'educazione può ancora trovare spazio, anche nei luoghi in cui sembra più difficile. Proprio per questo, il carcere minorile non può essere pensato soltanto come luogo di contenimento, ma come contesto nel quale interrogarsi con serietà sul senso dell'agire educativo e sulla possibilità di aprire, anche dentro il limite, percorsi di responsabilità, dignità e cambiamento.

Capitolo 1

Adolescenti in conflitto con la legge: tra bisogni e devianza

1.1 IL CONCETTO DI BISOGNO IN PEDAGOGIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE: IL CONTRIBUTO DI ABRAHAM MASLOW

In pedagogia, il concetto di bisogno rappresenta una categoria fondamentale per comprendere lo sviluppo e il comportamento della persona e, di conseguenza, per agire educativamente. Innanzitutto, è un concetto molto ampio e assume diverse accezioni a seconda del campo in cui viene preso in considerazione. Dalla definizione della Treccani il bisogno viene identificato come una “[...] mancanza di qualche cosa, [...] la necessità di procurarsi ciò che manca per raggiungere un fine determinato, oppure ciò che è ritenuto utile per il conseguimento di uno stato di benessere materiale o morale” (Treccani, s.d.). Esso non si limita quindi alla dimensione materiale, ma coinvolge l'intera persona, includendo aspetti affettivi, relazionali, sociali e identitari.

Nel corso dello sviluppo, la crescita personale è attraversata da una pluralità di bisogni interconnessi, che riguardano tanto la sfera individuale quanto quella relazionale e sociale. In particolare, i bisogni assumono forme e caratteristiche differenti, in relazione alle fasi della vita e ai contesti di appartenenza. Per questo motivo, il bisogno non può essere considerato un elemento statico, ma va inteso come una realtà dinamica, in continua evoluzione. Lo psicologo statunitense Urie Bronfenbrenner evidenzia come lo sviluppo umano sia il risultato dell'interazione dinamica tra individuo e sistemi ambientali. Secondo la teoria ecologica (Bronfenbrenner, 1979), infatti, la crescita della persona avviene all'interno di una rete di contesti interconnessi, dal microsistema delle relazioni più vicine fino ai sistemi sociali e culturali più ampi. I bisogni, dunque, non sono solo individuali, ma si costruiscono e si trasformano nel rapporto con il contesto sociale e culturale.

In un possibile quadro teorico di riferimento, diversi approcci hanno proposto classificazioni dei bisogni, mettendone in evidenza la complessità e la multidimensionalità. Tra questi, particolare rilevanza assume la prospettiva elaborata da Abraham Maslow, che organizza i bisogni secondo una struttura gerarchica, la cosiddetta “piramide dei bisogni”, presentata nel libro *Motivation and Personality* (Maslow, 1954). In questo modello, i bisogni della persona vengono collocati su livelli differenti, che vanno dalle esigenze più essenziali fino ai bisogni legati alla piena realizzazione della persona. Alla base della struttura gerarchica si collocano i bisogni fisiologici e i bisogni di sicurezza, strettamente legati alla sopravvivenza, alla protezione e alla stabilità della persona. Rientrano in questa dimensione esigenze fondamentali come il nutrimento, il riposo, la salute, ma anche il bisogno di sentirsi al sicuro dal punto di vista fisico, emotivo, sociale ed economico. A un livello superiore Maslow colloca i bisogni di appartenenza, legati alla dimensione relazionale dell’esistenza umana. La persona manifesta, infatti, il bisogno di essere accolta, riconosciuta e inserita all’interno di relazioni significative, come quelle familiari, amicali o comunitarie. Proseguendo, ci sono poi i bisogni di stima, che comprendono il desiderio di essere valorizzati dagli altri, ma anche il bisogno di sviluppare fiducia in sé stessi, autonomia, senso di competenza e riconoscimento del proprio valore personale. Al vertice della piramide si trovano infine i bisogni di autorealizzazione, connessi alla possibilità di esprimere pienamente le proprie potenzialità, sviluppare capacità e talenti personali e costruire un progetto di vita significativo. Il modello elaborato da Maslow evidenzia quindi come i bisogni non abbiano tutti lo stesso peso nello sviluppo umano, ma siano tra loro interconnessi. La soddisfazione dei bisogni di base rappresenta infatti una condizione importante affinché la persona possa orientarsi verso bisogni più complessi, legati alla relazione, alla crescita personale e alla costruzione della propria identità. Questa prospettiva risulta particolarmente significativa nei contesti caratterizzati da vulnerabilità sociale ed educativa, nei quali la mancata soddisfazione dei bisogni fondamentali, relazionali e identitari può incidere profondamente sui percorsi di crescita degli adolescenti. In situazioni di fragilità, infatti, il bisogno di sicurezza, appartenenza e riconoscimento assume un ruolo centrale nella costruzione dell’identità personale e nelle modalità attraverso cui i giovani si relazionano con il contesto sociale.

Nonostante l'ampia diffusione di questo modello, diversi autori hanno evidenziato come la rigidità della struttura gerarchica proposta da Maslow non trovi sempre pieno riscontro nella realtà concreta. Wahba e Bridwell, in particolare, sottolineano come le prove concrete a sostegno della teoria siano limitate e solo parziali, mettendo in discussione l'idea di una sequenza universale e fissa dei bisogni (Wahba e Bridwell, 1976, pp. 212, 234-236). Anche Tay e Diener, in una ricerca condotta su un campione internazionale, mostrano come i bisogni possano contribuire al benessere in modo relativamente indipendente, senza dover essere necessariamente soddisfatti secondo un ordine rigido (Tay e Diener, 2011, p. 363). I bisogni, infatti, non si manifestano sempre in modo lineare o sequenziale, ma possono intrecciarsi, sovrapporsi e influenzarsi reciprocamente.

Pur con questi limiti, la prospettiva di Maslow è importante all'interno della mia ricerca, in quanto la classificazione dei bisogni proposta dall'autore ha rappresentato il riferimento teorico principale nella costruzione degli strumenti di raccolta dati utilizzati durante l'esperienza di tirocinio. In particolare, le diverse dimensioni del bisogno individuate nella piramide sono state riprese nella strutturazione del questionario somministrato agli adolescenti del CASE di Petrolina, al fine di esplorare aspetti legati alla dimensione familiare, relazionale, educativa e progettuale.

1.2 L'ANALISI DEI BISOGNI NELLA PRATICA EDUCATIVA

Alla luce della complessità del concetto di bisogno, l'agire educativo non può fondarsi esclusivamente sull'intuizione, sull'esperienza personale o sulle conoscenze dell'educatore. Ogni intervento educativo, per essere realmente significativo, richiede una fase preliminare di conoscenza approfondita e interpretazione della realtà in cui si colloca. È in questa prospettiva che si inserisce l'analisi dei bisogni, intesa come processo volto a individuare, comprendere e interpretare le esigenze, le fragilità, le risorse e le potenzialità dei soggetti e dei contesti coinvolti.

In questa direzione, Bochicchio interpreta l'analisi dei bisogni come una pratica pedagogica capace di collegare la conoscenza della situazione concreta all'azione educativa. L'autore sottolinea infatti che essa può essere compresa in una duplice configurazione: come "sapere in vista di agire" e come "sapere agire in situazione" (Bochicchio, 2016, p.

89). Nel primo senso, l'analisi dei bisogni permette di raccogliere e interpretare informazioni prima dell'intervento, evitando che l'azione educativa si fondi sulla casualità, sull'improvvisazione o su categorie generiche. Nel secondo senso, invece, essa accompagna l'intervento mentre si realizza, perché i bisogni non sono elementi fissi e definitivamente conoscibili, ma possono modificarsi, emergere progressivamente e assumere significati diversi nel corso della relazione educativa.

Bochicchio evidenzia inoltre che il bisogno educativo è un concetto dinamico, collocato tra dimensione manifesta e dimensione tacita, e sempre legato ai contesti sociali e culturali in cui il soggetto vive (Bochicchio, 2016, p. 90). Per questo motivo, analizzare i bisogni non significa soltanto registrare ciò che viene espresso direttamente, ma anche interpretare ciò che emerge in modo indiretto attraverso comportamenti, relazioni, silenzi, resistenze e modalità di partecipazione. In questa prospettiva, i bisogni possono essere considerati “descrittori di senso primari” dell'esperienza educativa (Bochicchio, 2016, p. 93), perché aiutano l'educatore a comprendere la situazione e a orientare la progettazione di interventi più coerenti, flessibili e situati.

L'analisi dei bisogni, quindi, non coincide con una semplice raccolta di informazioni, ma richiede uno sguardo educativo capace di cogliere la complessità della persona e del contesto in cui essa vive. Il bisogno non può essere considerato un dato neutro, oggettivo e immediatamente rilevabile; spesso prende forma all'interno di una relazione, di una storia personale e di un preciso ambiente sociale. Per questo motivo, l'educatore è chiamato a utilizzare strumenti come l'osservazione, l'ascolto e la capacità interpretativa, interrogandosi non solo su ciò che appare evidente, ma anche sul significato educativo dei comportamenti e delle condizioni che li hanno generati. Sintetizza così Palmieri: “in questo senso la pratica è sempre in situazione, e una situazione è sempre costituita da componenti materiali e immateriali (significati, affetti, simboli, ecc.) che interagiscono tra loro dinamicamente e nel tempo” (Palmieri, 2018, p. 84).

Questa dimensione interpretativa è particolarmente importante nei contesti educativi complessi, nei quali i bisogni risultano spesso molteplici e non sempre evidenti. In tali situazioni, il rischio è quello di fermarsi alla manifestazione esterna del disagio, confondendo il comportamento problematico con la totalità della persona. L'analisi dei bisogni,

invece, consente di spostare lo sguardo dal solo comportamento alla storia del soggetto, alla sua biografia, alle sue relazioni, alle sue potenzialità e alle sue mancanze. Essa diventa quindi uno strumento per comprendere non soltanto “che cosa accade”, ma anche “perché accade” e quali risposte educative possano essere costruite.

Per quanto riguarda la progettazione educativa, l'analisi dei bisogni rappresenta quindi una fase essenziale, poiché permette di definire obiettivi coerenti con la situazione concreta dei destinatari. Come già accennato a inizio capitolo, un intervento educativo efficace non può essere standardizzato o costruito su categorie generiche, ma deve nascere da una lettura attenta del contesto e delle persone coinvolte, cosicché “gli educandi finiscono con il diventare reali soggetti della costruzione e ricostruzione del sapere che viene insegnato, al fianco dell'educatore, che pure è soggetto di quel processo” (Freire, 2014, p. 27). Conoscere i bisogni consente quindi di individuare le priorità, scegliere le strategie adeguate e costruire vere e proprie azioni educative “in quanto intenzionalmente orientate al perseguimento di un dato risultato (mai diseducativo) [...] che hanno una possibilità significativamente maggiore di pervenire ai risultati educativi ai quali mirano” (Agostinetti, 2013, p. 25).

