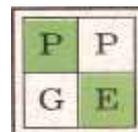




UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



KÁTIA APARECIDA DA SILVA NUNES MIRANDA

**SIGNIFICADOS E SENTIDOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS VIVENCIADOS
PELOS JOVENS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO CENTRO
DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DE CUIABÁ/MT**

SÃO CARLOS - SP

2019

KÁTIA APARECIDA DA SILVA NUNES MIRANDA

**SIGNIFICADOS E SENTIDOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS VIVENCIADOS
PELOS JOVENS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO CENTRO
DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DE CUIABÁ/MT**

Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. Linha de pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos.

Orientadora: Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre

SÃO CARLOS - SP

2019

DA SILVA NUNES MIRANDA, KÁTIA APARECIDA
SIGNIFICADOS E SENTIDOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS
VIVENCIADOS PELOS JOVENS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE
LIBERDADE NO CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DE
CUIABÁ/MT / KÁTIA APARECIDA DA SILVA NUNES MIRANDA. --
2019.
225 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos,
São Carlos

Orientador: Elenice Maria Cammarosano Onofre

Banca examinadora: ELIONALDO FERNANDES JULIÃO, SOLANGE
MARIA DE BARROS, ALINE SOMMERHALDER, JARINA RODRIGUES
FERNANDES

Bibliografia

1. Jovens em privação de liberdade. 2. Processos educativos em
Programas de Medidas Socioeducativas. 3. Educação e Socioeducação. I.

Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda, realizada em 22/02/2019:

Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre
UFSCar

Prof. Dr. Eltonaldo Fernandes Julião
UFF

Profa. Dra. Sofiane Maria de Barros
UFMT

Profa. Dra. Aline Sommerhalder
UFSCar

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes
UFSCar

Enquanto eu tiver voz

Enquanto eu tiver voz à liberdade vai
cantar

Saber chegar na humildade é dom

No meio disso tudo dê tempo ao tempo, ele
sabe de tudo

O sábio sabe bem a hora de parar

Os pilaco tá tudo envolvido

Cuidado perigo que o anjo banido do céu

É cruel ao agir por debaixo dos panos

Danos causados à alma, trauma

Eterno é meu amor pela rima

Armado de caneta e caderno

Lutando pra escapar desse inferno

Maldita selva de concreto

Que aprisiona o habitante no medo

Aprisiona o habitante no ódio

O motivo da vida virou sangue e suor pelo
pódio, porra!

Eu já voei pro céu

Eu me perdi no mar

Me perguntei, ouvi meu coração me
sussurrar

Cada palavra rimada, cada pensamento um
fato

Fica esperto que o universo coalide num
colapso

O ódio do mundo que lhe torna cego

Um prisioneiro das grades de ferro do ego

Bateram pregos

[Mil] pedras no caminho

[Mil] coroas de espinho

Levanta nego, cê não tá sozinho, pode pá

Tem que ter humildade pra chegar

Enquanto eu tiver voz à liberdade vai
cantar

Em cada cilada que eu passo

É menos passo em falso

Eu ando descalço em meio à brasa

Da carne nem sai fumaça

E o circo tem palhaço pra entreter

Te dar algum lazer na hora da atenção ser
dada

Minh'alma sedada

Que pela calçada anda em curvas

Eu prezo a liberdade na rua

Antes que a liberdade seja privatizada

Num entendo mais nada

Mas sigo de cara fechada

E lá fora a neblina embaçada na casa

Já passa das 3 da madrugada

Enquanto eu tiver voz à liberdade vai
cantar

Saber chegar na humildade é dom

Deixa quem sempre falou falar, deixa os
falador pra lá

Vo ignorar, partir pra longe daqui

Entre mares

Milhares de olhares que vi

Vi que esse mundo é uma prisão

De gente matando por dinheiro

Comandando cativos

Erros fortalecidos por alienação

De uma tv que te prende, te rende na sua rotina

E a vinda dos portugueses foi assim

E acabou com uma sociedade não-corrumpida

Que aos poucos está progredindo pro mesmo fim

E as cores onde estão? Só o cinza prolifera

E o vento corta

Esse é os tempos da nova era

Que era pra ser melhor, mas aqui pra viver tem até fila de espera

Onde os filhos enterram os pais e depois se enterram

E o 12 naquela esquina com a carga no maço de marlboro light

Deixando solto a propina, pros verme ir preso noiado de crack

Alívio é 3 do prima no maço de luckystrike

Com o sistema é pessoal

Paz, justiça e liberdade

I have a dream

E não será interrompido

A liberdade não vêm do opressor

Ela é conquistada pelo oprimido

Seguindo uma vida que me condiciona

A manter os meus olhos fechados

Bumbo e clap liberta a mente do próprio cárcere privado

Ponho asas na caneta e ela começa a riscar

Sozinha escreve no papel, a tinta chega a borbulhar

Sonho que um dia a paz venha reinar nessa terra

E que o poder das palavras vão breçar os tanques de guerra

Enquanto isso não acontece o choque sobe

E a liberdade voa dentro de um coquetel molotov

O fogo queima

Põe na tela a ekatomb

Mas aqui uma queimadura dói muito menos que a fome

Nessa cidade suja, com esse céu cinzento

A cada metro quadrado o sangue mancha o cimento

Voz não será interrompida, pode ser acapella

E se a esperança é a última que morre

Então eu vou morrer com ela

(Grupo de rap PrimeiraMente)

*A minha mãe, eterna saudade,
alguém tão especial quanto você nunca vai
embora totalmente.*

*Aos jovens,
por ser tão importante a juventude, dedico este
trabalho a todas os jovens órfãos, abandonados,
em situação de restrição e privação de liberdade,
negligenciados, não amados ou educados, às
vítimas de todas as formas de abuso, aos quais
desejo uma vida que lhes permita serem livres e
amados.*

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, gostaria de agradecer a Deus por me guiar, iluminar e me dar tranquilidade para seguir em frente com os meus objetivos e não desanimar com as dificuldades.

Agradeço a minha família pelo apoio e pela compreensão do tempo de convívio muitas vezes sacrificado para a realização deste trabalho. Seguramente, são os que mais compartilham da minha alegria.

À Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre, por ser minha orientadora, pela confiança em mim depositada. Agradeço por ter acreditado no meu potencial, ter compartilhado generosamente seus conhecimentos e por todas as oportunidades que me deu. Gratidão eterna.

Aos professores que, de forma tão solícita e prestativa, aceitaram fazer parte da minha banca examinadora: Profa. Dra. Aline Sommerhalder, Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião, Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes e Profa. Dra. Solange Maria de Barros.

Ao Núcleo de Investigação e Práticas em educação nos espaços de restrição e privação de liberdade – EduCárceres/UFSCar e às pessoas com quem convivi nesses espaços ao longo desses anos. A experiência de uma produção compartilhada, na comunhão com amigos nesses espaços, foram a melhor experiência da minha formação acadêmica.

Em especial a minha amiga Clóris Violeta Alves Lopes, pelo apoio aos estudos, por compartilhar vitórias alcançadas, momentos de angústia, muitas gargalhadas e por ter dividido comigo sua vasta experiência como educadora. Sou-lhe eternamente grata.

Aos professores e colegas do curso de doutorado que me ajudaram no processo de construção de conhecimento.

Aos colegas professores, técnicos, coordenadores e diretor da Escola da Escola Estadual Meninos do Futuro, agradeço o modo como se disponibilizaram no auxílio deste estudo.

À Superintendência do Sistema Socioeducativo do Estado de Mato Grosso, agradeço a colaboração e ajuda durante o desenvolvimento do estudo.

Por fim, gostaria de agradecer ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos que me acolheu e possibilitou a construção deste trabalho.

Obrigada!

MIRANDA, K. A. S. N. **Significados e sentidos dos processos educativos vivenciados pelos jovens em situação de privação de liberdade no Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT.** Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2019.

RESUMO

Este estudo busca compreender o significado e o sentido do Programa de Medidas Socioeducativas, na perspectiva dos jovens em situação de privação de liberdade, no Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT, na internação masculina, localizado no Complexo Pomeri, instituição vinculada à Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Estado de Mato Grosso – SEJUDH/MT. O Programa de Medidas Socioeducativas possui um caráter sociopedagógico, ou seja, educativo e social, com vista à promoção do desenvolvimento pessoal dos jovens, para que tenham possibilidade de construir outro projeto de vida. A questão que orienta a investigação é: como os jovens em situação de privação de liberdade significam os processos educativos que vivenciam e quais expectativas manifestam para as práticas sociais no Centro de Atendimento Socioeducativo? O referencial teórico do estudo está ancorado em autores como: Freire, Fairclough e Costa, entre outros que compartilham a inter-relação entre visão de mundo, de ser humano e de educação como fundamentos teóricos. O estudo é de natureza qualitativa e foram utilizados como recursos metodológicos de coleta de dados rodas de conversa, os registros das interações aconteceram durante as oficinas temáticas por meio de notas de campo organizadas em diários de campo. Os resultados das análises anunciam, por meio das falas dos jovens, a relação dialógica e a ação socioeducativa, as representações ambivalentes dos processos educativos vivenciados pelos jovens e expectativas manifestadas. As falas dos jovens demonstraram como significam os processos educativos, o que é cumprir uma medida socioeducativa de privação de liberdade e apontam caminhos que podem contribuir com o Programa de Medidas Socioeducativas de Mato Grosso, na construção de alternativas para deles se aproximar e ofertar atividades que dialoguem com o seu cotidiano, suas expectativas e interesses, visando superação e ressignificação para suas vidas.

Palavras-chave: Jovens em privação de liberdade; Processos educativos em Programas de Medidas Socioeducativas; Educação e Socioeducação.

MIRANDA, K. A. S. N. **Meanings and senses of educational processes experienced by arrested teenagers at Socioeducational Correctional Center in Cuiabá/MT.** Doctoral Thesis. São Paulo: São Carlos Federal University, 2019.

ABSTRACT

This study attempts to understand the meaning and the sense of a Socio educative Measures Program, from the arrested teenagers' perspective, at the Socioeducational Correctional Center in Cuiabá-MT, on males' confinement, located at Pomeri complex, institution linked to the Justice and Human Rights Secretariat (SEJUDH/MT in Portuguese). The Socio Educative Measures Program has a social and pedagogical character, that is, educational and social, in order to promote the youngsters' personal development, so that they are able to build another life project. The questions that guides this investigation are: how do arrested teenagers signify the educational processes they experience and which expectations do they manifest for social practices on the Socioeducational Correctional Center? This study's theoretical reference is anchored in authors such as: Freire, Fairclough and Costa, among others who share the relationship between world view, of being human and of education as theoretical fundamentals. This study is of qualitative approach and the following methodological resources were used: data collection during conversation rounds. The interactions' records happened during the workshops by using field notes organized on a field journal. Analyses' results show, through the youngsters' speech, the dialogical relationship and the socio educational action, the ambivalent representations of the educational processes experienced by the youngsters and the expectations they manifested. The youngsters' speech showed how they mean the educative processes, what it is like to do time, and it shows paths which may contribute to the Socio Educational Measures Program from Mato Grosso state, at the building of alternatives so that they can approach the youngsters and to offer activities which have talks with their daily lives, their expectations and interests, with the objective to overcome and to ressignify their lives.

Keywords: Arrested teenagers; Educational processes in Socio Educational Measures Programs; Education and Socio Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Muro do CASE/Cuiabá	65
Figura 2 – Portão de entrada.....	65
Figura 3 – Cobertura para visitantes	66
Figura 4 – Muro com concertina	66
Figura 5 – Setor de Saúde	67
Figura 6 - Guarita dos agentes e guarita dos militares.....	67
Figura 7 - Unidade de Internação/Recepção	68
Figura 8 - Unidade de Internação/Área externa.....	69
Figura 9 - Alojamentos e pátio	69
Figura 10 - Acesso às salas de aula.....	70
Figura 11 - Sala de aula.....	70
Figura 12 - Sala de aula.....	71
Figura 13 - Quadra de Esportes	71
Figura 14 - Piscina	72
Figura 15 - Área externa.....	72
Figura 16 - Área externa.....	73
Figura 17 - Vista aérea do Complexo Pomeri	75
Figura 18 – Educação brasileira	133
Figura 19 – Educação Interdimensional.....	134
Figura 20 - Regras da boa convivência e Oficina “O que eu sou” e “O que não sou”	161
Figura 21 - Oficina Jenga.....	166
Figura 22 – Roda de conversa	166
Figura 23 – Roda de conversa	179
Figura 24 – Roda de Conversa	179
Figura 25 – Roda de conversa	191
Figura 26 - Roda de conversa.....	191

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Produções científicas	86
Quadro 2 - Registro de jovens em situação de restrição e privação de liberdade	105
Quadro 3 – Linguagem como momento da vida social	128
Quadro 4 – Colaboradores da pesquisa	145
Quadro 5 - Oficinas Temáticas	148
Quadro 6 –Oficina “Eu sou”	162
Quadro 7 – Relação dialógica e a ação socioeducativa	199
Quadro 8 – Representações ambivalente dos processos educativos vivenciados pelos jovens	200
Quadro 9 – Expectativas manifestadas pelos jovens	201

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 - Escolaridade dos jovens em situação de privação de liberdade (internação provisória e internação masculina).....	64
---	----

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Organograma CASE	50
Gráfico 2 –Procedência quanto ao ato infracional.....	62
Gráfico 3 – Atos infracionais praticados pelos jovens.....	63
Gráfico 4 - Idade dos jovens em situação de privação de liberdade (unidade de internação masculina)	63