L'analisi dei bisogni non va però intesa solo come un momento iniziale e concluso una volta per tutte. Al contrario, essa accompagna l'intero percorso educativo, poiché i bisogni possono modificarsi nel tempo, emergere progressivamente o assumere significati diversi in relazione all'evoluzione del soggetto e del contesto. Per questo motivo, l'educatore è chiamato a mantenere uno sguardo aperto e dinamico, capace di riformulare continuamente la propria lettura della situazione.

Inoltre, l'analisi dei bisogni possiede anche un'importante funzione valutativa. Comprendere i bisogni di partenza permette infatti di verificare se l'intervento educativo abbia prodotto cambiamenti significativi e se sia stato in grado di rispondere in modo adeguato alle esigenze individuate.

Nella mia ricerca, l'analisi dei bisogni ha avuto un ruolo centrale perché mi ha permesso di collegare la riflessione teorica sulla persona e sulla pratica educativa con l'esperienza concreta di tirocinio nel contesto della detenzione minorile, diventando uno strumento

fondamentale per orientare il mio agire educativo rendendolo il più possibile consapevole e situato in un contesto culturalmente e socialmente differente. Questa impostazione mi ha anche permesso di guardare ai comportamenti degli adolescenti non soltanto come espressione di trasgressione o devianza, ma come segnali da interpretare alla luce di bisogni affettivi, relazionali, educativi, sociali e identitari.

1.3 ADOLESCENZA E DEVIANZA

L'adolescenza può essere definita come una fase di transizione dall'infanzia all'età adulta, nella quale le trasformazioni fisiche e psicologiche si intrecciano con la progressiva costruzione dell'autonomia personale e del rapporto con il mondo sociale (Palmorari, s.d.). In questo periodo l'individuo è chiamato a ridefinire la propria identità, a costruire un'immagine di sé più autonoma e a rinegoziare il proprio rapporto con il mondo adulto, con il contesto sociale di appartenenza e con il gruppo dei pari. L'adolescenza, quindi, non può essere considerata solo come una fase anagrafica, ma come un processo evolutivo nel quale il soggetto cerca progressivamente di attribuire significato a sé stesso, agli altri e alla realtà che lo circonda.

Questo processo può risultare particolarmente fragile e insidioso quando l'adolescente vive in contesti segnati da povertà, instabilità familiare, esclusione sociale, discontinuità scolastica e mancanza di opportunità educative. In questi casi, il disagio non riguarda soltanto una difficoltà individuale, ma si colloca all'interno di una rete più ampia di condizioni relazionali, sociali e culturali. La devianza minorile, quindi, non può essere interpretata esclusivamente come violazione della norma giuridica o sociale, ma deve essere compresa anche alla luce della storia personale del soggetto, dei bisogni non riconosciuti e del significato che egli attribuisce alla propria esperienza.

A questo proposito, Bertolini e Caronia propongono una lettura della devianza minorile all'interno di una prospettiva pedagogica e interpretativa. Nel volume *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, gli autori propongono di superare le letture riduttive e deterministiche della devianza, riconoscendo nel soggetto una "variabile imprescindibile del paradigma pedagogico" (Bertolini & Caronia, 2015, p. 57). La devianza non viene quindi considerata come semplice prodotto di cause esterne, né come

caratteristica stabile della persona, ma come esito di una particolare modalità di attribuire senso alla realtà e di collocarsi nel rapporto con il mondo e con gli altri. Ecco che gli autori fanno riferimento ai *Ragazzi difficili* come “in primo luogo, quelli che vengono percepiti come tali, al di là di ogni altra attribuzione distintiva relativa alla specificità del loro comportamento” (Bertolini & Caronia, 2015, p. 36).

In questo senso, l'adolescente che manifesta comportamenti devianti non deve essere identificato unicamente con il proprio gesto o con il reato commesso. Il comportamento problematico va piuttosto interpretato come espressione di una visione del mondo, di una storia personale e di una relazione non sempre equilibrata con sé, con gli altri e con il contesto sociale. Il lavoro pedagogico richiede di passare dal concetto di causa all'idea di motivazione, riconoscendo che “il ragazzo non è un soggetto passivo, ma partecipa, pur dentro condizionamenti e fragilità, alla costruzione del proprio modo di stare nel mondo” (Bertolini & Caronia, 2015, pp. 67-68).

Questa impostazione permette di evitare una lettura puramente stigmatizzante della devianza. Il ragazzo “difficile” non è in maniera semplicistica un ragazzo “sbagliato” o “delinquente”, e non va inteso in senso generico, ma in senso pedagogico: esso rimanda a una situazione in cui la problematicità dell'esperienza supera una certa soglia e rende necessario un intervento educativo capace di comprendere, sostenere e ri-orientare il percorso di crescita del ragazzo. Ecco che il comportamento deviante può essere letto come una forma disfunzionale di espressione di bisogni profondi: bisogno di riconoscimento, appartenenza, sicurezza, autonomia, ascolto e costruzione di un'identità positiva. L'atto antisociale, dunque, non è soltanto un comportamento da correggere, ma può diventare un segnale da interpretare. Ciò non significa negare la responsabilità del soggetto, ma collocare tale responsabilità dentro una storia, un contesto e un insieme di possibilità educative spesso limitate o mancate.

Questa lettura risulta particolarmente significativa se collegata al tema della vulnerabilità. Nella rivista *L'Altro Diritto*, Olivier evidenzia come il linguaggio dei diritti umani, soprattutto nel secondo dopoguerra, si sia progressivamente orientato verso la protezione dei “*basic needs and social vulnerabilities*” (Olivier, 2024, p. 12). Tale prospettiva consente di leggere la devianza minorile non solo come problema disciplinare o giudiziario,

ma anche e soprattutto come manifestazione di bisogni fondamentali non adeguatamente tutelati e di vulnerabilità sociali che incidono concretamente sui percorsi di crescita.

Il riferimento ai bisogni e alle vulnerabilità permette di collegare la riflessione pedagogica alla realtà concreta degli adolescenti in conflitto con la legge. In particolare, nei contesti di marginalità, la mancanza di accesso a risorse educative, affettive e sociali può incidere significativamente sulla costruzione dell'identità e sulle modalità attraverso cui il giovane cerca riconoscimento. Braga Ferreira (2009), nel suo studio comparato sui percorsi rivolti ai minorenni sottoposti a misure privative della libertà in Brasile e in Italia, richiama la particolare vulnerabilità dell'adolescente, soprattutto quando l'identità psicofisica è ancora in evoluzione e il soggetto è esposto a esperienze di rischio, come l'uso di sostanze, che possono avere conseguenze più complesse rispetto all'età adulta. Inoltre, viene sottolineato come le condizioni familiari e sociali incidano significativamente sui percorsi dei minorenni coinvolti nel circuito penale. Nel caso brasiliano, emerge con forza il ruolo della famiglia e del contesto socioeconomico: infatti la situazione familiare dei giovani privati della libertà è spesso caratterizzata da fragilità, scarsi mezzi e poche opportunità, elementi che contribuiscono a rendere più complesso il percorso di crescita e di reinserimento.

Alla luce di queste considerazioni, l'intervento educativo non può limitarsi alla correzione del comportamento o alla semplice imposizione della norma, né consistere nel consegnare dall'esterno un nuovo giudizio sul ragazzo o nel pretendere da subito un distacco critico dal suo passato; ecco che esso assume una funzione trasformativa: l'obiettivo del percorso rieducativo è dunque “quello di provocare una modificazione di quel sistema profondo di significati, la costruzione di una nuova visione di sé e della realtà e quindi un nuovo modello per orientare il proprio comportamento nella realtà” (Bertolini & Caronia, 2015, pp. 174-175). E ancora, “il lavoro rieducativo non può partire dal passato del ragazzo pretendendo che egli ne prenda le distanze; questo semmai è il punto di arrivo [...] si tratta di sfruttare quegli aspetti della personalità del ragazzo che possono essere valorizzati, di fargli compiere nuove esperienze e di prospettargli nuove possibilità capaci di aprirgli orizzonti diversi e diverse, impensate, forme di esistenza” (Bertolini & Caronia, 2015, p. 93).

Capitolo 2

Il sistema socio-educativo minorile in Brasile: la realtà della FUNASE

2.1 IL SISTEMA SOCIO-EDUCATIVO MINORILE IN BRASILE: IL QUADRO NORMATIVO

Per comprendere la mia esperienza di tirocinio svolta presso il CASE di Petrolina, è necessario partire dal quadro normativo che regola in Brasile il trattamento degli adolescenti autori di *ato infracional*⁴. Il riferimento più importante è *l'Estatuto da Criança e do Adolescente* – ECA –⁵ (Brasil, 1990), istituito dalla Legge n. 8.069 del 13 luglio 1990. Esso rappresenta tuttora il principale strumento normativo brasiliano in materia di diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e introduce una nuova prospettiva fondata sulla protezione integrale.

Secondo l'ECA, il bambino e l'adolescente non sono considerati semplicemente soggetti da controllare o correggere, ma persone titolari di diritti, in una fase particolare del proprio sviluppo. L'articolo 3 afferma che il bambino e l'adolescente godono di tutti i diritti fondamentali inerenti alla persona umana, ed è fondamentale garantire loro opportunità e condizioni per lo sviluppo fisico, mentale, morale, spirituale e sociale, in condizioni di libertà e dignità (Idem).

Questa impostazione è importante perché ha contribuito, soprattutto in ambito detentivo, ad andare oltre una logica puramente punitiva. L'adolescente autore di *ato infracional* non viene trattato secondo il diritto penale ordinario previsto per gli adulti, ma all'interno

⁴ *Ato infracional* indica, nel sistema brasiliano, una condotta commessa da un adolescente che corrisponde a un reato o a una contravvenzione che comporta l'applicazione di misure socio-educative e non di pene ordinarie.

⁵ In italiano si traduce con: Statuto del bambino e dell'adolescente. Dal 2021 è disponibile anche la versione digitale della legge che ne ha favorito la diffusione e di cui mi sono servito per raccogliere tutte le informazioni riportate nella ricerca, traducendole dal portoghese all'italiano.

di un sistema specifico, che dovrebbe tenere insieme responsabilizzazione, tutela dei diritti e reinserimento sociale.

La questione dell'età risulta perciò particolarmente centrale perché permette di tutelare in maniera speciale i bambini e gli adolescenti; nell'articolo 2 (Idem) viene specificato infatti che si considerano bambini le persone fino ai dodici anni e adolescenti dai dodici ai diciotto anni; in alcuni casi previsti dalla legge, lo Statuto può essere applicato anche a giovani tra i diciotto e i ventuno anni. Questo aspetto è importante perché il sistema detentivo minorile può accogliere giovani fino ai ventuno anni quando la misura è collegata a un atto commesso in età adolescenziale (Idem).

L'articolo 112 dell'ECA elenca le misure socio-educative previste dal sistema socio-educativo minorile da applicare quando viene accertata la pratica di un *ato infraccional*, quali: ammonizione, obbligo di riparare il danno, prestazione di servizi alla comunità, libertà assistita, semilibertà, fino ad arrivare alla privazione di libertà all'interno di una struttura educativa. La scelta della misura deve tenere conto della capacità dell'adolescente di adempierla, delle circostanze e della gravità dell'atto commesso. Questo mostra già come l'intervento rivolto al singolo ragazzo debba essere il meno possibile automatico o standardizzato, e il più possibile proporzionato e individualizzato (Idem).

Il quadro normativo è stato poi rafforzato da un altro importante documento che nella mia esperienza di tirocinio spesso mi è stato citato come un provvedimento particolarmente innovativo, ovvero il *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo* (SINASE)⁶, istituito dalla Legge n. 12.594 del 2012. Il SINASE regola l'esecuzione delle misure socio-educative attraverso principi, regole e criteri che servono a progettare piani, politiche e programmi specifici per adolescenti in conflitto con la legge e a definire gli obiettivi delle misure socio-educative.

Tutto ciò viene concretizzato attraverso il *Plano Individual de Atendimento* (PIA)⁷, il quale verrà approfondito nel paragrafo successivo, poiché rappresenta lo strumento che

⁶ In italiano si traduce con: Sistema Nazionale degli Interventi Socioeducativi.

⁷ In italiano si traduce con: Piano di assistenza individuale.

collega la dimensione giuridica alla dimensione educativa e costituisce la base per costruire un intervento individualizzato.

Tra le misure previste, per la mia tesi sono particolarmente rilevanti la *semiliberdade* e l'*internação*. La *semiliberdade* è una misura restrittiva della libertà che consente attività esterne e prevede obbligo di scolarizzazione e professionalizzazione, utilizzando, quando possibile, le risorse presenti nella comunità. L'*internação*, invece, è una misura privativa della libertà che non ha una durata predeterminata, ma non può superare i tre anni o il compimento dei ventuno anni, e deve essere rivalutata almeno ogni sei mesi (Idem, artt. 120-121). Dai documenti emerge con forza che questa misura deve configurarsi come una condizione eccezionale per rendere possibili azioni e interventi finalizzati alla garanzia dei diritti degli adolescenti e dei giovani autori di *ato infracional*.

Da questo quadro emerge un elemento fondamentale: il sistema brasiliano, almeno sul piano normativo, non concepisce l'adolescente in conflitto con la legge solo come autore di un fatto illecito, ma come soggetto in sviluppo, portatore di diritti e destinatario di un percorso socio-educativo. Tuttavia, proprio perché il sistema dichiara finalità educative così forti e ben definite, diventa importante interrogarsi sulla sua effettiva capacità di tradurre questi principi nella pratica quotidiana delle unità.

2.2 LA FUNASE NEL SISTEMA SOCIO-EDUCATIVO BRASILIANO

All'interno del sistema socio-educativo brasiliano si colloca la FUNASE. Il *Regimento Interno das Unidades Socioeducativas*⁸, ovvero il documento del 2024 che disciplina l'organizzazione e il funzionamento delle unità socio-educative della FUNASE, afferma che l'istituzione ha la finalità di eseguire, nello Stato di Pernambuco, la politica di *atendimento*⁹ rivolta agli adolescenti in misura socio-educativa, secondo quanto stabilito

⁸ In italiano si traduce con: Regolamento interno delle unità socio-educative.

⁹ Il termine *atendimento* indica il complesso delle misure di accoglienza, accompagnamento e intervento rivolte ai minori. In questa tesi viene tradotto con "presa in carico", per sottolinearne la dimensione educativa e istituzionale.

dall'ECA e dal SINASE (Fundação de Atendimento Socioeducativo [FUNASE], 2024, p. 5).

La FUNASE è una fondazione pubblica legata alla *Secretaria da Criança e Juventude*¹⁰ dello Stato di Pernambuco e comprende varie unità distribuite nelle diverse regioni dello Stato; in particolare, la rete comprende una *Unidade de Atendimento Inicial* (UNIAI), sei *Centros de Internação Provisória* (CENIP), nove *Centros de Atendimento Socioeducativo* (CASE) e sei *Casas de Semiliberdade* (CASEM) per un totale di 640 posti¹¹. Nell'ultimo bollettino pubblicato ad aprile 2026 risultano 448 gli adolescenti e giovani accolti nelle varie strutture (Fundação de Atendimento Socioeducativo [FUNASE], 2026, p. 5).

Il *Sertão do São Francisco*¹², la regione più a ovest dello stato nella quale si colloca la città di Petrolina, accoglie tre strutture della FUNASE: un CENIP, una CASEM e il CASE, struttura in cui ho svolto il mio tirocinio (FUNASE, 2026, p. 5).

Il *Projeto Político-Pedagógico*¹³ (PPP) della FUNASE presenta l'istituzione come responsabile dell'esecuzione della politica di *atendimento* rivolta a adolescenti e giovani coinvolti o autori di *ato infracional*, con privazione o restrizione della libertà. Il documento afferma che questo intervento ha come obiettivo non solo la responsabilizzazione, ma anche la protezione integrale e la garanzia dei diritti fondamentali, attraverso azioni articolate con altre istituzioni pubbliche e con la società civile (FUNASE, 2020, p. 7). Questo passaggio è importante perché permette di capire che la FUNASE non si presenta semplicemente come un'istituzione detentiva ma come un'istituzione socio-educativa,

¹⁰ In italiano si traduce con: Segreteria dell'Infanzia e della Gioventù.

¹¹ Per *UNIAI* si intende l'unità di *atendimento* iniziale, destinata alla prima accoglienza dell'adolescente; i *CENIP* sono centri di *internação provisória* (misura di internamento provvisoria), in cui il ragazzo rimane in attesa della decisione giudiziaria; i *CASE* sono strutture di *internação* (misura di internamento), cioè di misura socio-educativa privativa della libertà; i *CASEM* sono invece case di *semiliberdade* (semilibertà), nelle quali la misura prevede una maggiore apertura verso attività esterne e rapporto con il territorio.

¹² Il *Sertão do São Francisco* (Pernambuco) è una regione semi-arida del nord-est brasiliano, caratterizzata da clima secco, scarsa disponibilità d'acqua e vegetazione tipica della caatinga.

¹³ In italiano si traduce con: Progetto Politico-Pedagogico.

chiamata a realizzare interventi che coinvolgono educazione, salute, professionalizzazione, famiglia e territorio (Idem, p. 24).

Qui emerge una prima tensione importante che caratterizza tutte le varie strutture detentive, soprattutto quelle per minori: la FUNASE deve essere contemporaneamente luogo di custodia, di sicurezza, di disciplina e di educazione. Da un lato deve perciò mettere in atto una misura giudiziaria; dall'altro deve garantire diritti e promuovere un percorso di crescita; da un lato deve contenere, ma nello stesso tempo deve educare; deve rispettare regole rigide, ma anche costruire percorsi individualizzati.

Il *Regimento Interno* rende esplicita questa duplice dimensione. Tra i principi dell'*attenzione socioeducativa* compaiono il rispetto dei diritti umani, la responsabilità condivisa tra società, Stato e famiglia, il rispetto dell'adolescente come persona in sviluppo, la partecipazione attiva della famiglia, l'individualizzazione della misura e la partecipazione dell'adolescente nella costruzione del PIA. Nello stesso elenco compaiono però anche la disciplina e la sicurezza come strumenti necessari per la realizzazione dell'azione socio-educativa. Risulta particolarmente significativa la direttiva secondo cui deve esserci una prevalenza dell'azione socio-educativa sugli aspetti meramente sanzionatori (FUNASE, 2024, p. 8). Questa indicazione è importante perché sintetizza bene l'orientamento generale della misura che non dovrebbe essere vissuta solo come punizione, ma come occasione di responsabilizzazione e reinserimento. Tale orientamento dovrebbe essere reso comprensibile al ragazzo affinché possa riconoscersi come soggetto attivo del proprio percorso.

Il PIA, in questo senso, risulta essere uno dei documenti principali che consente di raccogliere informazioni sulla storia personale, familiare, scolastica e sociale del ragazzo, individuandone bisogni, fragilità, risorse e potenzialità. Attraverso questo strumento, la misura socio-educativa assume una dimensione educativa e progettuale, orientata non soltanto alla gestione del periodo di permanenza nella struttura, ma anche alla promozione dello sviluppo personale e del reinserimento sociale dell'adolescente.

La legge lo definisce come uno strumento di previsione, registrazione e gestione delle attività da sviluppare con l'adolescente; viene infatti elaborato dall'equipe tecnica

multidisciplinare della struttura con la partecipazione dell'adolescente e della famiglia, e include diverse aree quali: psicologia; servizio sociale; pedagogia; scolarizzazione; professionalizzazione; salute fisica e mentale; attività culturali; sportive e ricreative; gli aspetti giuridici del percorso socio-educativo (Brasil, 2012, artt. 52-54). Questo significa che il lavoro educativo non si limita all'aula scolastica, ma riguarda l'intero percorso di vita del ragazzo; tutte queste attività diventano quindi strumenti attraverso cui l'adolescente può iniziare a costruire una diversa immagine di sé e del proprio futuro.

Il PIA non è un documento statico, ma un processo in continua evoluzione: esso viene periodicamente rivalutato attraverso momenti di confronto tra le figure professionali coinvolte, l'adolescente e la sua famiglia, con l'obiettivo di verificare i risultati raggiunti, individuare eventuali criticità e ridefinire obiettivi e strategie di intervento.

Questo aspetto è centrale perché risulta il punto di partenza per quella che è l'analisi dei bisogni del ragazzo e va curato bene affinché possa guidare efficacemente tutti gli interventi educativi. In questa prospettiva, la misura socio-educativa non dovrebbe limitarsi al contenimento del comportamento deviante, ma dovrebbe costruire un percorso capace di leggere la storia del ragazzo a partire dai suoi bisogni, dalle sue fragilità e dalle sue risorse.

La FUNASE opera attraverso un'equipe multiprofessionale. Le figure professionali presenti all'interno sono il pedagogo, l'assistente sociale e lo psicologo che collaborano con il coordinatore tecnico dell'unità. In sinergia con l'equipe tecnica lavorano anche gli insegnanti della scuola, gli *agentes socioeducativos*¹⁴ e il personale medico, insieme alle figure che seguono tutta la parte giuridica e burocratica di ogni ragazzo. Questa pluralità è necessaria, perché i bisogni degli adolescenti sono diversi e interconnessi.

Tuttavia, proprio osservando questa struttura, emerge una questione importante che affronterò anche nel prossimo capitolo di questo lavoro. Nei documenti della FUNASE analizzati e nell'esperienza osservata al CASE non compare una figura pienamente equivalente all'educatore professionale così come inteso nel contesto italiano. L'educazione,

¹⁴ Si traduce in italiano con: Operatori socio-educativi; sono le figure incaricate di accompagnare e sorvegliare gli adolescenti nella vita quotidiana all'interno delle strutture socio-educative brasiliane.

come detto, è affidata a più figure: il pedagogo, gli *agentes socioeducativos*, gli insegnanti, lo psicologo, l'assistente sociale. Da un lato questo può essere un punto di forza, perché richiama la responsabilità educativa di tutta l'istituzione. Dall'altro lato, può rappresentare anche un limite, perché il lavoro educativo quotidiano rischia di essere diffuso e non sempre chiaramente coordinato da una figura con competenze specifiche nella relazione educativa.