LISTA DE SIGLAS

ABMP	Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e Juventude
CDC	Convenção Sobre os Direitos da Criança
CASE/Cbá	Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá
CEDECA	Centro de Defesa da Criança e do Adolescente
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização de Professores
CF	Constituição Federal
CISC	Centro Integrado de Segurança e Cidadania
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CP	Código Penal
CPA	Centro Político Administrativo
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DEA	Delegacia de Especializada do Adolescente
DEDICA	Delegacia Especializada de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMPAER	Empresa Mato-grossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural
FEBEMAT	Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
FEEM	Fundação Estadual de Educação ao Menor
FONSCRIAD	Fórum Nacional de Organizações Governamentais de Atendimento à Criança e ao Adolescente
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
GPO	Gestão de Planejamento e Orçamento
LA	Liberdade Assistida
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIA	Plano Individual de Atendimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROSOL	Fundação de Promoção Social
PSC	Prestação de Serviço à Comunidade
SEDUC/MT	Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso

SDH	Secretaria de Justiça e Direitos Humanos
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
SPDCA	Subsecretaria Especial de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNCF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIO-HISTÓRICA E SITUACIONAL DO PROGRAMA DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE MATO-GROSSO	39
1.1 Conhecendo o Programa de Medidas Socioeducativas de Mato Grosso.....	39
1.1.1 Diagnóstico situacional do programa de medidas socioeducativas em Mato Grosso	43
1.1.2 O Centro de Atendimento de Socioeducativo Polo Cuiabá/MT	50
1.1.3 O Complexo Pomeri.....	73
1.1.4 A escolarização: Projeto Educar	77
2 ESTUDOS SOBRE O JOVEM EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: ENTRELAÇANDO SABERES	84
2.1 O fio condutor	84
3 JUVENTUDE(S) NO BRASIL: CONCEPÇÕES, CARACTERÍSTICAS E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	92
3.1 Concepções teóricas sobre o conceito de juventude(s).....	92
3.2 Quem são os jovens do Brasil?	98
3.2.1 Características sociodemográficas	99
3.3 Quem são os jovens em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil?	100
4 PERSPECTIVAS TEÓRICAS	109
4.1 Educação libertadora, emancipação e linguagem: a partir das contribuições dialógicas de Paulo Freire	112
4.2 Análise Crítica do Discurso	123
4.2.1 O discurso como prática social	127
4.3 A perspectiva da Socioeducação	130
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS	140
5.1 Abordagens de pesquisa.....	140
5.2 Caminhos percorridos durante a pesquisa.....	142
5.3 Colaboradores da pesquisa.....	144
5.4 Procedimentos de coleta de dados.....	147
5.5 Observação participante.....	149
5.6 Notas de campo	150
5.7 Oficinas temáticas	152
5.8 Rodas de conversa	155

5.9 Procedimentos para análise de dados	157
5.9 Aspectos éticos	158
6 ENTRE OS CAMINHOS E VOZES	160
6.1 Relação dialógica e a ação socioeducativa	160
6.2 Representações ambivalentes dos processos educativos vivenciados pelos jovens	178
6.3 Expectativas manifestadas pelos jovens.	191
6.4 Sistematização de alguns enunciados construídos pelos jovens	199
7 CONSIDERAÇÕES	204
8. REFERÊNCIAS	208

Se podes olhar, vê. E se podes ver, repara.

José Saramago



INTRODUÇÃO

A caminhada...

Este estudo busca compreender os significados e sentidos dos processos educativos vivenciados por jovens em situação de privação de liberdade no Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT, doravante CASE-Cuiabá/MT, conhecido popularmente como Pomeri¹, na internação masculina, localizado no Complexo Pomeri², instituição vinculada à Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Estado de Mato Grosso (SEJUDH/MT).

Os jovens encaminhados aos centros de socioeducação muitas vezes encontram-se destituídos de sua cidadania, privados do acesso aos direitos culturais, sociais, trabalho e das necessidades básicas. Conforme identifica-se na pesquisa de Miranda (2014, p. 15), que afirma:

Esses jovens subsistem numa sociedade letrada, todavia estão excluídos, de forma explícita ou implícita, do sistema educacional e, conseqüentemente, delongam o processo de escolarização devido ao acúmulo de repetência, abandono e evasão na vida escolar. Essas interrupções são emanadas pelo ingresso precoce no mercado, seja lícito, seja ilícito – de trabalho e/ou envolvimento com atividades criminosas, pelo simples fato de estas venderem ilusão e ascensão social.

Não podemos deixar de destacar que a história de vida de cada um é marcada por exclusão e marginalização, sendo esta uma das mais graves expressões da questão social no Brasil. Desse modo, a sociedade brasileira atual convive em meio à violação dos direitos, à exclusão social, ao desemprego, à violência, à fome, à pobreza, à discriminação, dentre outros. Assim, para alguns jovens, o ingresso no mundo infracional é visto como uma maneira mais fácil de suprir suas necessidades básicas e imediatas.

Em sua trajetória, tomando como referência o ambiente cultural no qual o ser humano nasce e se desenvolve, entende-se que o processo de construção do conhecimento ocorre por meio da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural em que vive.

¹Assim como na sociedade Xavante, os adolescentes de quase todos os povos indígenas que habitam Mato Grosso passam por um processo de “reclusão” durante o qual são preparados para o exercício da cidadania junto as suas respectivas comunidades. Para os Ikpeng (Kabibe), o tempo de preparação para os adolescentes dura em torno de 18 meses e a cerimônia denomina-se POMERI. Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT (2005, p. 18).

² O complexo Pomeri é composto pelas instituições: Juizado da Infância e da Juventude – 1ª e 2ª Varas; Promotoria de Justiça da Comarca de Cuiabá - Infância e Juventude; Defensoria Pública - Núcleo da Infância e Juventude de Cuiabá; SEDUC - Escola Estadual Meninos do Futuro; Centro de Atendimento Socioeducativo de Internação Masculina – Polo Cuiabá; Centro de Atendimento Socioeducativo de Internação Provisória Masculina – Polo Cuiabá; Centro de Atendimento Socioeducativo de Internação Provisória e Internação Feminina – Polo Cuiabá Casa de Semiliberdade; Delegacia Especializada do Adolescente – DEA; Delegacia Especializada de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – DEDICA; Projeto Rede de Cidadã; Centro Integrado de Segurança e Cidadania – CISC/Planalto.

A educação deve, nessa perspectiva, tomar como referência toda a experiência de vida própria do sujeito.

Sob essa ótica, a ação humana, individual ou coletiva, intermediada pelos processos cognitivos, independentes do contexto, varia conforme a inserção sociocultural, tanto quanto também varia internamente em suas singularidades. Desse modo, por meio de suas ações, os seres humanos contribuem para a construção do seu meio social. Todavia, as ações humanas estão sempre inseridas dentro de contextos que lhes são preexistentes e que norteiam o sentido de suas ações. A construção do mundo social carrega em seu bojo um universo simbólico constituído de um conjunto de significados e sentidos que possibilita apreender a realidade viabilizando a inter-relação dialética entre mundo, ser humano e educação.

Assim, é importante salientar que conceitos de significados e sentidos presentes neste trabalho devem-se a sua importância para compreendermos os processos educativos vivenciados pelos jovens inseridos em uma prática social no Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT.

Tomando como referência o ambiente cultural onde os seres humanos nascem e se desenvolvem, a abordagem vigotskiana entende que o processo de construção do conhecimento ocorre por meio da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural onde vive. A educação deve, nessa perspectiva, tomar como referência toda a experiência de vida própria do sujeito.

Vigotski (1998) concede à atividade prática do ser humano no mundo um poder de atividade simbólica e construtiva por meio de signos e instrumentos. Portanto, é na atividade prática no mundo, na relação entre os seres humanos que se realizam os processos de desenvolvimento e de mudança da realidade tanto objetiva quanto subjetiva. É por meio de processos mediadores sociais e instrumentais que os significados vão sendo internalizados, modificados, e os sentidos vão sendo efetivados a partir das experiências individuais coletivamente compartilhados.

Pensando a partir destas argumentações, é possível reconhecer que o significado se constrói em consonância com os momentos vivenciados, pois mesmo que os significados se mantenham, podem passar por transformações, conforme a intenção.

Portanto, os significados vão se ressignificando, já que, ao surgir uma ideia e expô-la, há um interlocutor que questiona, complementa, contrapõe; é um estar junto, fazer com, atribuindo novos significados a essa ideia.

O significado abarca as propriedades do pensamento, por meio da palavra, podemos apreender os aspectos cognitivos-afetivos-volitivos que constituem a subjetividade:

A fala, construída na relação com a história e a cultura e expressa pelo sujeito, corresponde à maneira como este é capaz de expressar/codificar, neste momento específico, as vivências que se processam em sua subjetividade; cabe ao pesquisador o esforço analítico de ultrapassar essas aparências (formas de significação) e ir em busca das determinações (históricas e sociais), que se configuram no plano do sujeito como motivações, necessidades, interesses (que são, portanto, individuais e históricos), para chegar ao sentido atribuído/constituído pelo sujeito. (AGUIAR, 2002, p. 131).

De acordo com Vigotski (1991), são estreitas as relações que ligam o pensamento humano à linguagem, uma vez que os significados das palavras, que são construídos socialmente, cumprem tanto a ação de representação quanto a de generalização, o que permite a reconstrução do real ao nível do simbólico. Essa reconstrução representa a condição de criação de um universo cultural e a construção de sistemas lógicos de pensamento, que possibilitam a elaboração de sistemas explicativos da realidade. Do mesmo modo, essa dupla função permite a comunicação da experiência individual e coletiva.

Ao se falar de linguagem em uma perspectiva vigotskiana, é preciso ressaltar que há uma diferenciação, na obra deste autor, entre significado e sentido. O estudo da obra de Vigotski (1996) nos permite refletir e melhor compreender os conceitos de significado e sentido.

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da "palavra", seu componente indispensável. [...] Mas... o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (VIGOTSKI, 1996, p. 104).

Por significado também se entende, a partir de Vigotski, qualquer generalização ou conceito fruto de um ato de pensamento: "A natureza do significado como tal não é clara. No entanto, é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal" (1996, p. 4). Não é algo cristalizado, mas evolui histórica e culturalmente. Pertence à ordem do pensamento somente quando viabilizado pela fala, pois só existe pensamento a partir da viabilização pela palavra.

Desse modo, Vigotski (1991) enfatizou a origem social da consciência, destacando a importância da linguagem em seu processo de constituição. A consciência seria, portanto, dialeticamente formada na relação do sujeito com o outro e com o mundo, ela é construída no contato social e historicamente originada.

O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – união da palavra e do pensamento. (VIGOTSKI, 1996, p. 104).

É possível, que o significado se constrói em acordo com as situações vivenciadas, pois pode-se manter os mesmos significados, mas eles sofrerão variações conforme a intenção. Daí a ocorrência de níveis: o que se entende, significa-se (a sua própria vivência), a intenção (o que se quer) e o inconsciente (não se sabe o que se quer). Diante dos acontecimentos, estes níveis são ressignificados. Desta forma, os significados vão sendo ressignificados, pois ao surgir uma ideia e ao expor, há um interlocutor que questiona, complementa, contrapõe; é um estar junto, atribuindo novos significados a esta ideia.

Dessa maneira, o significado é mediado por algo mais amplo: o sentido, que é a articulação de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência (Aguiar, 2002).

O sentido, no que lhe concerne, tem caráter simbólico, é a parte mediadora da relação ser humano - mundo. Por conseguinte, o sentido é como um propiciador dessa relação. Vale ressaltar aqui a importância do social. O sujeito produz-se como indivíduo na ação social e na interação, internalizando significados a partir do social.

Pode-se, então, entender por sentido aquela concordância sobre algo desde a ocorrência de um diálogo, visto que, ao conversar, as pessoas discutem um assunto e determinam um sentido para aquilo que falam. O sentido é, portanto, aquele instante, não tem a estabilidade de um significado, pois mudará sempre que mudarem os interlocutores, os eventos. Tem caráter provisório e é revisitado, e torna-se novo sentido em situações novas.

Assim como as palavras estão sujeitas às modificações sofridas pelo ambiente social e pelas pessoas, o sentido se altera, conforme se dão as relações, as evoluções no grupo social. Os sentidos são elaborações ainda inconstantes que buscam estabilizar-se.

Pontualmente, Vigotski (1934/2001) enfatiza em sua argumentação a questão do “sentido” para secundar as particularidades da linguagem interior, dirigida ao próprio sujeito, em relação à exterior, visto que, sob sua perspectiva, o predomínio dos sentidos sobre os significados da palavra na linguagem interior seria uma das maiores ilustrações disso.

Inspirado na definição do psicólogo francês Frederic Paulham sobre a relação entre “significado” e “sentido”, Vigotski conceitua este último da seguinte forma:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 465).

A argumentação ora proposta encontra-se, pois, na conjectura de que essa definição propicia que o “sentido” seja concebido como acontecimento semântico particular, concebido por meio de relações sociais, onde uma gama de signos é posta em jogo, o que permite a emergência de processos de singularização em uma trama interacional histórica e culturalmente situada. A partir disso, estabelecem-se novas possibilidades relativas à compreensão dos próprios processos de significação à luz da perspectiva histórico-cultural.

Decorre que, os sentidos, são formas singularizadas, porém socialmente constituídas, de experimentação de interações são necessariamente contextuais, como fica evidente nas palavras que seguem:

Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto. (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 465-466).

Diante disso, pode-se apresentar que o significado é uma das possibilidades de sentido para uma expressão ou palavra na fala. O significado é, assim, estabilizado, o sentido busca estabilizar-se. Ainda, diferenciando sentido e significado, Vigotski (1996, p. 125) afirma:

A primeira, que é fundamental, é o predomínio do sentido de uma palavra sobre seu significado – uma distinção que devemos a Paulhan. Segundo ele, “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala” (grifo do autor).

Entre esses instrumentos, a concepção de consciência de Vigotski leva a uma nova concepção de “eu”, onde a vertente individual é construída a partir da base social como um

modelo da sociedade. Assim, só há eu no contexto com o outro, sendo ambos (eu e outro) mediados socialmente.

É importante ressaltar que a efetivação do sujeito não se realiza individualmente, mas nas relações que desenvolve com outros indivíduos, essa possibilidade se dá pela integração e formação de um sujeito como um ator com condições de transmitir e perceber significados e sentidos em suas ações. Assim sendo, “o indivíduo capaz de encarnar o papel de ator social tem o poder de conduzir e transformar as relações sociais do mundo racional moderno mediante sua consciência, liberdade e criatividade” (TOURAINÉ, 1999, p. 230).