La FUNASE, quindi, rappresenta un'istituzione attraversata da una tensione pedagogica importante. Da una parte i documenti riconoscono la centralità dell'educazione e ri-educazione, della personalizzazione, della famiglia, della scuola e del territorio. Dall'altra, la realizzazione concreta di questi principi dipende dalle risorse, dall'organizzazione interna, dalla qualità delle relazioni e dalla capacità della struttura di trasformare le procedure in reali occasioni educative. È dentro questa tensione che si colloca il CASE di Petrolina.

2.3 IL CASE DI PETROLINA: STRUTTURA, VITA QUOTIDIANA E RELAZIONE COL TERRITORIO

Il CASE di Petrolina fa parte della rete delle unità della FUNASE e si colloca nel *Sertão do São Francisco*, una delle regioni dello Stato di Pernambuco. I CASE (*Centros de Atendimento Socioeducativo*), come indicato in precedenza, sono le strutture nelle quali viene eseguita la misura di *internação*, cioè la misura socio-educativa privativa della libertà.

Dal punto di vista organizzativo, il CASE presenta una struttura interna regolata da tempi, spazi e procedure precise. La giornata dei ragazzi è scandita da una routine che prevede momenti di igiene personale, pasti, scuola, attività, colloqui e tempo libero. Questa organizzazione quotidiana non ha solo una funzione pratica, ma anche educativa. Dall'intervista a Ilson Borges Dos Santos, il pedagogo dell'unità che ha seguito il mio tirocinio, è emerso che la routine può offrire stabilità, prevedibilità e contenimento, elementi importanti per adolescenti che spesso provengono da percorsi segnati da discontinuità e fragilità (Intervista a Ilson, 19 dicembre 2025, traduzione dell'autore). Gli spostamenti, gli orari, l'accesso agli spazi e la partecipazione alle attività non dipendono dalla libera scelta

del ragazzo, ma dall'organizzazione della struttura. Questo mette in evidenza una delle tensioni principali dell'*internação*: il ragazzo deve essere accompagnato in un percorso educativo, ma dentro un contesto in cui la libertà personale è fortemente limitata.

Nel CASE di Petrolina il lavoro dell'equipe tecnica ha un ruolo centrale. Grazie al lavoro coordinato del pedagogo, dell'assistente sociale e delle psicologhe, l'adolescente è accompagnato in maniera specifica. Il pedagogo si concentra soprattutto sul percorso scolastico, sulle attività educative e sulla professionalizzazione. L'assistente sociale lavora maggiormente sul rapporto con la famiglia, sulla rete di supporto e sulle condizioni sociali. La psicologa si occupa degli aspetti emotivi, relazionali e psicologici del ragazzo.

Sempre nell'intervista realizzata durante il tirocinio, Ilson ha spiegato che tutto inizia attraverso il PIA (Intervista a Ilson, 19 dicembre 2025, traduzione dell'autore). Questa affermazione è significativa perché mostra come il PIA venga percepito come il principale strumento di conoscenza e progettazione del percorso socio-educativo. Attraverso il PIA l'equipe cerca di raccogliere informazioni, individuare bisogni e definire obiettivi. In particolare, Ilson ha sottolineato che il lavoro pedagogico si concentra sulla scolarizzazione: comprendere se il ragazzo sta studiando, da quanto tempo, quando ha interrotto gli studi e per quali motivi.

Nel CASE di Petrolina è presente, infatti, una scuola interna, che costituisce uno degli spazi educativi fondamentali della struttura. Essa permette agli adolescenti sottoposti a misura di *internação* di proseguire o riprendere il proprio percorso scolastico durante il periodo di privazione della libertà. Questo aspetto è particolarmente rilevante perché molti ragazzi arrivano al CASE con storie scolastiche fragili, discontinue o interrotte.

La scuola interna non rappresenta soltanto un servizio organizzativo, ma una parte integrante del percorso socio-educativo. Il *Regimento Interno das Unidades Socioeducativas* prevede infatti l'accesso all'educazione formale obbligatoria, il monitoraggio della frequenza e del rendimento scolastico e il collegamento del percorso scolastico con il PIA (FUNASE, 2024, p. 32). In questo senso, la scuola interna rappresenta anche uno spazio privilegiato per l'analisi dei bisogni educativi, perché permette di osservare non solo il

livello di apprendimento, ma anche il rapporto dell'adolescente con l'autorità, con la fatica e con il gruppo dei pari.

Un ruolo quotidiano molto importante è svolto anche dagli agentes socioeducativos. Essi sono presenti nella vita ordinaria dei ragazzi, li accompagnano negli spostamenti, garantiscono la sicurezza, osservano le dinamiche di convivenza e partecipano alla gestione della routine. Anche se il loro ruolo è spesso associato alla vigilanza e alla disciplina, nella pratica entrano continuamente in relazione con i ragazzi. Per questo possono avere una funzione educativa significativa, soprattutto nei momenti informali della giornata.

Questo punto è centrale per comprendere la realtà del CASE. L'educazione, infatti, non avviene solo nei colloqui con l'equipe tecnica o nelle attività formali. Avviene anche nel modo in cui un adulto pone un limite, gestisce un conflitto, ascolta una richiesta, accompagna un ragazzo a scuola o interpreta un comportamento. In un contesto come il CASE, la dimensione educativa è diffusa nella quotidianità, ma proprio per questo richiede competenze, coordinamento e consapevolezza pedagogica.

Un limite emerso nell'intervista riguarda il numero ridotto di professionisti rispetto ai ragazzi presenti. Ilson ha riferito che nella struttura vi erano 34 ragazzi e una sola equipe tecnica, mentre sarebbero necessarie due equipe (Intervista a Ilson, 19 dicembre 2025, traduzione dell'autore). Questo contribuisce a comprendere una difficoltà concreta: anche quando gli strumenti educativi esistono, come il PIA, la loro efficacia dipende dal tempo, dalla continuità e dalle risorse disponibili. Se l'equipe è ridotta, diventa più difficile garantire un accompagnamento individualizzato e costante.

La dimensione familiare rappresenta un altro elemento centrale della struttura. Molti adolescenti vivono legami familiari fragili, discontinui o segnati dall'assenza di alcune figure, in particolare quella paterna. Allo stesso tempo, la famiglia può essere una risorsa fondamentale per sostenere il percorso del ragazzo. Nel CASE, il rapporto con la famiglia avviene attraverso visite, telefonate, videochiamate, contatti con l'assistente sociale e, quando possibile, visite domiciliari. Questi strumenti hanno una funzione educativa importante, perché permettono di mantenere o ricostruire legami e di preparare il rientro del ragazzo nel contesto familiare.

Le visite domiciliari sono particolarmente significative perché permettono di conoscere il ragazzo nel suo contesto reale. Dall'intervista emerge che la visita è importante perché consente di conoscere realmente chi è l'adolescente (Intervista a Ilson, 19 dicembre 2025, traduzione dell'autore). Questa osservazione è molto rilevante dal punto di vista educativo: dentro la struttura si ha una visione limitata del ragazzo; per comprendere davvero i suoi bisogni è necessario conoscere anche la casa, la famiglia, il quartiere, le relazioni e le condizioni sociali da cui proviene.

Il CASE di Petrolina, quindi, non può essere pensato come un'istituzione chiusa in sé stessa. Il rapporto con il territorio è fondamentale perché rappresenta il luogo da cui il ragazzo proviene e in cui, nella maggior parte dei casi, tornerà dopo il periodo di *internação*. Per questo la struttura deve mantenere contatti con scuole, CRAS, CREAS, servizi sanitari, rete socioassistenziale, istituzioni giudiziarie e programmi di formazione¹⁵. Da un punto di vista pedagogico, questa relazione con il territorio è decisiva. Se la misura socio-educativa rimane confinata dentro la struttura, rischia di non incidere davvero sul percorso di vita del ragazzo. Il lavoro svolto nel CASE ha bisogno di continuità all'esterno: nella scuola, nella famiglia, nei servizi, nella comunità e nelle possibilità concrete di formazione o lavoro. Il post-misura diventa quindi uno dei passaggi più delicati. Senza un accompagnamento adeguato, il ragazzo può tornare nello stesso contesto con poche alternative reali.

Il territorio di Petrolina presenta però anche una forte ambivalenza. Da una parte, come detto, può essere spazio di appartenenza, legami e risorse. Dall'altra è il luogo in cui si sono costruite molte fragilità: povertà, assenza di servizi, interruzione scolastica, vulnerabilità familiare, mancanza di opportunità.

La mia esperienza di tirocinio al CASE mi ha permesso di constatare che non basta che i documenti dichiarino finalità socio-educative. Servono risorse, continuità, figure professionali preparate, lavoro di equipe e collegamento reale con il territorio. In questa

¹⁵ Il CRAS (*Centro de Referência de Assistência Social*) è il servizio territoriale brasiliano di assistenza sociale di base, mentre il CREAS (*Centro de Referência Especializado de Assistência Social*) è il servizio specializzato rivolto a persone e famiglie in situazioni di violazione dei diritti o maggiore vulnerabilità sociale.

prospettiva, l'analisi dei bisogni diventa uno strumento fondamentale: permette di collegare ciò che il sistema prevede con ciò che i ragazzi vivono concretamente. Il capitolo successivo partirà proprio da questa esperienza, approfondendo i bisogni emersi attraverso l'osservazione e il questionario somministrato agli adolescenti.

Capitolo 3

Analisi dei bisogni educativi degli adolescenti al CASE di Petrolina e rapporto col territorio come risorsa educativa: esperienza di tirocinio curriculare

3.1 DENTRO L'ESPERIENZA

L'esperienza di tirocinio si è svolta presso il CASE di Petrolina, nello Stato di Pernambuco, in Brasile all'interno del programma di ricerca e scambi Intereurisland promosso dal *BEA, Centro de Estudos e Práticas LTDA*. Il Centro BEA è una realtà attiva nel territorio di Petrolina e Juazeiro, nel nord-est del Brasile, che si occupa di formazione continua, promozione umana, educativa e sociale a partire dai contesti più vulnerabili. L'ente accoglie studenti e studentesse in ambito psicologico-educativo e offre la possibilità di svolgere il tirocinio grazie a una rete articolata di strutture che comprendono comunità residenziali per minori, centri di accoglienza, carceri minorili, CAPS¹⁶ e scuole (ENARS, s.d.).

Per quanto riguarda la mia esperienza nel carcere minorile, ho affiancato la figura del pedagogo che nella struttura ricopriva il ruolo di supervisore educativo dei ragazzi sia per quanto riguarda l'andamento scolastico, sia come coordinatore di tutte le attività e i progetti extrascolastici organizzati all'interno e all'esterno dell'ente.