Entretanto, os jovens não representam um bloco homogêneo, capaz de responder por um padrão fixo. Da mesma maneira, há diferentes modos de socialização relativos aos diversos grupos de jovens, pois variam conforme o âmbito social, cultural, histórico, econômico, educacional, étnico e gênero. A esse respeito vale destacar que:

Na última década, em um mundo que experimenta mudanças cada vez mais profundas e aceleradas, tem sido recorrente indagar sobre qual lugar social está reservado aos jovens. Novos cenários globais e locais conduzem à necessidade de um olhar muito apurado sobre esse amplo universo, profundamente diversificado, formado por mulheres e homens jovens. Com suas trajetórias circunscritas a processos sociais extremamente ricos e complexos, que se alteram conforme os espaços, tempos e contextos em que estão inseridos, diferentes segmentos juvenis explicitam demandas e constroem inéditas identidades e outros caminhos para sua emancipação. (UNESCO/MEC, 2007, p. 7).

Com esse olhar, compreende-se que os jovens sujeitos de direitos universais e específicos, há, sobretudo, que se entender o conceito de juventude em seu aspecto plural, sustentando a ideia de *juventudes*, marcando a heterogeneidade de maneiras de ser jovem e de ocupar os espaços na sociedade atual. Segundo Dayrrell (2003):

[...] faz-se necessário compreender as juventudes como parte de um “processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma”. (DAYRELL, 2003, p. 42, grifo do autor).

Para tanto, têm-se diferentes representações, anseios, interesses e comportamentos dessas múltiplas juventudes, atreladas a distintos contextos temporais e culturais, que resultam em diferentes caminhos (ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2009). Nesse sentido, compreendemos a juventude como uma fase na qual os indivíduos desenvolvem formas específicas de atividade e de construção de significados e sentidos para as formas de vida pessoal e social independentes do contexto em que se encontram inseridos.

A opção pela utilização do termo “jovem” dá-se por uma questão de escolha conceitual, portanto, buscamos compreensão nas abordagens sociológicas. Tais abordagens entendem que há juventudes e não apenas juventude. Assim, entendemos que é um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertencas de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais (PAIS, 2003, p. 14). A concepção de juventude(s) será mais bem pormenorizada/ delineada no terceiro capítulo.

De maneira resumida, pode-se considerar que “ser jovem é viver um ‘contato original’ com a herança social e cultural, constituído não apenas por uma mudança social, mas por fatores biológicos” (SOUSA, 2006, p. 10). Sendo assim, a experiência dos jovens é o fator propulsor da dinâmica da sociedade. E, muitas vezes, é o canal de introdução de mudanças na sociedade. As pessoas que se encontram vivendo a sua juventude são aquelas que movimentam novas ideias no meio em que vivem.

A seguir, apresento minha trajetória profissional, acadêmica e de formação, perpassando pelo interesse do tema de estudo. Durante o processo da construção deste memorial, “falo de um lugar” onde me torno uma biógrafa. Logo, é desse lugar que eu pretendo relatar, refletir e construir novas tessituras, compartilhando uma série de eventos que foram surgindo nesta caminhada.

Iniciei no ano de 1991 o curso de Licenciatura Plena e Bacharelado em História, na Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá. O meu primeiro desafio na graduação foi conciliar o meu trabalho como Orientadora da Infância e Adolescência, na Fundação de Promoção Social do Estado de Mato Grosso, com os meus estudos, pois as aulas ocorriam no período matutino e o meu horário de trabalho era organizado em regime de plantão noturno (12 x 36 horas). Na época, eu saía do plantão direto para a universidade. Enfim, consegui superar as minhas dificuldades e concluí o curso no dia 18 de janeiro de 1997.

Em março de 2007, fui selecionada para o curso de Especialização Lato Sensu em Educação Profissional Integrada com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos/PROEJA – CEFET/MT e concluí em agosto de 2008.

Em 2012, ingressei no Mestrado em Estudos de Linguagem, Área de Concentração: Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Mato Grosso, tendo desenvolvido a dissertação intitulada “Adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social: um estudo crítico das representações de atores sociais”, sob orientação da Profa. Dra. Solange Maria de Barros, defendida e aprovada em 25 de maio de 2014.

Nessa dissertação, investigamos as representações de atores sociais, adolescentes e jovens da Escola Estadual Meninos do Futuro, localizada no Centro Socioeducativo de Cuiabá (Complexo Pomeri), cujos alunos estavam em situação de privação de liberdade. A dissertação apresenta o modo como os jovens evidenciaram, durante as produções escritas e entrevistas, uma perspectiva positiva em relação à escola, aos professores e aos processos de ensino e aprendizagem, ressaltando que a instituição contribui para a humanização e inserção social.

Sou professora efetiva da educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso, pelo concurso realizado no ano de 2000, para lecionar a disciplina de História. Fui assessora técnico-pedagógica responsável pela Educação no Sistema Socioeducativo, na Coordenadoria da Educação no Sistema Socioeducativo do Estado de Mato Grosso, entre os anos 2009 a 2015.

Nos anos 2008, 2009 e 2010 participei efetivamente da equipe de sistematização das Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais. Capítulo Orientação Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Sistema Socioeducativo e Penitenciário, p. 222-225 Cuiabá: DEFANTI, 2012.

Em 2011 e 2012, fiz parte do Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI), atinente à Educação, Justiça, Saúde e Segurança Pública – Projeto Educar, cujo objetivo foi o de estruturar e concretizar uma prática sociopedagógica nas unidades socioeducativas de Mato Grosso. Em 2014 colaborei como membro do grupo gestor responsável, para a elaboração do Plano Decenal do Sistema Socioeducativo do Estado de Mato Grosso.

Ao longo do mestrado, participei e contribuí como formadora da Formação Crítica de Educadores na Escola Estadual 'Meninos do Futuro', visando emancipação e transformação social, por meio do curso de Multiletramento Crítico, que acabou estendendo-se às demais unidades socioeducativas do estado de Mato Grosso. A partir desse entrelaçamento de experiências e saberes, optei, em 2015, por cursar doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos com o intuito de dar continuidade aos estudos e pesquisa na mesma temática.

No curso de doutorado, decidi-me pela linha de pesquisa *Práticas Sociais e Processos Educativos*, sob a orientação da Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre.

Em 2015, no primeiro ano do doutorado, discentes realizaram atividades de inserções em espaços sociais, ao longo da disciplina Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos I. Nessa atividade, fiz a minha inserção na oficina “Aperta o Cinto”: diálogos sobre uso e abuso de álcool e outras drogas, com os jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, liberdade assistida, inseridos no Programa de Medidas Socioeducativas em meio aberto em

São Carlos, executado pelos Salesianos. Foi um exercício profícuo, em que pude desenvolver o exercício da escuta, entrelaçar saberes, dialogar e principalmente aprender com o outro, através de suas histórias de vida e seus anseios.

No segundo ano, senti a necessidade de obter conhecimentos sobre as concepções de educação presentes na obra de Paulo Freire, autor que baliza o meu estudo. Assim, cursei a disciplina optativa Paulo Freire - a Educação no Brasil.

É possível destacar que as disciplinas cursadas durante o ano de 2015 foram de fundamental importância, pois proporcionaram aprendizagens significativas, conduzindo-me a refletir sobre a pesquisa, a partir das falas, reflexões, dinâmicas das aulas e textos trabalhados pelos/as professores/as, em conjunto com os/as discentes do curso de mestrado e doutorado de diferentes linhas.

As reflexões dos professores e discentes sobre o papel da educação, tanto nos espaços escolares quanto não escolares, contribuíram para alicerçar a perspectiva da teoria da ação dialógica, pois o professor caminha por uma direção emancipadora, consciente de constituir-se constantemente, capaz de compreender sua função e o mundo criticamente, visando romper com “verdades” rotuladas socialmente, que podem gerar preconceitos, discriminações e estereótipos.

Dessa forma, ficou claro, por meio das interlocuções entre as discussões realizadas e os textos trabalhados na disciplina Práticas Sociais e Processos Educativos I e II, que a postura ética dos professores e dos discentes deve ser compatível com suas palavras e práticas no contexto escolar e não escolar e no campo da pesquisa científica, uma vez que aprendemos uns com os outros.

Dessa forma, o papel do professor, do discente e do professor pesquisador na sua prática cotidiana é o de entender que o processo ensino e aprendizagem é contínuo e requer uma análise cuidadosa em todas as suas etapas, evolução e concretização, já que essa visão terá consequências positivas ou negativas na maneira como se relaciona com o outro.

Outro fato importante está relacionado com a maneira que encontramos para resolver os conflitos e dificuldades, sejam eles em sala de aula ou não, e no campo da pesquisa científica, já que, na perspectiva dialógica, o diálogo é a ferramenta imprescindível nas relações humanas.

Uma questão que interferiu nessa construção foi à organização do tempo, já que a sala de aula exige muito diálogo. As construções de relações dialógicas foram alternativas viáveis para compreendermos que é possível transformar as relações de opressão por relações dialógicas que visam à humanização das pessoas no contexto escolar, não escolar e no campo da pesquisa científica, como alternativa para superar dificuldades do cotidiano.

Portanto, essa construção do conhecimento torna-se um desafio proposto tanto pelos docentes quanto pelos discentes da disciplina, diante do contexto atual em que vivemos, já que muitas relações no contexto escolar, não escolar e no campo da pesquisa científica são construídas por relações de opressão, expressas de diferentes formas: por meio de comportamentos, gestos, maneiras de ver os sujeitos, sobre o papel atribuído ao professor e ao professor pesquisador acerca da educação. O papel do professor e do professor pesquisador e suas responsabilidades, enquanto um educador que busca modificar essas relações de opressão no contexto diário da sala de aula e nos espaços das inserções, é o de estar sempre buscando um bem comum para que a educação humanizadora se efetive.

Ao caracterizarmos a pesquisa como uma prática pedagógica, social e política pretendemos desenvolver as reflexões a partir de experiências realizadas por pesquisadores, ou pelos grupos de pesquisa em que participamos, ou com os quais dialogamos. Vale evidenciar a participação que tive no grupo de pesquisa e estudos EduCárceres (Núcleo de investigações e práticas em educação nos espaços de restrição e privação de liberdade); foi um divisor de águas sob o ponto de vista pessoal, acadêmico e profissional. Os encontros desencadearam situações de reflexão, partilha de experiências e de conhecimentos com os professores e outros profissionais que atuam em um espaço de restrição e privação de liberdade no Sistema Socioeducativo e Prisional.

Além disso, mediante a importância que se atribui às atividades complementares em consonância com as disciplinas cursadas e grupos de estudos para a formação profissional e intelectual do discente, procurei participar de palestras, cursos, seminários, congressos, tutorias e projeto de extensão como momentos imprescindíveis para a minha formação acadêmica e profissional. A seguir, apresento as principais e relevantes atividades desenvolvidas durante o período de doutorado.

No 1º semestre de 2015, participei do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente – PESCD, mediante a participação na disciplina Práticas Sociais e Processos Educativos – PSPE, no 3º período do Curso de Pedagogia/UFSCar, sob orientação pedagógica, da professora responsável pela disciplina, Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre. No decorrer da disciplina, procurei desenvolver todas as atividades elencadas no Plano de Atividades PESCD, em sintonia com a teoria da ação dialógica de Paulo Freire e a metodologia de trabalho em consonância com a disciplina PSPE.

Nesse trajeto, tive também oportunidade de acompanhar grupos de estudantes, em sala de aula, investigando sobre suas inserções nos espaços sociais escolhidos por cada um, sempre sob a orientação da professora responsável pela disciplina em relação a cada encontro ocorrido,

analisando com a mesma as possíveis necessidades provenientes daqueles encontros, suscitando, assim, um acompanhamento mais coeso das inserções realizadas pelos/as discentes nos espaços escolares e não escolares propagadores de processos educativos.

Participei da 67ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, em 2015. O tema dessa edição foi “Luz, Ciência e Ação”, em alusão ao Ano Internacional da Luz. O evento reuniu milhares de pessoas, entre cientistas, professores e estudantes de todos os níveis, profissionais liberais e visitantes. Considero que a participação na SBPC me possibilitou a apreensão de novos conhecimentos sobre o trabalho científico.

Entre 2015 e 2016, participei da XIII e da XIV Semana da Educação da UFSCar, foram momentos de grande aprendizado, percebi que as ações de ensinar e aprender não são somente atividades escolares e acadêmicas, ocorrem ao longo da vida, em todos os lugares e em todas idades, pois aprendemos uns com os outros.

Participei com a apresentação do trabalho “Adolescentes e jovens em contexto de exclusão social” do X Encontro Ibero-americano de Educação – EIDE, realizado pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, campus Araraquara SP, ano 2015. Foi um evento muito rico, no qual houve intercâmbio de ideias, de conceitos, de investigações, de pessoal docente e discente entre países ibero-americanos.

Ao término de 2015, fiz parte do Simpósio intitulado “Educação, Escolarização e Socioeducação”, no VI Seminário Socioeducativo do Rio de Janeiro, promovido pelo Novo Degase e Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF. Vivi um momento muito especial; o objetivo de tal evento foi criar uma arena de discussões sobre as políticas do atendimento socioeducativo no Brasil, possibilitando a formação continuada de pesquisadores, estudiosos, sociedade civis e profissionais que atuam nas políticas de garantia de direitos de crianças e jovens.

Ministrei aulas na disciplina Metodologia do Trabalho Docente na Educação de Jovens e Adultos, no 3º e 10º períodos do curso da Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/SP, abordando o seguinte tema: Educação de Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade, anos 2015-2016. A experiência foi exitosa, não só em relação à disciplina, mas para a turma como um todo, por observar o nível de maturidade que eles/as revelaram no decorrer de suas falas e o desejo de mergulharem na temática “Educação de pessoas em situação de privação de liberdade”.

Em 2016, participei do “III Congresso Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – Profissão de Professor: cenários, tensões e perspectivas”, promovidos pela Pró-Reitoria da Graduação da UNESP, realizado em Águas de Lindóia/SP. O evento constituiu-se em espaços de reflexões sobre a necessidade de novas posturas no campo da educação e da formação para os profissionais do magistério, bem como em perspectivas para políticas de ação futura que permitem vislumbrar possibilidades de mudanças na situação atual da educação brasileira.

A minha participação na Mesa redonda “Projetos de Pesquisa em educação: possibilidades e métodos”, realizada na Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM/MG, no ano de 2016, trouxe subsídios para compreender e explicar o que é ciência e metodologia da pesquisa científica, proporcionando, assim, o estabelecimento de relações, diferenças e similaridades entre o conhecimento científico e outras modalidades de conhecimento.

Participei ainda do II Seminário Temático do GT 06/Educação Popular – ANPED, promovida pelo PPGE – UFSCar/SP, bem como da Oficina: “Educação Popular e Educação Escolar”, do II Seminário Temático do GT 06/Educação Popular – ANPED, promovido pelo PPGE – UFSCar/SP. Apresentei trabalho intitulado “Vozes, olhares e vivências escolares de jovens em situação de privação de liberdade” no II Seminário Temático do GT 06/Educação Popular – ANPED, promovido pelo PPGE – UFSCar/SP, no ano de 2016. O evento contribuiu para a compreensão de que a Educação Popular é um método que valoriza os saberes prévios dos seres humanos e suas realidades culturais na construção de novos saberes.

Foi com muito prazer que colaborei no ano de 2016, como Membro da equipe de apoio, com o VIII Seminário do Fórum Paulista de Educação de Jovens e adultos "Para onde vai a EJA? – A conjuntura nacional e a educação de jovens e adultos", realizado na Universidade Federal de São Carlos. O fórum promoveu interlocuções entre gestores, professores, educadores, educandos, pesquisadores e interessados em dialogar sobre a situação da Educação de Jovens de Adultos diante da conjuntura nacional e educacional, visando à revitalização de fóruns regionais de EJA no interior paulista.

Concluí, em 2016, o curso “Núcleo Básico em Socioeducação”, ofertado pela Escola Nacional de Socioeducação, em parceria com o Centro de Estudos Avançados de Governo e Administração Pública da Universidade de Brasília (CEAG/UnB), na modalidade à distância. O curso contribuiu com ingredientes importantes para alicerçar a concepção de educação social, a socioeducação, esclarecendo por meio de documentos legais e pesquisas como sendo um conjunto articulado de programas, serviços e ações desenvolvidos a partir da conexão entre

práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos com o intuito de sensibilizar os jovens, questões relacionadas a novas posturas respeitando as regras éticas e sociais que vigoram na sociedade.

Nos anos de 2015 e 2016, ministrei aulas no Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos para os Privados de Liberdade, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM/MG. Nesse período, orientei o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) “Adolescente e situação de privação de liberdade em um Centro Socioeducativo de Uberaba”, da discente Leilane Vieira Porfírio Afonso, na UFTM/Uberaba – MG. Ainda no ano de 2016, fui membro da banca examinadora de defesa do TCC “A escola no sistema prisional na cidade de Uberaba”, da discente Crislene Santana de Oliveira Souza, realizada na UFTM/ Uberaba – MG. Essas experiências proporcionaram-me reflexões sobre o trabalho docente no ensino superior e sobre o inalienável compromisso com a inclusão de novos pesquisadores no complexo e problemático campo da educação para as pessoas em situação de privação de liberdade.

Desde minha graduação, sempre considerei importante a produção científica, principalmente na forma de artigo científico. O meu primeiro artigo foi publicado em 2016, em conjunto com a Profa. Dra. Solange de Barros, intitulado “Adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social: um estudo crítico das representações de atores sociais”, publicado pela Revista Entrelinhas – Vol.9, n. 2 (jul./dez.2015).

Em 2016, participei da elaboração, execução e avaliação do Projeto de Extensão “Pensar e fazer em espaços de privação de liberdade: alinhando sensibilização e práticas educativas”, vinculado ao Programa de extensão Educação de jovens e adultos em privação de liberdade – UFSCar/SP. Ter participado desse projeto, nas suas diferentes etapas, aprofundou reflexões que já vinham sendo feitas no grupo de trabalho e estudos Educárceres. Tais discussões emergiam justamente da necessidade de se pensar na formação de um educador capaz de atuar com jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

Nessa empreitada, o Novo DEGASE, em parceria com o Grupo de Trabalho e Estudos sobre Políticas de Restrição e Privação de Liberdade da Universidade Federal Fluminense, realizou o “III Seminário Internacional Socioeducativo e VII Seminário Estadual Socioeducativo do Rio de Janeiro”, no qual foi lançado o livro relativo ao “VI Seminário Estadual Socioeducativo do Rio de Janeiro”, cujo tema norteador foi a “Educação, Socioeducação e Escolarização”. Nesta seara, participei em conjunto com os professores Ma. Camila Simões Rosa, Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre, Dra. Joana D’Arc Teixeira e Dr. Willian Lazaretti da Conceição, da elaboração do artigo intitulado “Escolarização e Socioeducação: Conversas sobre marcadores sociais e trabalho docente em espaços de privação

de liberdade”, publicado no livro digital, Educação, Socioeducação e Escolarização, Rio de Janeiro, 2017.

Em março de 2017, participei do III Seminário de Análise Crítica do Discurso – SEACD, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – PPGEL, na Universidade Federal de Mato Grosso, na modalidade comunicação oral, intitulada “Vivências escolares de jovens em situação de privação de liberdade: um estudo crítico-discursivo”. O SEAC é um seminário configurado como um espaço de interlocução acadêmico-pedagógica abarcando o/a discente da pós-graduação e professores/as pesquisadores/as que compartilham a perspectiva teórica da Análise Crítica do Discurso – ACD.

Em 2017, a convite da Novas Edições Acadêmicas, editora associada da *American Booksellers Association, Booksellers Association* no Reino Unido * e da **Börsenvereindes Deutschen Buchhandels* (Associação de Vendedores de Livros Alemã) publiquei meu primeiro livro. Disponibilizado no site da editora: www.nea-edicoes.com da Silva Nunes Miranda, Kátia Aparecida. Vivências escolares de jovens em situação de privação de liberdade. 1. ed. Alemanha: Novas Edições Acadêmicas/ NEA- Edições, 2017. v. 1. 187p.

Durante os anos de 2016 a 2018 como membro integrante do EduCáceres/ UFSCar-SP, participei de projetos de extensão, coordenado pela Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre, em destaque: Mapeamento da formação dos professores e desafios na tarefa docente em escolas de unidades prisionais do estado de São Paulo; Formação de Educadores para os Espaços de Restrição e Privação de Liberdade; Formação de professores e educadores da Fundação CASA de São Carlos; Pensar e fazer em espaços de privação de liberdade: alinhando sensibilização e práticas educativas e Educação em prisões: entrelaçando saberes de educadores.

Na caminhada epistemológica para construção da minha identidade acadêmica e profissional, as atividades complementares foram/são momentos fecundos e essenciais que contribuirão com a realização do nosso estudo de doutorado.

A dinâmica da pesquisa em educação que se localiza na prática social, que é dinâmica, não permite receitas, mas levanta o desafio do trabalho científico para que este descubra novas situações e proponha formas diferentes de ação humanizadora e libertadora, que valoriza os sujeitos como construtores de seus conhecimentos, onde predomine a relação dialógica.

Todavia, nós, enquanto educadores, temos um compromisso com a educação, principalmente com as questões sociais e éticas, a fim de pensarmos e apontarmos possibilidades de mudança.

A educação deve ser um campo possível para a construção de uma práxis coletiva, que possibilite uma formação com responsabilidade e princípios éticos para formar uma consciência voltada à emancipação dos sujeitos.

Além disso, a emancipação dos sujeitos pressupõe um processo de educação em que se toma o indivíduo em todas as suas dimensões, suas características, sua história, seus sonhos, suas potencialidades. Isso significa tratar cada educando em sua singularidade, humanidade e particularidade.

Parte-se do ponto em que o educando se encontra, na sua singularidade, de como ele é rumo ao que ele quer ser. Busca-se a transformação do indivíduo para uma pessoa portadora de direitos e deveres e, em seguida, para sujeito sócio-histórico, ou seja, senhor de sua própria vida e história.

A importância de tais considerações para uma educação libertadora e emancipadora, deve, também, contemplar os aspectos educativos das medidas socioeducativas, fundamentando-se nos pressupostos da área da educação, em especial a socioeducação ou educação social³, voltados para a preparação de jovens ao convívio social pleno, salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Espera-se, na verdade, que os educadores envolvidos com a temática tenham em mente que o jovem em situação de privação de liberdade é, antes de tudo, um jovem, e é por esta razão que reafirmamos a citação de Antônio Carlos Gomes da Costa: “Tudo que serve para trabalhar com jovens, serve para trabalhar com os jovens em conflito com a lei.” (COSTA, 2004, p. 18).

O jovem deve ser reconhecido como o protagonista desse contexto, pautando-se na ausência da necessidade de participação do jovem em seu processo socioeducativo. Isso consiste em pensar o jovem como protagonista da história que está sendo construída. Isto inclui possibilitar situações que permitam aos jovens manifestar suas potencialidades, suas capacidades e possibilidades concretas de crescimento pessoal e social.

O Programa de Medidas Socioeducativas possui um caráter sociopedagógico, ou seja, educativo e social, com vista à promoção do desenvolvimento pessoal dos jovens, para que tenham possibilidades de construir um projeto de vida. Conhecer esse contexto social é de fundamental importância para analisar se, de fato, o Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT pode ser considerado um espaço de humanização, emancipação ou de opressão, podendo assim, proporcionar, ou não, condições de (in) exclusão social.

³A educação social tem a função de ajudar de forma educativa a pessoas ou grupos que configuram a realidade social menos favorecida; a análise da influência dos meios de comunicação ou o estudo dos problemas derivados da interculturalidade. (PETRUS, 1998).

Nesse âmbito, as medidas socioeducativas podem ser consideradas como a resposta dada pelo Estado à prática do ato infracional, cuja finalidade visa favorecer a emancipação e o protagonismo do jovem, pessoa em condição peculiar de desenvolvimento individual e social conforme o artigo 6º do ECA⁴.

A partir destas compreensões, de acordo com levantamento realizado em 2014, pelo Fundo de População das Nações Unidas – UNFPA existem mais de 51 milhões de jovens no país e apenas uma pequena porcentagem em cumprimento de medida socioeducativa. Segundo o Conselho Nacional de Justiça – CNJ/2016, os dados indicam que existem 189 mil jovens brasileiros que cumprem medidas socioeducativas. De acordo com o registro, 36,5% das medidas referem-se à liberdade assistida e outras 35,7%, à prestação de serviços à comunidade. Do total de medidas aplicadas, 29.794 são de internações sem atividades externas (o que representa 13,2%). Dos 189 mil jovens registrados no cadastro, 174 mil (mais de 90%) são do sexo masculino. A maioria tem 17 ou 18 anos, totalizando 4.843 jovens com essa idade (2,5%).

Nos contextos de privação de liberdade, prevalece uma grande maioria (95%) de jovens do sexo masculino. Em um total de 452 unidades, existem no país apenas 35 unidades exclusivamente femininas e 40 unidades que prestam atendimento feminino e masculino. Além disso, em meio fechado, a maior parte dos jovens (54%) tem entre 16 e 17 anos.

O estado de Mato Grosso, nos 141 municípios que o compõem, segundo o Censo 2010, tem população total de 3.035.122 habitantes, sendo 345.480 jovens (faixa etária de 12 a 17 anos), representando, aproximadamente, 11,38% do total da população do estado. Em 2012, no estado de Mato Grosso, o número de jovens em situação de privação de liberdade era de apenas 180, representa 0,92% do total de jovens em privação de liberdade no Brasil e 11,84% da região Centro-Oeste, segundo o Levantamento Nacional da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente SNPDC/SDH.

De acordo, com o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo de Mato Grosso (2015-2024), o jovem nas unidades socioeducativas do estado de Mato Grosso é em sua maioria do gênero masculino, representando 95% do total em privação de liberdade, sendo que o gênero feminino representa apenas 5% do total. A cor/etnia predominante declarada pelos jovens é a cor parda com 68%, seguida da branca com 14,25% e negra com 12,75. A faixa etária dos jovens em situação de privação de liberdade está entre 15 e 17 anos de idade.

⁴“Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.” (ECA, 1990, p. 70).

Nas unidades de socioeducativas de privação de liberdade do estado, 81% dos jovens cumprindo medidas, 35% são de Cuiabá. Em 2018, no CASE Cuiabá, 70 jovens cumpriam medidas socioeducativas de privação de liberdade, estando 40 jovens na internação⁵ masculina e 20 jovens, na internação provisória. Já na internação e internação provisória feminina, apenas 10 jovens cumprem medidas socioeducativas. Em relação à escolarização, 52,8% dos mesmos estavam no ensino fundamental; 15,1% eram alfabetizados; 32,1% estavam no ensino médio; 52,8% dos mesmos estavam no ensino fundamental; 15,1% eram alfabetizados; 32,1% estavam no ensino médio. A cor/etnia predominante declarada pelos adolescentes é a cor parda com 65%, seguida da branca com 16% e negra com 19%.

De acordo, com o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo de Mato Grosso (2015-2024), o jovem nas unidades socioeducativas do estado de Mato Grosso é em sua maioria do gênero masculino, representando 95% do total em privação de liberdade (internação); sendo que o gênero feminino representa apenas 5% do total. A cor/etnia predominante declarada pelos jovens é a cor parda com 68%, seguida da branca com 14,25% e negra com 12,75. A faixa etária dos jovens em situação de privação de liberdade está entre 15 e 17 anos de idade.