Il tirocinio ha rappresentato un'occasione concreta per osservare dall'interno un contesto istituzionale complesso, nel quale convivono la dimensione educativa e quella del controllo, della sicurezza e della disciplina. Porsi in questa tensione non è stato semplice;

¹⁶ Il CAPS (*Centro de Atenção Psicossocial*), in italiano Centro di Attenzione Psico-sociale, è un servizio territoriale brasiliano di assistenza psicosociale rivolto alla cura e all'accompagnamento di persone con bisogni legati alla salute mentale. Il CAPS *Infantojuvenil* si rivolge specificamente a bambini e adolescenti.

tuttavia, ho avuto modo di misurare la mia capacità di stare in un contesto educativo, ascoltare, farmi domande, approfondire. Questo è stato ancora più significativo perché mi sono relazionato con ragazzi e adulti appartenenti a un'altra cultura e attraverso una lingua diversa dalla mia.

Uno dei rischi, che riconosco essere molto umano in un contesto di detenzione minorile, è quello di identificare il ragazzo con il comportamento deviante, riducendo la sua storia personale al fatto per cui si trova nella struttura. In questa direzione può essere utile il riferimento a Guardini, secondo cui la novità dell'incontro nasce da uno sguardo capace di accogliere e desiderare di conoscere la persona nella sua unicità (Guardini, 1987). L'analisi dei bisogni si pone quindi come mezzo per allenare uno sguardo educativo, ovvero andare oltre la dimensione dell'atto e desiderare di conoscere il ragazzo nella sua complessità a partire dalla sua storia familiare, dal suo percorso scolastico, dalle sue relazioni, dalle condizioni sociali e dai bisogni espressi e da quelli non dichiarati.

Durante il tirocinio ho vissuto diversi momenti della vita quotidiana del CASE: le lezioni scolastiche nella scuola interna, i momenti di gioco libero, i colloqui personali con il pedagogo della struttura, le relazioni dei ragazzi tra di loro e con gli operatori, le varie attività laboratoriali extra-scolastiche. Dal mio punto di vista di educatore è stato molto utile perché mi ha permesso di comprendere concretamente che l'analisi dei bisogni non è soltanto uno strumento tecnico, ma una vera e propria competenza educativa da mettere in atto quotidianamente. Analizzare i bisogni significa osservare, ascoltare e interpretare ciò che accade nella quotidianità, collegandolo alla storia del ragazzo e al contesto in cui vive. Solo a partire da questa lettura diventa possibile chiedersi quali risorse mettere in campo per rispondere in modo concreto a ciascun adolescente.

Un elemento particolarmente significativo riguarda la normalità di molti bisogni rilevati. Pur trovandosi in un contesto di privazione della libertà, gli adolescenti esprimono bisogni tipici della fase adolescenziale: bisogno di famiglia, di appartenenza, di fiducia, di sicurezza, di ascolto, di riconoscimento, di autonomia e di futuro.

L'esperienza di tirocinio ha quindi offerto un punto di osservazione privilegiato per comprendere la complessità dell'agire educativo in un contesto di detenzione minorile.

Educare in una realtà come il CASE non significa soltanto proporre attività o garantire il rispetto delle regole, ma costruire condizioni perché il ragazzo possa essere accompagnato in un percorso di responsabilizzazione, rielaborazione e progettualità.

3.2 APPROCCIO METODOLOGICO E STRUMENTI DI RACCOLTA DATI

Dal punto di vista metodologico, il mio lavoro assume un approccio di ricerca qualitativo, orientato alla comprensione di un contesto educativo specifico più che alla produzione di dati statistici. Questa scelta risulta coerente con la natura dell'esperienza di tirocinio e con l'obiettivo della tesi: analizzare alcuni bisogni educativi degli adolescenti del CASE di Petrolina attraverso l'osservazione della quotidianità istituzionale, la raccolta delle risposte dei ragazzi e il confronto con il punto di vista del pedagogo della struttura. L'analisi dei bisogni è stata costruita a partire dall'esperienza di tirocinio e da alcuni strumenti di raccolta dati.

Gli strumenti principali utilizzati sono stati tre: l'osservazione esperienziale diretta, un questionario somministrato a 24 adolescenti del CASE e un'intervista semi-strutturata realizzata con Ilson Borges Dos Santos, pedagogo della struttura e figura di riferimento durante l'esperienza, già indicata nei capitoli precedenti.

L'osservazione esperienziale diretta consiste nell'osservare sul campo una realtà educativa, raccogliendo descrizioni e interpretazioni dei comportamenti, delle relazioni e dei significati che emergono nel contesto. Essa si colloca in una prospettiva qualitativa e interpretativa, poiché non mira alla produzione di dati generalizzabili, ma alla comprensione situata del fenomeno osservato (Trinchero, 2004). La presenza nella struttura mi ha permesso infatti di osservare la routine quotidiana, le relazioni tra i ragazzi, il rapporto con gli operatori e le modalità con cui gli adolescenti partecipavano alle attività.

Il secondo strumento è stato il questionario somministrato agli adolescenti. Esso è uno strumento di raccolta dati costituito da una serie di domande predisposte dal ricercatore, finalizzate a rilevare informazioni, opinioni, comportamenti o percezioni dei soggetti coinvolti nella ricerca (Trinchero, 2004). La costruzione del questionario è stata ispirata alla piramide dei bisogni di Maslow, già approfondita nel primo capitolo. Le domande

sono state organizzate intorno ad alcune aree principali: bisogni fisiologici e materiali, sicurezza, appartenenza e relazioni, stima e riconoscimento, progettualità e futuro. Il modello di Maslow non è stato utilizzato in modo rigido, ma come griglia orientativa per esplorare diverse dimensioni dell'esperienza degli adolescenti. Nel mio lavoro, il questionario non ha avuto una finalità statistica, ma è servito come supporto qualitativo all'osservazione e alla riflessione educativa. Alcuni ragazzi hanno risposto in modo più ampio, altri in modo breve. Anche questo aspetto è rilevante dal punto di vista educativo: in un contesto istituzionale e privativo della libertà, non sempre è facile parlare di sé, dei propri bisogni o delle proprie fragilità. Le risposte, quindi, devono essere lette non solo per il loro contenuto esplicito, ma anche considerando il contesto in cui sono state prodotte.

Il terzo strumento utilizzato è stata l'intervista semi-strutturata a Ilson Borges Dos Santos, pedagogo del CASE; questo tipo di intervista prevede una traccia con temi e punti da affrontare, lasciando però spazio all'intervistato per sviluppare liberamente alcuni contenuti e approfondire il proprio punto di vista (Trinchero, 2004). L'analisi dei dati raccolti ha permesso di comprendere meglio il funzionamento della struttura, il ruolo dell'equipe tecnica, l'utilizzo del PIA, il rapporto con le famiglie, la relazione con il territorio e le criticità del post-misura. Questo contributo è stato importante perché ha integrato il punto di vista degli adolescenti con quello di un professionista interno all'istituzione. Sarebbe stato utile integrare anche le prospettive di altre figure dell'equipe, come psicologa, assistente sociale, *agentes socioeducativos* e, se possibile, familiari.

Dal punto di vista metodologico, è necessario riconoscere alcuni limiti del lavoro svolto. Il questionario è stato somministrato a un numero limitato di adolescenti, 24 dei 34 presenti nella struttura nel periodo di dicembre 2025, e in un contesto specifico; quindi, i risultati non possono essere generalizzati. Inoltre, la mia posizione di tirocinante straniero, la lingua, il contesto istituzionale e il livello di fiducia instaurato con i ragazzi possono aver influenzato le risposte.

Questi limiti non tolgono valore al lavoro, ma aiutano a leggerlo per quello che è: una prima analisi, nata da un'esperienza concreta e situata. La raccolta dati svolta rappresenta una prima fase di analisi, utile per individuare alcune aree di bisogno e per riflettere sul rapporto tra bisogni, intervento educativo e contesto istituzionale. Per approfondire

ulteriormente il tema, sarebbe necessario dare continuità al lavoro, ampliando il numero di soggetti coinvolti, prolungando il tempo di osservazione e confrontando in modo più sistematico il punto di vista dei ragazzi con quello dell'equipe e delle famiglie.

3.3 ANALISI DEI BISOGNI EMERSI

Dall'osservazione, dai questionari somministrati ai 24 adolescenti del CASE e dall'intervista con il pedagogo emergono diversi bisogni, spesso tra loro intrecciati. Per chiarezza, l'analisi è stata organizzata in alcune aree principali, riprendendo la classificazione dei bisogni proposta da Maslow: bisogni fisiologici e materiali, bisogni di sicurezza e stabilità, bisogni affettivi, familiari e relazionali, bisogni di spiritualità e significato, bisogni educativi e scolastici, bisogni di riconoscimento, stima e ascolto, bisogni di futuro e progettualità. Questa suddivisione non va intesa in modo rigido perché nella vita concreta spesso si manifestano insieme e in maniera non schematica.

Bisogni fisiologici e materiali

La prima area riguarda i bisogni più concreti della vita quotidiana come mangiare, dormire, riposare, prendersi cura del proprio corpo, la salute e vivere in spazi adeguati. In un contesto di *internação*, questi bisogni assumono un significato particolare, perché la quotidianità dei ragazzi è organizzata dall'istituzione. Orari, pasti, attività, spazi e momenti di riposo non dipendono dalla libera scelta individuale, ma dalla struttura.

Dalle risposte dei ragazzi emerge che il benessere fisico, il mangiare, il dormire, la salute e una routine stabile non sono aspetti secondari, ma elementi che permettono all'adolescente di affrontare la permanenza nella struttura con maggiore equilibrio. Un ragazzo, ad esempio, ha indicato come bisogno importante “mangiare bene e dormire bene, al fresco” (A.)¹⁷, mentre un altro ha fatto riferimento alla necessità di “stare bene di salute”

¹⁷ Per tutelare l'anonimato dei partecipanti, le risposte dei questionari sono indicate con lettere alfabetiche progressive, senza alcun riferimento all'identità degli adolescenti. Poiché i questionari sono stati compilati in portoghese, le risposte riportate nel testo sono state tradotte da me in italiano.

(B.). In questo senso, i bisogni fisiologici non riguardano soltanto la sopravvivenza, ma anche la dignità quotidiana della persona.

Dal punto di vista educativo, questo conferma che non è possibile separare i bisogni materiali dal percorso socio-educativo. Un adolescente che vive un disagio fisico, stanchezza, malessere difficilmente può essere coinvolto in modo significativo nelle varie attività scolastiche, riflessive o progettuali. La cura delle condizioni quotidiane è quindi parte del lavoro educativo, non un elemento secondario.

A tal proposito, in prossimità del *relatório*, momento in cui l'*equipe técnica* presenta al giudice una valutazione sul percorso del ragazzo, agli adolescenti viene chiesto di compilare un questionario sulla loro esperienza all'interno della struttura. Questo strumento raccoglie il loro punto di vista su aspetti concreti della vita quotidiana, come le condizioni degli spazi, la qualità del cibo, il rapporto con il personale e le possibilità di partecipare ad attività educative e laboratoriali.