Nas unidades de socioeducativas de privação de liberdade do estado, 81% dos jovens cumprindo medidas, 35% são de Cuiabá. Em 2018, no CASE Cuiabá, 70 jovens cumpriam medidas socioeducativas de privação de liberdade, estando 40 jovens na internação masculina e 20 jovens, na internação provisória. Já na internação e internação provisória feminina, apenas 10 jovens cumprem medidas socioeducativas. Em relação à escolarização, 52,8% dos mesmos estavam no ensino fundamental; 15,1% eram alfabetizados; 32,1% estavam no ensino médio; 52,8% dos mesmos estavam no ensino fundamental; 15,1% eram alfabetizados; 32,1% estavam no ensino médio. A cor/etnia predominante declarada pelos adolescentes é a cor parda com 65%, seguida da branca com 16% e negra com 19%.

Segundo a Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente da SDH, cerca de 54% desses jovens tornam-se reincidentes - voltam a praticar atos infracionais quando deixam as unidades socioeducativas. Todavia, a reincidência acontece por falta de políticas públicas destinadas aos jovens e devido aos programas não darem conta de criar oportunidades para reorganizarem seus projetos de vida.

O Conselho Nacional de Justiça – CNJ publicou em 2019, que há no Brasil 812.564 presos pessoas aprisionadas, mas o número está em constante mudança, ocupa o terceiro lugar no ranking dos países com maior população carcerária no mundo. Conforme, o Programa das

⁵ Termo utilizado em documentos oficiais.

Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD/2018, dentre os aprisionados reincidentes, 20,5% cometeram o primeiro ato infracional antes dos 18 anos e 20,6% com menos de 17, muitos deles passaram pelo programa de medidas socioeducativas. De acordo com o Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento Humano – PNUD, o percentual de reincidência no Brasil é um dos mais altos.

Como a maioria dos estados brasileiros, apesar de esforços da sociedade e instituições, Mato Grosso ainda não conseguiu consolidar os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, entre esses: implantar programas eficientes e efetivos para assegurar aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas oportunidades de desenvolvimento e uma experiência de reconstrução de um projeto de vida, conforme preconiza a Política Nacional do Atendimento Socioeducativo.

Contudo, isto anuncia que o Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT tem se constituído uma instituição que apresenta avanços no campo normativo, mas carece de investimentos e políticas sociais e educativas que se consolidem. Diante disso, repensar com os jovens o espaço, uma vez que protagonizam o processo, pode se constituir como forma de contribuir com a área da socioeducação.

A partir dos aspectos acima expostos, apresentamos a questão de pesquisa que orienta este estudo: como os jovens em situação de privação de liberdade significam os processos educativos que vivenciam e quais expectativas manifestam para as práticas sociais no Centro de Atendimento Socioeducativo?

Com base na questão norteadora, são delineados os seguintes objetivos:

Geral

Compreender como os jovens em situação de privação de liberdade significam os processos educativos que vivenciam e quais expectativas manifestam para as práticas sociais no Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT – CASE.

Específicos

- Apresentar a contextualização sócio-histórica e situacional do Programa de Medidas Socioeducativas do Cuiabá/MT;
- Identificar o percurso biográfico, experiência de escolarização, processos educativos vivenciados e descompassos entre as tratativas legais e o cotidiano no espaço socioeducativo;

- Analisar os processos educativos vivenciados pelos jovens e expectativas acerca das práticas sociais no CASE – Cuiabá/MT
- Buscar possíveis caminhos que permitam ressignificar os processos educativos e as práticas sociais do Programa com os jovens, uma vez que protagonizam o processo e contribuir com a área da socioeducação.

Para chegar às respostas a estas questões e atingir os objetivos propostos, partimos de uma perspectiva teórica de caráter crítico-discursiva e emancipatória para a realização da análise. O diálogo teórico que a perspectiva pedagógica de Paulo Freire (1985, 1987, 1992, 2001, 2005) mantém com a Análise Crítica do Discurso, doravante ACD, de Norman Fairclough (1989, 1992, 1997, 1999, 2001, 2003, 2008, 2010) e as concepções da socioeducação, de Costa (1999, 2001, 2004, 2008) trouxeram contribuições significativas que se entrelaçam na inter-relação dialética entre mundo, ser humano e educação cidadã.

A tese que ora se apresenta envolve seis capítulos, além desta apresentação e das considerações finais.

No Capítulo 1 – **Contextualização sócio-histórica e situacional do Programa de Medidas Socioeducativas de Mato Grosso** apresentamos o diagnóstico situacional do programa de medidas socioeducativas em Mato Grosso. Na sequência, contextualizo a trajetória sócio-histórica e cultural do Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT – CASE, e esquadrinho a política de atendimento socioeducativo e sua gestão. Diante disso, o enfoque fundamenta-se na concepção institucional da política nacional dos programas de atendimento socioeducativos de jovens em situação de privação de liberdade.

O Capítulo 2 – **Alguns estudos sobre o jovem em situação de privação de liberdade: entrelaçando os saberes** é dedicado à organização de algumas leituras sobre significado, sentido e desejo de jovens em situação de privação de liberdade, programas de medidas socioeducativas e socioeducação. Contextualiza as reflexões que impulsionaram e sustentaram a investigação, uma vez que nos permite expor as inquietações e as dúvidas que emergiram durante o estudo.

No Capítulo 3 – **Juventude (s) no Brasil: concepções, características e privação de liberdade** tecemos um panorama da construção teórica do conceito de juventude(s). É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventude(s), no plural, para evidenciar a diversidade de modos de *ser jovem*. Assim compreendida, torna-se necessário articular a noção de juventudes com as políticas públicas para jovens no Brasil. Em seguida, buscamos desvelar as determinações que incidem no fenômeno da relação entre juventude, violência e ato infracional.

Descortino os documentos oficiais, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE); são princípios e diretrizes que demarcam as perspectivas protetivas e educativas das medidas socioeducativas retratadas neste estudo.

No Capítulo 4 – **Perspectivas Teóricas** delineamos a proposta teórico-metodológica que baliza o presente estudo. Inicialmente, entreatro com as contribuições do educador e militante Paulo Freire (1985, 1992, 2001, 2005). Freire (1985) considera que o ponto de partida do processo educacional está vinculado à vivência dos sujeitos, seus contextos, seus problemas, suas angústias e, acima de tudo, às contradições presentes no “mundo vivido”. Em seguida, discorremos sobre a proposta da Análise Crítica do Discurso (ACD), desenvolvida por Norman Fairclough (1989, 1992, 1997, 1999, 2001, 2003, 2008, 2010). A ACD propõe-se a estudar a linguagem como prática social e, para tal, leva em conta o papel crucial do contexto. Arrematamos com o legado de Antônio Carlos Gomes da Costa (2000, 2001, 2004, 2006, 2008), educador com vasta experiência no trabalho com jovens autores de ato infracional, que propõe o que denomina de Pedagogia da Presença como instrumento do fazer educativo junto aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

No Capítulo 5 – **Caminhos metodológicos** discorremos os procedimentos metodológicos deste estudo e a abordagem da pesquisa. Em complemento aos caminhos percorridos pela pesquisa investigação, evidenciamos os colaboradores da pesquisa, os procedimentos para coleta e análise dos dados.

No Capítulo 6 – **Entre caminhos e vozes** apresentamos a análise dos dados, alicerçada na interpretação das produções dos jovens, perfilamos alguns focos de análise que emergiram das falas dos colaboradores e das observações registradas no decorrer das oficinas. O capítulo está dividido em três seções: (1) relação dialógica e ação socioeducativa; (2) a representação ambivalente dos processos educativos vivenciados pelos jovens; (3) Expectativas manifestadas pelos jovens.

Nas **Considerações** defendemos algumas reflexões sobre o resultado alcançado e sua pertinência a esta tese, à luz dos arcabouços teóricos aqui apontados, tendo como eixo norteador os objetivos delineados.

CENTRO SOCIOEDUCATIVO
DE
CUIABÁ

1 CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIO-HISTÓRICA E SITUACIONAL DO PROGRAMA DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE MATO-GROSSO

(...) Lembremos, porém, um fato importante e nunca suficientemente enfatizado: os jovens são reflexo da sociedade em que vivem, e não de uma tribo de alienígenas misteriosamente desembarcada em nosso mundo, com costumes bárbaros adquiridos não se sabe onde. Se for verdade que eles carecem disso que chamamos de limites, é porque a sociedade como um todo deve estar privada deles. (La Taille, 2003, p. 11).

Neste capítulo, tecemos considerações acerca da política do Programa de Medidas Socioeducativas do Centro de Atendimento Socioeducativo Polo Cuiabá – CASE/MT, analisando a trajetória histórica, social e situacional do CASE e de suas relações no âmbito intersetorial.

1.1 Conhecendo o Programa de Medidas Socioeducativas de Mato Grosso

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei n. 8.069/90), fruto da organização de diversos setores governamentais e não governamentais atuantes com esse segmento no Brasil trouxe nova forma de conceber a infância e a adolescência, resgatando seus direitos fundamentais há anos desconsiderados ou pouco aplicados. Especialmente, no que tange atos infracionais, podemos destacar avanços ao assegurar os direitos e garantias constitucionais (art. 106 do ECA) e ao fixar rol taxativo das medidas socioeducativas a serem impostas (art. 112 do ECA), o que promoveu uma reorientação na atenção destinada aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa.

É fundamental, porém, para a construção de políticas sólidas e eficazes de atendimento socioeducativo que se efetivem ações conjuntas, envolvendo diversos atores, como: Poder Executivo – Federal, Estadual e Municipal, o Poder Judiciário, o Ministério Público e a Sociedade Civil dando abertura ao princípio da Incompletude Institucional.

Assim sendo, consideramos que os jovens que se envolveram com algum tipo de infração, são sujeitos de direitos e em condição peculiar de desenvolvimento, sendo a eles garantida a Proteção Integral com efetivação de seus direitos pessoais e sociais, com a criação de oportunidades que contribuam com o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições dignas.

Porém, passados 29 anos da efetivação do ECA no território nacional foi percebida a necessidade de seu aprimoramento especialmente no que diz respeito ao Sistema Socioeducativo, e desta forma apresentou-se o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE promulgado pela Lei n.º 12.594, em 18 de janeiro de 2012.

Entende-se por SINASE o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a jovem em cumprimento de medida socioeducativa.

Assim, para conhecermos o Programa de Medidas Socioeducativas de Mato Grosso apresentamos a contextualização sócio-histórica e situacional do referido programa.

Historicamente, o atendimento ao jovem em situação de privação de liberdade, no estado de Mato Grosso, tem como marco a criação da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEMAT, por meio da lei 3.137, de 13 de dezembro de 1971, seguindo diretriz nacional, instituindo que a responsabilidade pela política de assistência social ao menor estava aos cuidados da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM e orientada pelo Plano Integrado de Assistência ao Menor e à Família (PIAMF) e Programas preventivos: Programa Diversificado de Ação Comunitária – PRAC, Programa Materno Infantil – PROMI, Programa Ocupacional de Menores –PROC.

Portanto, a FEBEMAT estava ligada à Secretaria do Interior e Justiça, cujo objetivo era formular e implantar, no estado de Mato Grosso, uma política de bem-estar do menor. Além do atendimento ao jovem autor de ato infracional, competia à FEBEMAT a execução de todos os programas de atendimento às crianças, jovens em situação de risco e portadores de necessidades especiais. Em suma, era a instituição responsável pela política de assistência social. Em 1992, a FEBEMAT é incorporada à Secretaria de Promoção Social – PROSOL, pelo decreto n. 1224, de 11 de fevereiro do mesmo ano, o qual impôs a construção de casas de retaguarda com o objetivo de atender a um público específico. Assim surge, no bairro do Porto, a Casa do Porto, com feição transitória, onde os jovens encontravam alimentação, escola e abrigo, mas não tinham a obrigatoriedade de permanecer por tempo integral.

A unidade que recebia crianças em situação de risco, do berçário até os onze anos e onze meses, de ambos os sexos, era o Lar da Criança, situado primeiramente na Rua 13 de Junho. Anos mais tarde, mudou-se para o bairro Bandeirantes. As crianças ficavam sob a tutela da instituição até serem reintegradas às suas famílias ou disponibilizadas para o processo de adoção. Outra instituição criada foi o Lar Solidariedade, que abrigava pessoas portadoras de necessidades especiais, a despeito de gênero e faixa etária.

O Lar Meninos do Futuro, nome escolhido pelos próprios jovens, em um concurso de desenho, funcionava como uma instituição de internação, com característica de abrigo, porém reencaminhava os internos a seus familiares. Recebia exclusivamente jovens do sexo masculino em situação de vulnerabilidade social e/ou por terem cometido infração. Funcionava na antiga EMPAER – Empresa Mato-Grossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural – localizada no município de Várzea Grande, a 7 km de distância de Cuiabá. Possuía uma estrutura de fazenda, com cultivo de frutas e criação de gado leiteiro para a fabricação de queijo.

Por falta de recursos, não foi possível continuar o trabalho na fazenda modelo e a unidade Meninos do Futuro acabou sendo instalada em um prédio residencial no bairro Duque de Caxias, até seu fechamento. Os jovens internos na unidade tinham acesso à educação, participavam de cursos profissionalizantes e atividades extras, até serem reintegrados a suas famílias ou parentes próximos.

Para atender o público feminino, foi instituído o Lar Menina Moça. A instituição abrigava adolescentes em situação de vulnerabilidade social, condições de risco que demandavam abrigo, somadas ao fato de terem cometido práticas infracionais. Já esteve situado no bairro Dom Aquino e no Centro Político Administrativo (CPA). No momento presente, encontra-se no Complexo Pomeri, sob a denominação jurídica: Centro de Atendimento Socioeducativo de Internação Provisória e Internação Feminina – Polo Cuiabá.

A partir de 6 de janeiro de 2003, com o Decreto n. 04, a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública – SEJUSP/MT assumiu a Gestão da Política de Atendimento ao Jovem Autor de Atos Infracionais no Estado de Mato Grosso e ficou subordinado à Superintendência do Sistema Estadual Socioeducativo –SUSED.

Em consequência disso, houve adequação da estrutura organizacional, instituindo-se a Superintendência do Sistema Socioeducativo, que é a Gestora da Política no Estado, responsável pela execução e efetivação direta das Medidas de Privação de Liberdade e pelo processo de descentralização e implantação de coordenações municipais para a execução das Medidas do Meio Aberto.

Em 20 de dezembro de 2010, por meio da Lei Complementar n.º 413, foi criada a Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos do Estado de Mato Grosso – SEJUDH/MT, e sua estrutura organizacional foi aprovada em 10 de março de 2011, pelo Decreto 170. Posteriormente, em 2013, sua gestão passou a ser de responsabilidade da Secretaria Adjunta de Justiça e Superintendência do Sistema Socioeducativo do Estado de Mato Grosso.

A Superintendência do Sistema Socioeducativo do Estado de Mato Grosso é responsável pelo programa de medidas socioeducativas, cujo objetivo é o fortalecimento das ações voltadas

ao atendimento das medidas socioeducativas, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, garantindo os direitos fundamentais dos jovens; propiciando seu desenvolvimento físico, psicossocial, afetivo e cognitivo; respeitando as orientações da legislação nacional e internacional dos Direitos Humanos. A Superintendência do Sistema Socioeducativo é composta pelo Gabinete da Superintendência, Coordenadoria de Inteligência e Prevenção de Riscos do Socioeducativo, Coordenadoria de Atendimento Técnico e Saúde, Gerência de Formação Profissional do Adolescente, Gerência de Socioeducação e pelos seguintes Centros de Atendimentos Socioeducativos:

- Centro de Atendimento Socioeducativo de Internação Masculina – Polo Cuiabá.
- Centro de Atendimento Socioeducativo de Internação Provisória Masculina – Polo Cuiabá.
- Centro de Atendimento Socioeducativo de Internação Provisória e Internação Feminina – Polo Cuiabá.
- Gerência Regional do Centro de Atendimento Socioeducativo Masculino – Polo Rondonópolis.
- Gerência Regional do Centro de Atendimento Socioeducativo Masculino – Polo Cáceres.
- Gerência Regional do Centro de Atendimento Socioeducativo Masculino – Polo Barra do Garças Gerência Regional do Centro de Atendimento Socioeducativo Masculino – Polo Sinop.
- Gerência Regional do Centro de Atendimento Socioeducativo Masculino – Polo Lucas do Rio Verde.

Nas unidades socioeducativas de todo estado há 133 profissionais atuando nas áreas de serviço social, psicologia, educação física, enfermagem, medicina, odontologia, direito, pedagogia, farmácia, realizando o atendimento multiprofissional aos adolescentes da capital e do interior, distribuídos em oito CASEs e Casa de Semiliberdade de Cuiabá.

Entre as atividades desenvolvidas, destacam-se especialmente a escolarização ofertada pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso, o projeto De Papo a Papo, uma roda de conversa de caráter reflexivo; orientações sobre saúde bucal e higiene pessoal; vídeo fórum, discussão de filmes; atividades físicas e esportivas, envolvendo festival de voleibol, futsal e natação; além de atividades recreativas como a festa junina.

Em 2010, a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública – SEJUSP, instituição que antecedeu a SEJUDH/MT, por meio da Superintendência do Sistema Socioeducativo, inaugurou o Núcleo de Atendimento Familiar – NAF, com o objetivo de oferecer um atendimento mais humanizado e de melhor qualidade aos familiares dos jovens em situação de privação de liberdade nos Centros de Atendimento Socioeducativo de Mato Grosso.

Conforme Superintendência do Sistema Socioeducativo, o NAF oferece os serviços de uma equipe técnica formada por assistentes sociais e psicólogos que informam aos responsáveis como está o comportamento dos jovens dentro da unidade, e, também orientam como a família pode contribuir para sua reinserção sociofamiliar.

É importante salientar que os Programas de Medidas Socioeducativas são eficazes quando há a real efetivação do ECA e do SINASE e, junto a isso, um acompanhamento do Estado, da família e da sociedade. Para tanto, os Programas de Medidas Socioeducativas devem contribuir para a transformação de valores e para a construção do projeto de vida do jovem. Influencia, portanto, na definição de objetivos e metas organizados no campo educacional, profissional, material e emocional do jovem, preparando-o para o enfrentamento das dificuldades, certificando-o de que receberá apoio das pessoas de seu convívio social e familiar.

Como a maioria dos estados brasileiros, apesar de grandes esforços da sociedade e de instituições, Mato Grosso ainda não conseguiu consolidar os direitos previstos no ECA, e com isso implantar soluções eficientes, eficazes e efetivas para assegurar aos jovens em situação de restrição e privação de liberdade oportunidades de desenvolvimento e uma autêntica experiência de reconstrução de seu projeto de vida, conforme preconiza a Política Nacional do Atendimento Socioeducativo.

Na próxima seção, descortinamos o diagnóstico situacional do programa de medidas socioeducativas de Mato Grosso.

1.1.1 Diagnóstico situacional do programa de medidas socioeducativas em Mato Grosso

O estado de Mato Grosso, nos 141 municípios que o compõem, segundo o Censo 2010 possui população total de 3.035.122 habitantes, sendo jovens (faixa etária de 12 a 17 anos), representando, aproximadamente, 11,38% do total da população do estado.

Em 2012, no estado de Mato Grosso o número de adolescentes privados de liberdade era de apenas 180, representando 0,92% do total de jovens privados de liberdade no Brasil e 11,84% da região Centro–Oeste segundo o Levantamento Nacional.

A Secretaria de Justiça e Direitos Humanos – SEJUDH/MT, por meio da Superintendência de Socioeducativo, atende atualmente, em 2017, uma população de 146 internos. As sete unidades contam com 189 vagas. Em Cuiabá, são 75 adolescentes (35 na internação, 20 na internação provisória e 5 na internação feminina) e 110 vagas.

Em junho de 2014, o Conselho Estadual Dos Direitos da Criança e do Adolescente – CEDCA e a Secretaria Estadual de Justiça e Direitos Humanos – SEJUDH realizaram o I Seminário Estadual para a Elaboração do Plano Decenal Estadual de Atendimento Socioeducativo do estado de Mato Grosso (2015-2024) – PDEAS/MT, com a participação de gestores e operadores do atendimento em meio fechado, meio aberto, conselhos municipais, gestores governamentais, operadores do direito do Sistema de Justiça por meio do Poder Judiciário com a Coordenadoria de Infância e Juventude/CIJ, Juízes da Infância e Juventude, representantes do Ministério Público e representantes das Secretarias de Estado de Educação – SEDUC, Saúde – SES e Trabalho e Assistência Social – SETAS. Posteriormente, para a construção do PDEAS/MT, foi criada a Comissão Intersetorial do Sistema Atendimento Socioeducativo – SINASE, normatizada pela Portaria N°073/2014/GAB/SEJUDH, de 26 de setembro de 2014.

Foram diversas fontes de informações utilizadas para traçar esse perfil. Sobre o perfil do jovem internado, foi utilizado o Sistema de Informação para Infância e Adolescência – SIPIA/SINASE. Sobre a infraestrutura do socioeducativo, foram utilizadas informações levantadas por meio de uma pesquisa realizada pela comissão interna da SEJUDH/MT, via formulário, junto às Gerências do meio fechado; o perfil sociofamiliar dos jovens foi delineado por grupos de pesquisas da Universidade Federal de Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação informou o processo de escolarização dos jovens, sobre o sistema de justiça e segurança, as informações foram levantadas junto ao Tribunal de Justiça e Polícia Judiciária Civil.

Com base na sistematização dos dados e informações contidas no Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Mato Grosso (2015-2024), foi possível traçar um perfil mínimo dos jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do estado de Mato Grosso. Assim, considerando as condições atuais do Sistema Socioeducativo, a realidade do estado de Mato Grosso e apresentando, a seguir, o diagnóstico situacional, foi-nos possível relacionar/inventariar: o perfil sociofamiliar dos jovens em situação de privação de liberdade; o perfil dos atos infracionais; os municípios de maior incidência de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade (internação/provisório);

medidas socioeducativas aplicadas pelo Poder Judiciário; taxas de reingressos e condições da estrutura física das unidades socioeducativas de privação de liberdade.

Em relação a gênero, cor, idade e faixa etária, os jovens em situação de privação de liberdade nas unidades socioeducativas do estado de Mato Grosso são em sua maioria do gênero masculino, representando 95% do total de internados; sendo que o gênero feminino representa apenas 5% do total. A cor/etnia predominante declarada pelos adolescentes é a cor parda com 68%, seguida da branca com 14,25%, e negra com 12,75. A faixa etária dos adolescentes em Mato Grosso internados cumprindo medida de internação tem entre 15 a 17 anos de idade.

No que tange à relação de escolaridade, renda familiar, relação com os pais e uso e acesso a álcool e drogas, em um estudo realizado em 2013 pelo Núcleo de Saúde Coletiva do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, com 56 jovens internos na Unidade de Internação Masculina de Cuiabá (que responde por 54,90% das vagas de internações masculina do estado) é possível inferir que 52,8% dos mesmos estavam no ensino fundamental; 15,1% eram alfabetizados; 32,1% estavam no ensino médio.

A renda familiar destes jovens é inferior a cinco salários mínimos, sendo que 57,1% dos casos devem-se à baixa escolaridade dos pais, pois 48,8% cursaram o ensino fundamental; 17,1%, o ensino médio; 19,1% não sabiam informar; 10,6% tinham nível superior; e 6,9% não eram alfabetizados.

A maioria dos jovens mora apenas com a mãe (70,8%) e 29,2% moram com outros que não são do núcleo familiar primário; 18,8% moram com pais e 63% possuem religião. Ressalta-se ainda que a relação com a mãe foi avaliada pelos mesmos como satisfatória (87,5%); com os pais, um pouco menos (49%). Ainda nesse aspecto, sobre o relacionamento entre os pais, os jovens afirmaram que é insatisfatória (47,6%), satisfatória (26,6%) e 17,9% dos adolescentes têm o pai já falecido.

Fora identificado comportamento de risco no uso de álcool e outras drogas com positividade de 90,2% para violência (causas externas); sendo que 76% portaram arma de fogo; 66% envolveram-se com brigas; 63% agrediram outras pessoas; e 31,7% tentaram acabar com a própria vida. Em relação ao uso de álcool e outras drogas detectou-se a prevalência de 38,37% dos jovens com Distúrbios Psíquicos Menores – DPM.

Os jovens apresentaram também 15,1% de positividade para o uso de álcool, índice maior do que o registrado pelos alunos da rede pública de ensino fundamental e médio de Cuiabá 13,4%. O uso de álcool durante a vida, para a totalidade dos adolescentes entrevistados, representa 47%, no ano 13,6% e 11,1% no mês; e o tabaco, 32,1% na vida; 7,3% no ano; 6,9% no mês. Em relação ao uso de drogas, 48,2% tiveram problemas com uso abusivo de drogas no

último ano, 54,2% receberam tratamento para uso de drogas. Há ainda, na família do adolescente, usuários de drogas em elevada proporção vinculados a pai, mãe ou irmãos.

Segundo o Censo 2010, a população de adolescentes (entre 12 e 17 anos) era de 326.646, sendo que 42,37% desse total era de apenas cinco cidades (Cuiabá – 56.795, Várzea Grande – 28.113, Rondonópolis – 20.691, Sinop – 13.263, Cáceres – 10.182; e Tangará da Serra – 9.358).

Nas unidades de internação do estado, 81% dos adolescentes cumprindo medidas originam-se de seis (6) cidades do estado, sendo que 35% são de Cuiabá e 18% são de Várzea Grande. Destacando o estado por regiões, a região de planejamento de Cuiabá/Várzea Grande, denominada Região 600 de Planejamento⁶, representava 71,18% da origem de todos os adolescentes no sistema de internação, em 2011.

Em relação às cidades, predominam, nas unidades de internação do estado, os jovens cumprindo medida de internação das cidades de Cuiabá (64), Várzea Grande (14%), Cáceres (10%), Rondonópolis (8%), Sinop (3%) e Barra do Garças (1%).

Quanto aos atos infracionais, os jovens em situação de privação de liberdade do estado de Mato Grosso estão envolvidos nos seguintes atos infracionais: contra o patrimônio – roubo – média anual de 53,78%; os atos classificados como "outros" correspondem, em média, acima de 20% das ações praticadas; o tráfico de drogas corresponde ao percentual de 12,97% ao ano; homicídio – média anual de 8,7% – este ato apresenta diferença acima de 40%, se comparado ao ato infracional de roubo. O ato infracional de latrocínio corresponde a 3,8% na média anual de atos praticados por jovens. Em 2016, o ato infracional de roubo aumentou, em relação aos dois anos anteriores, 5% em média, e o ato de homicídio está abaixo do de tráfico de drogas.

O total de medidas socioeducativas aplicadas pelo poder judiciário do estado, considerando as informações fornecidas de 52 comarcas, é de 11.954 no período de 2011 a 2016, mostrando crescimento de 5,3% entre 2011 e 2016. Desse total, destacamos que: 8,19% são de medidas de internação; 0,62% é de medidas de semiliberdade; e 91,19% correspondem a medidas de meio aberto (Advertência, Obrigação de Reparar o Dano, PSC e LA). O baixo número da aplicação de medidas de semiliberdade pode ser explicado pelo fato de ainda não funcionar no estado a casa de semiliberdade, sendo que é muito provável que essa medida, depois de aplicada na sentença, tenha sido substituída por outra medida.

⁶ Região 600 de planejamento compreende 13 cidades: Cuiabá, Várzea Grande, Nobres, Rosário Oeste, Acorizal, Jangada, Planalto da Serra, Nova Brasilândia, Chapada dos Guimarães, Nossa Senhora do Livramento, Santo Antônio do Leverger, Barrão do Melgaço e Poconé. Fonte: Manual Técnico do Orçamento – Secretaria de Estado de Planejamento e Coordenação Geral.