Bisogni di sicurezza e stabilità

Un secondo aspetto riguarda il bisogno di sicurezza, intesa sia come protezione fisica, sia come bisogno di tranquillità, stabilità e serenità. Questo bisogno appare particolarmente significativo perché mostra che molti adolescenti non desiderano semplicemente “uscire” dalla struttura, ma immaginano una vita più tranquilla e meno esposta al rischio. Un adolescente ha indicato il bisogno di “stare lontano dai pericoli della strada” (C.), mentre un altro ha espresso il desiderio di “vivere in pace, in un posto tranquillo, non importa dove, basta che sia tranquillo” (D.). La sicurezza, quindi, non è solo un'esigenza istituzionale legata alla custodia, ma anche un bisogno personale dei ragazzi: bisogno di protezione, tranquillità, distanza da dinamiche di violenza territoriale e possibilità di costruire un ambiente di vita più stabile.

Questo aspetto è collegato al territorio di provenienza di alcuni ragazzi, spesso segnato da situazioni di violenza, minaccia e precarietà. In questo senso, pur restando un luogo di privazione della libertà, il CASE può rappresentare per alcuni adolescenti anche un contesto di relativa stabilità.

Bisogni affettivi, familiari e relazionali

Tra i bisogni più espliciti emersi dai questionari vi è quello della famiglia. Il riferimento ai familiari, e in particolare alla madre, compare molto spesso: “mia madre è una guerriera, io devo tutta la mia vita a lei” (E.). Accanto alla figura materna, in alcune risposte emerge anche il riferimento alla *namorada*¹⁸, indicata come presenza affettiva significativa e come possibile punto di riferimento per il futuro. La famiglia viene quindi percepita come luogo di appartenenza, sostegno affettivo e possibilità di legame, anche quando è attraversata da difficoltà o fragilità.

Il bisogno familiare, quindi, non viene cancellato dalla misura di *internação*. Al contrario, la distanza fisica spesso lo rende più evidente. Per molti ragazzi, la famiglia rappresenta il punto di riferimento principale e un luogo di relazioni affettive stabili. In questo senso, il bisogno di famiglia è anche bisogno di continuità affettiva: sentirsi ancora parte di una storia, di una casa, di un legame. Le visite domiciliari hanno proprio la funzione di conoscere il ragazzo nel suo contesto reale.

Accanto alla famiglia emerge anche il bisogno di relazione. I ragazzi mostrano il desiderio di essere riconosciuti dentro legami significativi, sia con gli adulti sia con i pari. In alcuni casi, tuttavia, questo bisogno di appartenenza può trovare risposta anche in legami problematici, come quelli costruiti all'interno della *facção*¹⁹, ovvero il gruppo criminale di riferimento legato al territorio e al traffico di droga; “i miei amici sono tutti dentro alla *facção*” (F.). Questo elemento mostra come il bisogno di relazione non sia di per sé negativo, ma possa essere orientato verso contesti che offrono riconoscimento, protezione e appartenenza, pur inserendosi in dinamiche devianti e rischiose.

¹⁸ In italiano si traduce con: compagna; indica la fidanzata, compagna o partner affettivo dell'adolescente.

¹⁹ In italiano si traduce con: fazione della droga.

Bisogno di spiritualità e significato

Un ulteriore bisogno emerso durante l'osservazione riguarda la dimensione spirituale. In particolare, nei momenti del *Bom Dia*²⁰, è stato possibile notare una partecipazione sentita di molti ragazzi ai canti e alla preghiera. Questo aspetto non può essere letto solo come esperienza individuale, ma va collocato anche nel contesto culturale del Nord-est brasiliano, dove la religiosità è spesso una presenza importante nella vita quotidiana, familiare e comunitaria. Per alcuni adolescenti, quindi, il rivolgersi a Dio può rappresentare una forma di sostegno, consolazione e ricerca di senso all'interno di un'esperienza segnata dalla privazione della libertà.

Il bisogno spirituale non va letto soltanto in senso religioso, ma anche come bisogno di significato, speranza e orientamento. In un contesto come il CASE, nel quale il ragazzo si trova a confrontarsi con il proprio passato, con la misura socio-educativa e con l'incertezza del futuro, la spiritualità può offrire uno spazio interiore in cui rielaborare la propria esperienza e sentirsi ancora capace di cambiamento.

Bisogni educativi e scolastici

Un'altra area particolarmente importante riguarda la scuola. L'intervista con Ilson evidenzia che il lavoro pedagogico si concentra soprattutto sulla scolarizzazione: comprendere se l'adolescente studia, da quanto tempo, se ha interrotto gli studi e per quali ragioni (Intervista a Ilson, 19 dicembre 2025, traduzione dell'autore). Ho riscontrato che molti ragazzi arrivano in carcere con percorsi scolastici fragili, interrotti o caratterizzati da esperienze negative. L'abbandono scolastico non va letto solo come mancanza di frequenza, ma come segnale di una relazione difficile con l'istituzione scolastica e, più in generale, con i percorsi formativi. Dietro l'interruzione degli studi possono esserci povertà, instabilità familiare, scarso sostegno, situazione economica precaria.

²⁰ Il *Bom Dia*, traducibile in italiano con "Buongiorno", è un'attività proposta dai professori della scuola all'inizio della giornata, durante la quale i ragazzi partecipano a momenti di preghiera, canti e brevi riflessioni educative o spirituali.

In alcune lezioni scolastiche è emersa una forte fragilità nei percorsi di apprendimento; “sono rimasto colpito da alcuni adolescenti che presentavano molte difficoltà importanti nella lettura e nella scrittura anche solo di semplici parole” (Diario di tirocinio, 22 settembre 2025). Una scarsa istruzione rischia di incidere non solo sul percorso scolastico, ma sull’intera qualità della vita del ragazzo, limitando le possibilità di scelta, di autonomia, di accesso al lavoro e di partecipazione piena alla società.

Dal punto di vista educativo, il bisogno scolastico non coincide semplicemente con il reinserimento formale a scuola. “La scuola in carcere è un paradosso fecondo: opera in un luogo di privazione ma genera libertà; vive in un contesto di regole ferree ma insegna la responsabilità; si misura ogni giorno con il fallimento ma educa alla possibilità” (Pacini, 2026, p. 4).

In questa prospettiva, un ruolo importante all’interno della struttura appartiene agli insegnanti. Scrive Valenzi: “essere docenti in carcere non è semplice e soprattutto rende indispensabile il ricorso ad aspetti motivazionali interiori profondi; le conoscenze specialistiche, infatti, si intersecano con la capacità di comprendere stati d’animo, movimenti e silenzi, assenze e defezioni, autorizzazioni e dinieghi” (Valenzi, 2026, p. 56).

Bisogni di riconoscimento, stima e ascolto

Dai questionari e dall’osservazione emerge anche il bisogno di riconoscimento. Questo bisogno riguarda il desiderio di essere visti, ascoltati e considerati come persone: “voglio essere trattato come una persona normale” (G.). In adolescenza il riconoscimento è un bisogno importante; nel contesto del CASE può assumere forme più complesse, talvolta anche provocatorie o conflittuali. La centralità del rispetto è emersa anche nel confronto con il pedagogo che mi ha suggerito di inserire nel questionario proprio una domanda specifica su questo tema. Secondo la sua esperienza, infatti, nel contesto del CASE il bisogno di sentirsi rispettati rappresenta una dinamica particolarmente forte tra gli adolescenti, legata al desiderio di essere riconosciuti e considerati. Alcuni comportamenti, di conseguenza, possono essere letti come tentativi di ottenere attenzione, rispetto o visibilità. In questi casi, lo sguardo educativo deve evitare di fermarsi alla provocazione o alla trasgressione, cercando invece di comprendere che cosa quel comportamento comunica.

Ciò non significa giustificare ogni azione, ma interpretarla dentro un percorso educativo e all'interno della relazione educativa.

Già nei primi giorni di tirocinio è emersa l'importanza della relazione educativa come condizione per l'ascolto e la fiducia. Durante gli *atendimentos* di accoglienza, ho osservato come Ilson si rivolgesse più volte agli adolescenti chiamandoli per nome: “oggi mi ha colpito il fatto che Ilson chiamava tante volte per nome i giovani quando rivolgeva a loro qualche domanda; questa è una bella cosa per iniziare a instaurare una relazione educativa e di fiducia” (Diario di bordo, 15 settembre 2025).

Bisogni di futuro e progettualità

Un'altra area significativa riguarda il futuro. Dai questionari e dai dialoghi informali emerge che molti ragazzi conservano desideri, immagini e aspettative legate alla vita dopo la fine della misura di restrizione. Alcuni fanno riferimento alla famiglia, altri alla possibilità di lavorare, studiare, vivere in un luogo tranquillo o costruire una vita diversa. “Io, una volta uscito, voglio studiare e diventare *pedreiro*²¹ per dare futuro alla mia famiglia e ai miei figli” (H.). Il bisogno di futuro è particolarmente significativo perché dentro un contesto di restrizione permette agli adolescenti di pensarsi oltre la struttura. Il futuro non è sempre descritto in modo preciso o progettuale, ma emerge come desiderio di cambiamento, di tranquillità, di autonomia e di possibilità.

La scuola e i corsi professionalizzanti possono aiutare a costruire una prospettiva diversa, ma non bastano se non sono collegati a opportunità reali. Il bisogno di futuro riguarda la possibilità di pensarsi fuori dalla struttura in modo diverso rispetto al passato. Per un adolescente in conflitto con la legge, questo passaggio è complesso, perché spesso richiede non solo volontà personale, ma anche sostegno familiare, servizi territoriali, opportunità formative e continuità educativa.

Ilson mette in evidenza una criticità forte: “quando l'adolescente esce, spesso non ha alcun accompagnamento”. Aggiunge inoltre che sarebbe necessario un supporto dopo

²¹ In italiano si traduce con: muratore.

l'uscita, perché altrimenti il ragazzo “[...] torna nello stesso contesto e può riprendere la stessa vita” (Intervista a Ilson, 19 dicembre 2025, traduzione dell'autore). Questo passaggio è centrale, perché mostra il limite di un intervento che rimane confinato alla struttura.

“Oggi, durante il laboratorio di *Artes Visuais*²², ho avuto un dialogo con un ragazzo che mostrandomi il suo disegno mi ha espresso il desiderio di vivere la propria vita con la propria compagna in mezzo alla natura, in un luogo tranquillo, vicino a una cascata alta dieci metri” (Diario di bordo, 9 ottobre 2025). Questo episodio mostra che, anche dentro un contesto di privazione della libertà come quello del carcere, gli adolescenti conservano immagini di futuro, desideri di pace e aspirazioni a una vita diversa e distante dalla precedente.

3.4 IL TERRITORIO COME RISORSA EDUCATIVA NELLA RISPOSTA AI BISOGNI DEGLI ADOLESCENTI

Durante l'esperienza di tirocinio è emerso come il CASE di Petrolina non operi come un'istituzione completamente isolata, ma cerchi di attivare diverse collaborazioni con il territorio per rispondere ai bisogni degli adolescenti. Tale rapporto risulta particolarmente importante perché molti bisogni dei ragazzi non possono essere soddisfatti esclusivamente all'interno della struttura, ma richiedono il coinvolgimento di servizi, enti, comunità e opportunità esterne.