O atendimento especializado para crianças e adolescentes em Mato Grosso, na Rede de Justiça, ainda é muito deficitário, dos 141 municípios do estado, apenas três (3) municípios têm a rede de Justiça (TJ, MPE e DPE) para atender criança e adolescente de modo especial, destacados da seguinte forma:

- Cuiabá: possui uma vara especializada, uma defensoria pública, uma promotoria pública.
- Várzea Grande: possui uma vara especializada, nenhum Núcleo e/ou Similar defensorias e uma promotoria pública.
- Diamantino; possui uma vara especializada, nenhum Núcleo e/ou Similar defensorias, uma promotoria pública.

De acordo com os dados levantados, há poucas delegacias especializadas no estado, contudo, elas estão presentes onde há número maior de BO no estado. Apenas as cidades de Cuiabá, Várzea Grande, Barra do Garças, Cáceres e Rondonópolis, possuem delegacias especializadas do adolescente.

No que se refere à capacidade e estrutura física instalada, apenas uma unidade do estado possui capacidade para até 40 jovens, na internação provisória. A unidade de internação masculina de Cuiabá tem capacidade para atendimento a 56 jovens e as demais unidades têm entre 10 e 16 vagas. Conforme critérios de subdivisão de módulos por fases de atendimento, previsto no SINASE, apenas uma unidade tem fase inicial e conclusiva, e seis unidades não têm nenhum tipo de fase. Apenas uma possui espaço para convivência protetora e nenhuma acolhe seus jovens por critérios de idade, compleição física e ato infracional.

Ainda em relação aos aspectos físicos a serem considerados, com base nos dados do SINASE: seis unidades têm condições aceitáveis de limpeza e higiene; seis das unidades não possuem espaços adequados para a realização de refeições, ou seja, na maior parte das unidades, os jovens fazem suas refeições nos próprios alojamentos; apenas duas das unidades têm condições adequadas de circulação, iluminação e segurança; quatro possuem espaço adequado para atendimento técnico individual e em grupo; cinco unidades têm espaço para o setor técnico; e seis possuem espaço adequado para o setor administrativo.

Das unidades, quatro possuem condições adequadas de repouso; somente duas das unidades têm salão para atividades coletivas e/ou espaço para estudo; cinco possuem espaços para atividades pedagógicas, mas somente quatro unidades possuem salas de aulas apropriadas, contando com sala de professores e local para funcionamento da secretaria e direção escolar.

Com relação a espaço adequado para prática de esportes, cultura e lazer devidamente equipado e em quantidade suficiente: quatro das unidades afirmam não possuírem, apenas três informaram que dispõem de local apropriado. A respeito de espaço adequado para profissionalização: seis das unidades não dispõem de local apropriado, apenas uma unidade afirma contar com local propício a este fim.

Nenhuma das unidades socioeducativas de Mato Grosso possui espaço e condições adequadas para visita íntima e apenas uma das unidades tem espaço e condições adequadas para visita familiar, apenas uma tem área para atendimento de saúde/ambulatório no centro socioeducativo de Cuiabá.

Em relação à segurança e integridade física, de acordo com as Gerências das Unidades Socioeducativas, destacamos que houve registro de motins praticados pelos adolescentes em todos os anos, de 2011 a 2016. Frequentemente, também são registrados casos de rebeliões.

Os dados do SIPIA/SINASE apontam os eventos de maior ocorrência, como fugas, com representação de 13% em relação ao total de atendidos de 2011, menos de 1% em 2012 e 2016. No ano de 2011, ocorreram 2 mortes de adolescentes; no ano de 2015, uma morte.

Durante o ano de 2016 não foram registradas mortes. Também é relevante destacar a necessidade de atualização contínua dos dados referentes aos eventos de rebelião, feridos, fugas, motins e mortes no SIPIA; para isso, torna-se necessário um programa de formação continuada aos gestores e técnicos para garantir a qualidade da informação.

Diante do quadro situacional das medidas socioeducativas no Mato Grosso, consideramos que a violência de jovens, na maioria, é reflexo da violência do meio em que vivem. A desestruturação do meio social os conduz à marginalidade e muitos procuram nas drogas um refúgio, e na prática de delitos uma maneira de obter recursos para continuar sua interminável fuga.

O PDEAS/MT, com o objetivo de implementar a socioeducação em conformidade com os parâmetros legais, apresentou diagnóstico do sistema socioeducativo mato-grossense, indicando: que nenhuma das unidades atenderia às diretrizes estabelecidas no SINASE; que haveria ociosidade dos jovens na maior parte do tempo, sendo mantidos trancafiados em seus alojamentos; deficiência na estrutura e segurança; rede de atendimento não integrada; ausência de políticas educacionais eficazes; deficiência na gestão do socioeducativo.

No que tange à execução das medidas socioeducativas de privação de liberdade, em Mato Grosso não há unidades de semiliberdade, havendo, portanto, necessidade de revigorar as medidas socioeducativas em meio aberto, liberdade assistida – LA e prestação de serviços à comunidade – PSC.

De acordo com o PDEAS/MT, durante o período do diagnóstico para a construção do documento, houve grande dificuldade para levantar dados e informações de jovens cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto, não sendo possível obter tais dados, demonstrando, assim, uma fragilidade na gestão das medidas em meio aberto, o que é bastante preocupante.

Por esse ângulo, é necessário evidenciar que o ECA e o SINASE estabelecem prioridade à aplicação das medidas socioeducativas em meio aberto (LA E PSC) em detrimento das privativas de liberdade, em virtude de que estas últimas são regidas pelos princípios da brevidade e da excepcionalidade

O PDEAS/MT traz à luz a preocupação com o discurso de vários atores do sistema de justiça local que reivindicam o aumento do número de vagas das medidas de privação de liberdade. Evidentemente, é imprescindível a criação de novas unidades socioeducativas no estado que atendam aos parâmetros do SINASE, em substituição às unidades existentes. No entanto, deve-se reforçar o meio aberto e criar unidades de semiliberdade no estado. A medida de privação de liberdade deve ser a exceção, não a regra, conforme apontado também anteriormente pela jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos.

Em 2015 foi inaugurada a Casa de Semiliberdade de Cuiabá, a estrutura conta com: cinco quartos, sala multiuso, refeitório, cozinha e sala de atendimento técnico, capacidade para 20 adolescentes. Como informou a Superintendência do Sistema Socioeducativo do MT, o espaço reservado à semiliberdade, hodiernamente, não se encontra em funcionamento. E, por falta desse espaço, ou o jovem é recolhido para cumprir medida socioeducativa de privação de liberdade, ou é liberado, aguardando-se o seu comparecimento em uma audiência para, então, deliberar-se a respeito do cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto.

Enfim, em consonância com o ECA e o SINASE, reiteramos que a medida de privação de liberdade indiscriminada, definitivamente, não resolve o problema, só dissimula o problema e acirra a revolta dos jovens. O foco central deverá ser medidas de orientação e acompanhamento que promovam a reinserção do jovem em programas educacionais e profissionalizantes.

Para tanto, é preciso fazer com que os direitos e garantias legais e constitucionais assegurados às crianças e ao jovem – educação, saúde, assistência social, lazer e cultura – sejam cumpridos.

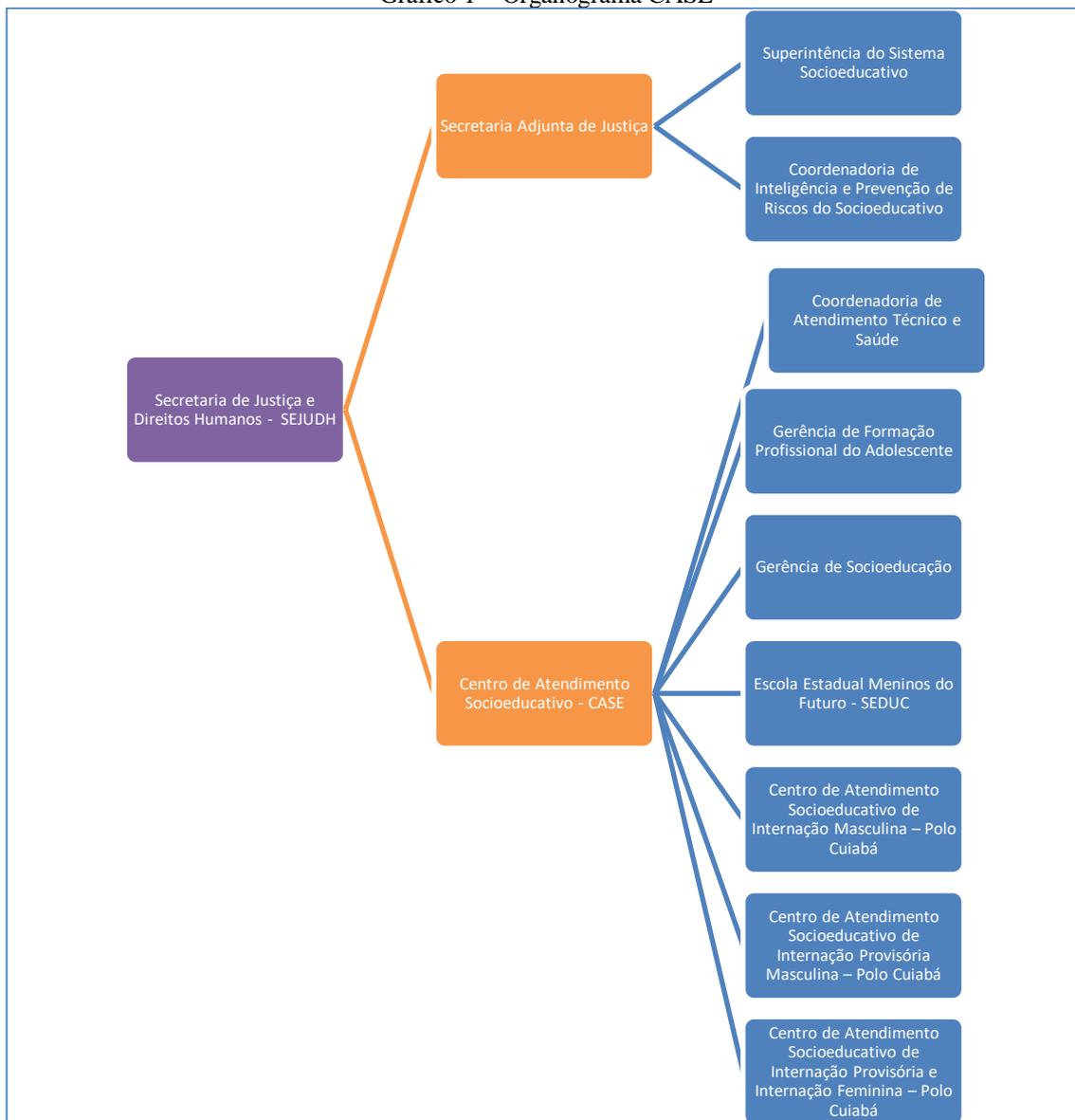
A seguir, apresentamos o contexto histórico-social do Centro de Atendimento Socioeducativo Polo Cuiabá – CASE/MT.

1.1.2 O Centro de Atendimento Socioeducativo Polo Cuiabá/MT

Em Cuiabá, localiza-se o Centro de Atendimento Socioeducativo Polo Cuiabá, doravante CASE Cuiabá/MT, integrado ao Complexo Pomeri, que abriga jovens em situação de privação de liberdade, na faixa etária dos 12 aos 18 anos e, excepcionalmente, até os 21 anos de idade, conforme prevê o ECA.

De acordo com o documento fornecido pela Superintendência do Sistema Socioeducativo de Mato Grosso, a estrutura organizacional do CASE Cuiabá/MT segue a seguinte organização:

Gráfico 1 – Organograma CASE



Fonte: Miranda, 2016.

Unidade de Internação Provisória Masculina – abriga jovens na faixa etária de 12 a 18 anos que estão à disposição da Justiça para averiguação quanto ao ato infracional. Não se caracterizam como medida socioeducativa os dados que ficam contidos pelo prazo máximo de 45 dias, aguardando decisão judicial. Capacidade de internação: 20 jovens.

Unidade de Internação Masculina – atendimento exclusivo para jovens que cumprem medidas socioeducativas de privação de liberdade, na faixa etária de 12 a 18 anos, excepcionalmente até os 21 anos de idade, autores de práticas infracionais e sentenciados pelo Juiz da 2ª Vara Infância e Juventude. Não comporta prazo determinado, devendo ser avaliado a cada seis meses. Contudo, não pode ultrapassar o período de três anos nesta Unidade. Capacidade de internação: 40 jovens.

Unidade de Internação Provisória e Internação Feminina – responsável pelo atendimento a jovens de 12 a 18 anos, que estão aguardando decisão judicial provisoriamente, e também para os que estão cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade. Capacidade de internação: 20 jovens.

Coordenadoria de Atendimento Técnico e Saúde – oferece atendimento básico de saúde a todos os jovens do Centro Socioeducativo. Quanto às necessidades de atenção à saúde de média e alta complexidade, são supridas pela rede socioassistencial do estado e do município, por meio do Sistema Único de Saúde (SUS).

Gerência de Formação Profissional do Adolescente – equipe responsável pela formação profissional dos jovens do Centro Socioeducativo por meio de cursos, palestras e oficinas.

Gerência de Socioeducação – equipe responsável pela formação continuada dos profissionais de todas as áreas que atuam na socioeducação do estado de Mato Grosso.

O CASE Cuiabá/MT, sobretudo, é a instituição responsável pela execução da medida socioeducativa de privação de liberdade, conforme estabelecido pelo ECA e pelo SINASE. Consta no seu Projeto Político Pedagógico – PPP, que o centro objetiva deixar prevalecer o caráter sociopedagógico, visando possibilitar ao adolescente um despertar para sua responsabilidade social, proporcionando-lhe novo projeto de vida, que o liberte do submundo do crime e da marginalização, por meio de sua reinserção familiar e social.