Tra le iniziative osservate vi sono attività professionalizzanti, come il laboratorio di barbiere e il corso per muratore, orientate allo sviluppo di competenze pratiche e alla costruzione di possibilità future. Accanto a queste esperienze, sono stati proposti anche laboratori manuali e artistici, tra cui un laboratorio di *Artes Visuais* e un laboratorio di artigianato, nel quale i ragazzi hanno realizzato borse, portaoggetti e portapenne con la carta. Quest'ultimo percorso ha avuto anche un'apertura verso l'esterno, poiché alcuni prodotti

²² Il laboratorio di *Artes Visuais* è stato un'attività socio-educativa promossa dalla FUNASE nell'ambito del progetto *TransformArte*, realizzata presso il CASE di Petrolina durante il periodo di tirocinio. Il percorso ha previsto la produzione di opere artistiche da parte degli adolescenti e si è concluso con un'esposizione in un centro commerciale di Petrolina, con l'obiettivo di valorizzare il talento e le capacità espressive dei ragazzi attraverso l'arte.

sono stati venduti in una scuola della città di Petrolina. Tali attività rispondono non solo al bisogno di occupare il tempo della misura, ma anche al bisogno di espressione, riconoscimento, valorizzazione delle capacità personali e progettualità.

Il territorio contribuisce inoltre a sostenere i bisogni spirituali, relazionali e comunitari. Durante la settimana, infatti, alcune comunità cattoliche ed evangeliche entrano nella struttura per proporre momenti di preghiera e incontro. Queste presenze offrono ai ragazzi uno spazio di ascolto e riflessione, ma anche un'occasione di appartenenza e relazione con adulti esterni all'istituzione.

Un altro livello importante riguarda i servizi territoriali. Il rapporto con il CAPS, il CRAS, il CREAS e la convenzione con l'ospedale di Petrolina mostra come la presa in carico dell'adolescente debba coinvolgere più dimensioni: salute fisica e mentale, sostegno sociale, accompagnamento familiare e tutela dei diritti. In questo senso, il territorio diventa una risorsa necessaria per rispondere a bisogni che superano le possibilità della sola struttura.

Alla luce di queste esperienze, il territorio può essere letto come parte integrante del percorso socio-educativo e diventare occasione concreta di crescita, riconoscimento e reinserimento. Le collaborazioni esterne permettono infatti di ampliare le risposte offerte ai ragazzi e di collegare la misura a dimensioni fondamentali della loro vita: formazione, salute, spiritualità, famiglia, relazioni e futuro.

Per raccogliere in modo sintetico quanto emerso, la seguente tabella (Tabella 1) riassume le principali aree di bisogno emerse dall'analisi dei dati raccolti e alcune possibili risposte educative osservate o attivabili nel contesto del CASE.

Tabella 1. Sintesi dei bisogni emersi

Area di bisogno	Elementi emersi	Possibili risposte educative
Bisogni fisiologici e materiali	Cibo, riposo, salute, cura del corpo, spazi adeguati, routine quotidiana.	Cura della quotidianità, attenzione agli spazi, ascolto del punto di vista dei ragazzi sulla vita nella struttura.
Sicurezza e stabilità	Desiderio di tranquillità, protezione, distanza da violenza, minaccia e precarietà.	Routine stabile, presenza adulta, regole chiare, contenimento educativo.
Famiglia e relazioni	Forte riferimento alla famiglia, soprattutto alla madre; bisogno di legami, dialogo e appartenenza.	Visite familiari, telefonate, videochiamate, visite domiciliari, attività di gruppo e dialoghi informali.
Spiritualità e significato	Partecipazione sentita al <i>Bom Dia</i> , ai canti e alla preghiera; bisogno di rivolgersi a Dio.	Momenti di preghiera, riflessione, ascolto e presenza di comunità religiose.
Scuola ed educazione	Percorsi scolastici fragili o interrotti; difficoltà nella lettura e nella scrittura; bisogno di competenze.	Scuola interna, ricostruzione del percorso scolastico, PIA.
Riconoscimento, stima e ascolto	Desiderio di essere visti come persone, ascoltati e non ridotti all' <i>ato infraccional</i> .	Relazione educativa, colloqui, ascolto quotidiano, valorizzazione delle capacità personali.
Futuro e progettualità	Desiderio di lavorare, studiare, tornare dalla famiglia, vivere con tranquillità e costruire una vita diversa.	Corsi professionalizzanti, laboratori, orientamento, costruzione di opportunità concrete.

3.5 SINTESI INTERPRETATIVA DEI BISOGNI EMERSI

Dall'analisi svolta emerge che i bisogni dei ragazzi del CASE di Petrolina sono diversi, ma molto collegati tra loro. Non si può parlare, ad esempio, del bisogno di famiglia senza pensare anche al bisogno di sicurezza, di affetto e di futuro. Allo stesso modo, il bisogno scolastico non riguarda solo la scuola in sé, ma anche la possibilità di costruire nuove competenze, avere più fiducia in sé stessi e immaginare una vita diversa.

Un aspetto importante è che molti bisogni emersi sono bisogni comuni, tipici dell'adolescenza. I ragazzi hanno bisogno di essere ascoltati, riconosciuti, sostenuti, di avere legami significativi e di pensare al proprio futuro. La particolarità sta nel fatto che questi bisogni emergono dentro un contesto di privazione della libertà e spesso dopo storie personali segnate da fragilità familiari, scolastiche e sociali. Per questo motivo, anche bisogni apparentemente semplici e ordinari per la maggior parte degli adolescenti, assumono un valore educativo molto forte. L'analisi dei bisogni permette quindi di guardare gli adolescenti oltre il comportamento deviante o l'*atto infracional* commesso. Questo non significa negare la responsabilità personale, ma evitare di ridurre l'adolescente al suo errore. Ogni ragazzo porta con sé una storia, delle fragilità, ma anche risorse, desideri e possibilità che devono essere riconosciute.

Durante il tirocinio ho potuto osservare che molti bisogni emergono soprattutto nella quotidianità. Non compaiono solo nei colloqui o nei questionari, ma anche durante una lezione, un laboratorio, un momento di preghiera, una partita, una conversazione informale o un'attività manuale. Per questo l'analisi dei bisogni non può essere un momento isolato, ma deve accompagnare tutto il percorso educativo.

Tra i bisogni emersi, quello di futuro appare particolarmente importante. Molti ragazzi esprimono il desiderio di vivere con maggiore tranquillità, tornare dalla famiglia, lavorare, studiare o costruire una vita diversa. Questo mostra che, anche e soprattutto dentro un contesto di forte privazione della libertà, rimane presente la possibilità di pensarsi in modo nuovo. Il compito educativo dovrebbe essere proprio quello di aiutare l'adolescente a trasformare questi desideri in un progetto più concreto.

Anche il territorio ha un ruolo importante, perché molti bisogni non possono trovare risposta solo dentro la struttura. La scuola, la famiglia, la salute, la formazione professionale e le attività esterne sono elementi necessari per rendere il percorso socio-educativo più completo. Il CASE può quindi diventare più efficace quando riesce a collegarsi con le risorse del territorio e ad aprire possibilità reali anche fuori dalla struttura.

In sintesi, l'analisi dei bisogni mostra che il percorso socio-educativo non può limitarsi al controllo o alla gestione del comportamento. Deve invece aiutare a conoscere meglio il ragazzo, comprendere ciò di cui ha bisogno e valorizzare ciò che può diventare. Leggere i bisogni significa quindi non fermarsi a ciò che manca, ma riconoscere anche le risorse, le capacità e le possibilità ancora presenti.

Conclusioni

Questo lavoro di tesi è nato dal desiderio di approfondire il tema dell'analisi dei bisogni nell'agire educativo, a partire da un'esperienza concreta di tirocinio svolta presso il CASE di Petrolina, in Brasile. La domanda che ha guidato il lavoro è stata comprendere in che modo l'analisi dei bisogni può orientare l'agire educativo in un contesto di detenzione minorile, evitando di ridurre l'adolescente all'atto commesso e valorizzando invece la sua storia, le sue risorse e le sue possibilità di cambiamento.

L'obiettivo non è stato soltanto descrivere un contesto istituzionale o presentare alcuni dati raccolti sul campo, ma provare a leggere l'esperienza vissuta attraverso uno sguardo pedagogico. Per questo motivo, il percorso della tesi ha cercato di unire tre dimensioni: la riflessione teorica sul concetto di bisogno e sulla devianza minorile, l'analisi del sistema socio-educativo brasiliano e l'esperienza diretta all'interno del CASE di Petrolina.

Il primo capitolo ha permesso di chiarire che il bisogno non può essere inteso solo come mancanza materiale, ma riguarda l'intera persona. I bisogni fisiologici, affettivi, relazionali, educativi, sociali, spirituali e progettuali si intrecciano tra loro e incidono sul percorso di crescita dell'adolescente. In questa prospettiva, l'analisi dei bisogni non è una semplice raccolta di informazioni, ma una competenza educativa: aiuta a comprendere la persona dentro la sua storia, le sue relazioni e il suo contesto di vita.

Il tema dell'adolescenza in conflitto con la legge ha reso ancora più evidente questa esigenza. Il comportamento deviante non può essere ignorato né giustificato, perché chiama in causa la responsabilità del ragazzo. Tuttavia, non può nemmeno essere considerato l'unico elemento attraverso cui leggere la sua identità. Dietro l'atto ci sono una storia, dei bisogni, delle fragilità, ma anche, e soprattutto, la possibilità di un cambiamento.

Il secondo capitolo ha permesso di collocare questa riflessione dentro il contesto brasiliano. Dal quadro normativo emerge un sistema che riconosce l'adolescente come soggetto di diritti e persona in sviluppo, destinatario di un percorso socio-educativo orientato alla responsabilizzazione e al reinserimento sociale. Allo stesso tempo, l'osservazione della realtà concreta ha messo in luce alcune tensioni: il rapporto tra educazione e

controllo, la distanza possibile tra principi e pratica e la necessità di un lavoro più continuo con il territorio nel post-misura.

Il terzo capitolo ha rappresentato il cuore della mia tesi. Attraverso l'osservazione diretta, il questionario somministrato agli adolescenti, il diario di bordo e l'intervista al pedagogo della struttura, sono emerse diverse aree di bisogno: bisogni materiali, di sicurezza, familiari e relazionali, spirituali, scolastici, di riconoscimento e di futuro.

Uno degli aspetti più importanti emersi dal lavoro è che molti bisogni osservati sono bisogni comuni, propri dell'adolescenza. I ragazzi incontrati al CASE esprimono il desiderio di essere ascoltati, riconosciuti, sostenuti, di mantenere legami significativi e di immaginare una vita diversa. La particolarità sta nel fatto che questi bisogni emergono dentro un contesto di privazione della libertà e spesso dopo percorsi segnati da povertà, discontinuità scolastica, fragilità familiari e debolezza delle reti territoriali. Per questo, anche bisogni apparentemente semplici assumono un valore educativo molto forte.

L'esperienza al CASE mi ha permesso di comprendere che l'analisi dei bisogni non può essere pensata come un momento iniziale e concluso. I bisogni cambiano, emergono nel tempo e spesso non vengono espressi in modo diretto. Possono manifestarsi in una risposta breve a un questionario, in un silenzio, in una provocazione, in una richiesta di attenzione, in un disegno, in una preghiera o in un dialogo informale. Per questo l'agire educativo richiede uno sguardo attento, capace di ascoltare e osservare la quotidianità e di attribuire significato anche a ciò che non viene detto esplicitamente.

In questo senso, la quotidianità della struttura si è rivelata uno spazio educativo fondamentale. Le lezioni a scuola, i laboratori, i colloqui, i momenti di gioco, le attività artistiche e i corsi professionalizzanti sono stati terreno fertile per ascoltare e intercettare questi bisogni.

Un tema che mi ha toccato particolarmente è quello del futuro. Molti adolescenti, pur vivendo una condizione di forte limitazione, conservano desideri legati alla famiglia, al lavoro, allo studio, alla tranquillità e alla possibilità di costruire una vita diversa. Questo dato mi sembra particolarmente importante, perché mostra che il percorso socio-

educativo non deve limitarsi alla gestione del presente, ma aiutare il ragazzo a pensarsi oltre la struttura. “Voi siete qua dentro per imparare a scegliere”; questa è stata una frase che ha rivolto il giudice a un adolescente durante un *relatório* a cui ho assistito. Il desiderio di futuro non basta da solo: ha bisogno di essere accompagnato, sostenuto e indirizzato a compiere scelte giuste e libere.

Da qui emerge l'importanza del territorio. Il CASE non può rispondere da solo a tutti i bisogni degli adolescenti. La scuola, la famiglia, i servizi sociali e sanitari, le comunità religiose, i percorsi professionalizzanti e il mondo del lavoro sono elementi necessari per rendere il percorso socio-educativo più completo. Se la misura rimane chiusa dentro la struttura, rischia di perdere efficacia nel momento dell'uscita. Per questo il rapporto tra istituzione e territorio non è un elemento secondario, ma una condizione fondamentale per costruire continuità educativa.

Il tema del post-misura rappresenta, infatti, uno dei punti più critici emersi dalla ricerca. Dall'intervista con il pedagogo è emerso che, quando l'adolescente esce dalla struttura, spesso non dispone di un accompagnamento sufficiente. Questo rischia di riportarlo nello stesso contesto precedente, senza strumenti adeguati per sostenere il cambiamento. Un possibile sviluppo futuro della ricerca potrebbe quindi riguardare proprio il passaggio tra il tempo dell'internação e il rientro nel territorio, approfondendo, a partire dai bisogni degli adolescenti, il ruolo della famiglia, dei servizi, della scuola e delle opportunità lavorative.

Sicuramente riconosco che questo lavoro presenta alcuni limiti. La ricerca è stata svolta in un contesto specifico, per un tempo limitato e con un numero ridotto di adolescenti. I dati raccolti non permettono generalizzazioni sull'intero sistema socio-educativo brasiliano. Inoltre, sarebbe stato utile approfondire maggiormente il punto di vista delle famiglie, degli altri membri dell'equipe tecnica e degli agentes socioeducativos. Tuttavia, questi limiti aiutano a collocare correttamente il lavoro: si tratta di una ricerca situata, nata dall'esperienza diretta e orientata a comprendere alcuni bisogni educativi emersi in un contesto concreto.

Dal punto di vista personale e professionale, questa esperienza ha avuto per me un valore molto importante. Mi ha permesso di confrontarmi con una realtà lontana dalla mia, non solo geograficamente, ma anche socialmente, culturalmente e linguisticamente. Mi ha insegnato che l'educazione non si improvvisa e che, soprattutto nei contesti più fragili, servono competenza, strumenti, capacità di osservazione, lavoro di equipe, relazione e una progettazione capace di partire dai bisogni reali delle persone.

Allo stesso tempo, l'esperienza mi ha mostrato che anche nei contesti più complessi esistono spazi educativi possibili. Sono spazi spesso fragili, difficili da scorgere, ma importanti, perché permettono al ragazzo di essere visto non solo per ciò che ha fatto, ma anche per ciò che può ancora diventare.

Infine, ritengo che questo lavoro non rappresenti solo la conclusione di un percorso universitario, ma anche un punto di partenza per continuare a interrogarmi sul senso dell'educazione nei luoghi in cui essa appare più difficile e, proprio per questo, forse, più necessaria.

Bibliografia

Agostinetto, L. (2013). *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*. Pensa MultiMedia.

Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento* (Nuova edizione aggiornata, P. Barone & C. Palmieri, a cura di). FrancoAngeli.

Bochicchio, F. (2016). Le competenze metodologiche degli insegnanti tra analisi dei bisogni e azione didattica. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 89–97.

Braga Ferreira, K. (2009). *Brasile/Italia: Un'analisi comparata dei percorsi trattamentali rivolti ai minorenni sottoposti a misure privative della libertà con problemi legati al consumo di sostanze stupefacenti* [Tesi di dottorato, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna].

Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990*.

Brasil. (2012). *Lei n° 12.594, de 18 de janeiro de 2012: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)*.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa* (Opera originale pubblicata nel 1996 con il titolo *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*). Edizioni Gruppo Abele.

Fundação de Atendimento Socioeducativo. (2020). *Projeto Político-Pedagógico: Fundação de Atendimento Socioeducativo* (3ª ed., Revisão de novembro de 2020) Governo do Estado de Pernambuco.

Fundação de Atendimento Socioeducativo. (2024). *Regimento Interno das Unidades Socioeducativas*. Secretaria da Criança e Juventude, Governo do Estado de Pernambuco.

Fundação de Atendimento Socioeducativo. (2026). *Boletim Estatístico: Abril de 2026*. Governo do Estado de Pernambuco.

Guardini, R. (1987). *Persona e libertà*. La Scuola.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper.

Olivier, A. (2024). The language of human rights: From moral foundational problems to the institutionality of the International Law of Human Rights. *L'Altro Diritto. Rivista*, 8, 11–26.

Pacini, L. A. (2026). Presentazione. In C. Cosenza (a cura di), *La cura educativa in carcere. L'istruzione carceraria tra pena e rieducazione* (pp. 3–4). CRRS&S CPIA Lombardia.

Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. FrancoAngeli.

Tay, L., & Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(2), 354–365.

Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.

Valenzi, F. (2026). Il valore della scuola in carcere, tra luci e ombre. In C. Cosenza (a cura di), *La cura educativa in carcere. L'istruzione carceraria tra pena e rieducazione* (pp. 53–59). CRRS&S CPIA Lombardia.

Wahba, M. A., & Bridwell, L. G. (1976). Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 15(2), 212–240.

Sitografia

ENARS. (s.d.). Progetto BEA. Recuperato il 24 maggio 2026, da <https://www.enars.it/progetti/progetto-bea/>

Palmonari, A. (s.d.). Adolescenza. In Enciclopedia delle scienze sociali. Treccani. Recuperato il 23 giugno 2026, da https://www.treccani.it/enciclopedia/adolescenza_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/

Treccani. (s.d.). Bisogno. In Vocabolario Treccani. Recuperato il 23 aprile 2026, da <https://www.treccani.it/vocabolario/bisogno/>

Appendici

APPENDICE 1 – TRACCIA DELL'INTERVISTA SEMI-STRUTTURATA

1. Rilevazione e Ascolto dei Bisogni dei Ragazzi

1. Utilizzate strumenti per identificare i bisogni individuali dei ragazzi appena arrivano? Se sì quali?
2. Come viene strutturato il primo colloquio di accoglienza? Quali aspetti considerate prioritari?
3. Come funziona il PIA (Piano individuale di Atendimento)? In che termini la ritenete una cosa utile?
4. Raccogliete le percezioni e i bisogni che emergono nel quotidiano? Se sì, come e in che momenti?

2. Modalità di ascolto continuo e accompagnamento psicosociale

1. Qual è la frequenza dei colloqui psicologici e sociali?
2. Usate tecniche specifiche per facilitare l'espressione dei bisogni?
3. Come gestite i casi in cui il ragazzo fatica a comunicare o mostra resistenza?
4. Come vengono registrate e monitorate queste informazioni? Esiste un sistema interno?

3. Relazione con il territorio di origine

1. Vengono raccolte le informazioni sul territorio di provenienza dei ragazzi? Se sì, come?
2. Valutate il contesto comunitario e i fattori di rischio/protezione del territorio da cui proviene il ragazzo? Se sì, come?
3. C'è un modo per valutare la disponibilità di risorse all'interno del territorio di provenienza dell'adolescente?

4. Visite domiciliari

1. Le visite domiciliari vengono realizzate regolarmente? In quali fasi del processo?
2. Chi dell'equipe tecnica le svolge?
3. Quali sono gli obiettivi principali delle visite domiciliari?
4. Viene restituito al ragazzo e alla famiglia l'esito della visita domiciliare? Se sì, come?

5. Rapporto con le famiglie

1. Come avviene il primo contatto con la famiglia degli adolescenti accolti?
2. Quali strategie utilizzate per coinvolgere la famiglia durante la permanenza del ragazzo nell'istituzione?
3. Come vengono organizzati gli incontri familiari? Ci sono linee guida della FUNASE?
4. Ricontrate difficoltà nel fatto che gli adolescenti mantengano o ricostruiscano il vincolo familiare? Se sì, quali?

6. Preparazione per il Dopo-pena

1. Come viene pianificata la fase di uscita del ragazzo dall'istituzione? Viene coinvolta la famiglia?
2. Vengono attivati servizi territoriali per il dopo-pena?

APPENDICE 2 – QUESTIONARIO SOMMINISTRATO AGLI ADOLESCENTI

1. Bisogni fisiologici

- Quanto ti senti complessivamente bene qui dentro da 1 a 5 (1=poco, 5=molto)?
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
- C'è qualcosa che ti manca per stare meglio fisicamente (sonno, alimentazione, cure)?

2. Sicurezza

- Quanto ti senti al sicuro da 1 a 5 (1=poco, 5=molto)?
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
- Se poco, cosa ti farebbe sentire più protetto?
- Quando eri fuori, nel tuo quartiere, quali erano le principali situazioni che ti facevano sentire in pericolo?

3. Appartenenza (famiglia, amici, comunità)

- Hai una persona o più persone fuori da qui con cui senti ancora un forte legame? Chi è/chi sono?
- Nel tuo contesto di vita (casa, quartiere) ti sentivi parte di qualcosa (gruppo)? Se sì, puoi descrivere questo gruppo?

4. Stima e riconoscimento

- Ti senti rispettato nei gruppi che hai presentato? Se sì, per quali motivi senti che sei rispettato?
- Ci sono cose che tu sai fare bene per le quali vorresti essere rispettato o più rispettato di quanto detto sopra?

5. Realizzazione personale

- Hai un obiettivo o sogno che vorresti provare a raggiungere quando uscirai?
- Se sì, cosa credi ti serva (studio, lavoro, supporto) per raggiungere questo obiettivo?

6. Territorio e futuro

- Nel luogo in cui vivi (quartiere, comunità) ci sono cose che vorresti cambiare? Se sì, quali?
- Ci sono cose buone del tuo territorio che vorresti conservare? Se sì, quali?