Ainda segundo o Projeto Político Pedagógico do CASE Cuiabá/ MT, elaborado em 2009, almeja-se colaborar para a transformação de valores e para a construção do projeto de vida do adolescente. Portanto, prioriza aspectos educativos. Os objetivos e as metas estão organizados no campo educacional, profissional, material e emocional do adolescente, com o

intuito de prepará-lo para enfrentar as dificuldades da vida, certo de que conseguirá apoio sociofamiliar.

O PPP é um dos documentos indispensáveis para a gestão do atendimento socioeducativo, a sua construção e execução de se dar em consonância com as diretrizes do ECA e do SINASE. Para tal, o PPP deve orientar as práticas e rotinas existentes nos centros socioeducativos, assegurando a primazia das ações socioeducativas sobre os enfoques meramente sancionatórios. Além disto, o PPP deve ser construído com a participação de toda a comunidade socioeducativa, quais sejam, gerência, equipe técnica, agentes socioeducativos, professores, jovens e familiares. Entretanto, a equipe gestora do Sistema Socioeducativo de Mato Grosso e do CASE Cuiabá/MT, em 2017, informou que o único PPP é o referente ao ano de 2009, que os jovens não participaram da construção do documento e os familiares não foram consultados. Essa equipe enfatizou que, anteriormente, houve várias tentativas para a reelaboração de um novo PPP, porém, não foram exitosas, mas informou-se que uma nova equipe já foi constituída para reelaborá-lo.

A respeito do PPP nas unidades socioeducativas de MT, o Sistema Nacional de Prevenção e Combate à Tortura – SNPCT, por meio do Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura – MNPCT, em 2017, realizou visitas in loco e um relatório de Missão a Unidades de Privação de Liberdade do estado do Mato Grosso, o qual recomenda:

Reformular, com urgência, em conjunto com a direção do CASE, com seus funcionários, adolescentes e familiares, o Plano Político Pedagógico (PPP) da unidade, conforme as disposições do ECA e do SINASE:

1.1. Que neste processo de elaboração do PPP seja garantida a participação do Conselho Estadual da Criança e do Adolescente (CEDCA), da sociedade civil, dentre outros;

1.2. Que o atendimento aos adolescentes seja orientado conforme diretrizes pedagógicas e socioeducativas, com vistas a transformar a rotina sancionadora e disciplinadora da unidade;

1.3. Que o PPP a ser elaborado contenha, minimamente: os objetivos do CASE; seu público-alvo; capacidade; fundamentos teórico-metodológicos; ações e atividades previstas para os adolescentes e os critérios para participação; recursos humanos, definindo as competências e funções da equipe técnica e agentes socioeducativos; recursos financeiros; formas de monitoramento e avaliação do trabalho;

1.4. Que no PPP sejam estabelecidos os critérios de separação dos adolescentes, em respeito ao Estatuto da Criança e do Adolescente e ao SINASE, sobretudo, separando adolescentes em internação provisória daqueles que estão em cumprimento de medida socioeducativa de internação;

1.5. Que o PPP preveja o atendimento em respeito a questões de raça/etnia, bem como em relação à diversidade sexual;

1.6. Que o PPP seja amplamente divulgado para toda a comunidade socioeducativa (adolescentes e seus familiares; profissionais da unidade – equipe técnica e de saúde, agentes socioeducativos, professores; dentre outros).⁷

⁷Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura, 2017, p. 146.

De acordo com a Superintendência do Sistema Socioeducativo de Mato Grosso, os jovens, ao adentrarem o CASE Cuiabá/MT, passam por alguns procedimentos que eles denominam de ritual de passagem ou triagem. Os procedimentos são realizados por uma equipe multiprofissional. A seguir, apresentamos cada um deles:

- recebimento do jovem;
- conferência dos documentos pessoais;
- conferência e guarda dos objetos pessoais;
- encaminhamento para banho, refeição e atendimento da equipe técnica para a construção do PIA;
- encaminhamento para o setor de saúde, realização de consulta e exames médicos;
- distribuição do kit de higiene pessoal: sabonete, creme dental e escova de dente;
- distribuição de colchão, toalhas, chinelos, lençóis e dois conjuntos de uniformes (camiseta e bermuda);
- acomodação no alojamento;
- informação sobre a medida socioeducativa de privação de liberdade e distribuição da cartilha do adolescente;
- informação e apresentação da rotina do CASE;
- informação do regimento interno: direitos e deveres;
- apresentação da proposta sociopedagógica do CASE;
- inserção em atividades;
- espaço para perguntas e dúvidas.

Frisamos que esta primeira fase do atendimento ao jovem é um momento extremamente importante no processo socioeducativo, pois é, em geral, o primeiro contato dele com a unidade de privação de liberdade. Nesse sentido, a recepção do jovem na unidade assume um papel relevante para seu desenvolvimento posterior. Salientamos que o CASE – Cuiabá/MT realiza esta fase de maneira fragmentada, o jovem perpassa por vários setores do programa de maneira gradativa, o primeiro contato é com uma equipe multiprofissional, constituída por: assistente social, psicólogo, educador, educador físico, advogado, enfermeiro, médico e odontólogo, que dão prosseguimento ao atendimento.

Conforme o SINASE (2012), os profissionais do sistema socioeducativo devem reunir-se para fazer o *estudo de caso*. O estudo de caso aponta áreas e propostas específicas para cada jovem. Essas áreas podem concentrar-se nos seguintes tópicos: moradia, documentação,

alimentação, saúde, educação (escolarização, profissionalização), trabalho, rendimentos financeiros (bolsas, salários), cultura, esporte, lazer e cultura e participação política. Desse modo, o *estudo de caso* é uma condição para a construção do Plano Individual de Atendimento – PIA. A construção do PIA constitui-se um momento especial para a concretização de uma das principais finalidades da proposta socioeducativa – a de que o jovem efetive, ao longo de seu processo socioeducativo, um projeto de vida voltado para seu desenvolvimento individual e pessoal. Nesta fase, a equipe de multiprofissionais em conjunto com o jovem e seu familiar participam da construção desse documento.

Verifica-se que o CASE – Cuiabá/MT ainda não conseguiu incorporar o estudo de caso no seu programa, no entanto, mesmo de forma fragmentada, os jovens e seus familiares são atendidos por uma equipe multiprofissional, anteriormente à construção do PIA. Porém, há várias dificuldades no processo de execução do Plano. Tais dificuldades são atribuídas à falta de recursos financeiros e profissionais, de participação dos jovens e seus familiares, de construção de um projeto de vida, de formação, de articulação interinstitucional, de adequação e execução da proposta pedagógica; além da constante mudança da equipe gestora. O MNPCT recomenda:

Elaborar, com o apoio da SEJUDH, o Plano Individual de Atendimento (PIA) dos adolescentes, contando com a sua efetiva participação, de sua família e de toda a comunidade educativa (equipe técnica, agentes socioeducativos, professores, equipe de saúde), e em consonância com as diretrizes do SINASE: 1.1. Que o PIA tenha como diretriz norteadora as construções individuais e a elaboração de um projeto de vida do adolescente; 1.2. Que sejam oferecidas atividades culturais, de lazer e esporte para os adolescentes, com base nas construções, pactuações e metas previstas no seu PIA, visando, inclusive, reduzir o tempo de confinamento dos adolescentes.⁸

De acordo com a Superintendência do Sistema Socioeducativo e o Plano Decenal do Sistema Socioeducativo de Mato Grosso, os atendimentos de serviços prestados aos jovens são:

- **Assistência Social:** inserção no Programa Bolsa Família, serviços para confecção de documentos pessoais (RG, CTPS, CPF, Título Eleitoral e CAM) e encaminhamento para o programa de egressos.
- **Esporte:** os jovens são inseridos em práticas esportivas – futsal, natação e participam de campeonatos de futsal municipais e estaduais;
- **Cultura:** os jovens têm acesso aos programas de cultura desenvolvidos nas unidades – pintura, música, teatro e dança;

⁸Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura, 2017, p. 151.

- **Lazer:** os jovens têm acesso às seguintes atividades: pingue-pongue (tênis de mesa), banho de piscina e passeios;
- **Educação:** os resultados apresentados pela Secretaria de Estado de Educação apontam que, nos anos de 2012 a 2016:
 - a) Todos os jovens foram matriculados e frequentaram a escola diariamente.
 - b) A instituição responsável pela escolarização dos jovens foi uma escola com a finalidade exclusiva de atender os alunos que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade no CASE – Polo Cuiabá, denominada Escola Estadual Meninos do Futuro.
 - c) Exame Supletivo - Ensino Fundamental: foi realizado por 21% do total de jovens internos nas unidades de Cuiabá.
 - d) 27,71% realizaram os exames para – ENEM, ENCCEJA PPL NACIONAL e ENCCEJA/ESTADUAL.
- **Qualificação Profissional:** 20% do total de jovens do CASE/Cuiabá foram inseridos em atividades profissionalizantes em parceria com o SENAI.
- **Saúde:** os atendimentos de saúde do CASE/Cuiabá são realizados por equipe própria de saúde, incluindo médicos, psiquiatras, enfermeiros, farmacêuticos, psicólogos, assistentes sociais, odontólogos, técnico de enfermagem, técnicos em higiene dental e assistentes administrativos. O ambulatório de saúde, localizado no CASE, é equipado com mobiliários /instrumentais necessários para os atendimentos iniciais de saúde. Os atendimentos de saúde de média e alta complexidade são realizados na rede de saúde externa, no município de Cuiabá.
- **Espiritualidade:** os jovens participam do grupo de evangelização católica *Dai-me Almas* da Igreja São Gonçalo do Porto e do grupo de evangelização da Igreja Universal.

Conforme levantamento anual do SINASE de 2014, publicado em 2017, o estado de Mato Grosso apresentava 66% de unidades avaliadas como ruins e péssimas, sendo apontado como o maior percentual do Brasil nesse quesito. Evidencia-se que a estrutura física deve ser pedagogicamente adequada ao desenvolvimento da ação socioeducativa. Nessa direção, o espaço físico constitui-se um elemento promotor do desenvolvimento pessoal, relacional, afetivo e social do jovem em cumprimento de medida socioeducativa.

De acordo com o SINASE, as unidades de atendimento socioeducativo devem ser separadas daquelas destinados aos adultos do sistema penitenciário, ficando vedada qualquer possibilidade de construção em espaços anexos ou de forma integrada a esses equipamentos.

As unidades de atendimento socioeducativo do estado de Mato Grosso apresentam construções inadequadas em relação ao determinado pelas orientações do SINASE, como, por exemplo, o aproveitamento de cadeias e a alocação em áreas penitenciárias.

A SEJUDH /MT é responsável pela gestão do sistema socioeducativo e pelo sistema penitenciário; por este motivo, ambos são administrados com as mesmas finalidades. Conforme Decreto n.º 702, de 22 de setembro de 2016:

Art. 1º À Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos SEJUDH compete gerir a política estadual de preservação da justiça, garantia, proteção e promoção dos direitos e liberdades do cidadão, dos direitos políticos e das garantias constitucionais; zelar pelo livre exercício dos poderes constituídos; supervisionar, coordenar e controlar o sistema penitenciário e o sistema socioeducativo; gerir as políticas de defesa do consumidor, e na defesa dos direitos individuais e coletivos, podendo exercer outras atividades necessárias ao cumprimento de suas finalidades, nos termos de seu Regimento.

É preciso considerar que cada sistema abrange/ compreende diretrizes, marcos conceituais e legais distintos. Percebe-se com clareza que a implantação de uma instituição própria, direcionada às políticas públicas para jovens em situação de privação de liberdade seria o ideal. No entanto, não se pode esquecer que as pessoas em situação de privação de liberdade não deixam de ser seres humanos e a proteção de seus direitos humanos deve ser assegurada, e é essencial que se compreenda que o órgão jurisdicional que tratou do caso concreto decretou uma pena privativa de liberdade, e não da dignidade da pessoa.

O relatório de Missão a Unidades de Privação de Liberdade do Estado do Mato Grosso apresenta a seguinte análise:

Apesar de estarem em Secretarias Adjuntas distintas, a SEJUDH é responsável pela administração tanto do sistema socioeducativo, quanto do sistema prisional. Esta correspondência de alocação das duas políticas gera repercussões negativas para o sistema socioeducativo, fazendo prevalecer a perspectiva prisional em detrimento da socioeducação. As duas políticas partem de bases jurídicas completamente distintas e seria importante garantir esta separação, para que o socioeducativo mato-grossense possa se desenvolver em respeito às diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)¹¹. Como será demonstrado neste relatório, a visita realizada pelo Mecanismo Nacional à unidade de Sinop, deixou bastante evidente a influência do sistema prisional na execução da medida socioeducativa. Inclusive, documentos institucionais continham a inscrição “sistema prisional”⁹ (grifo do autor).

⁹Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura, 2017, p. 17.

Conforme o levantamento da equipe de sistematização do Plano Decenal Atendimento Socioeducativo do Estado de Mato Grosso; de sete unidades, apenas duas apresentam condições parciais para atendimento aos adolescentes em internação, as demais não atendem aos princípios legais. Destacam-se, em especial, os princípios previstos no ECA: o Art. 94, inciso IV afirma que as entidades que desenvolvem programas de internação têm, entre outras obrigações, a de “preservar a identidade e oferecer ambiente de respeito e dignidade ao adolescente”.

A internação masculina do CASE Cuiabá/MT apresenta condições parciais consoante com o SINASE. Destacamos o espaço físico que dispõe, na parte externa, de muros altos com concertinas, onde se exhibe o nome do centro; de uma cobertura com alguns bancos para abrigar os familiares e visitantes; de um portão de 8 m de altura que serve de passagem para viaturas, funcionários e visitantes. Na parte interna, o centro dispõe de guarita de agentes socioorientadores de plantão, geralmente há dois funcionários na recepção da unidade, um policial masculino e uma policial feminina, na guarita da polícia militar, para realizar as revistas e verificar os documentos; sala com armários para funcionários guardarem seus objetos pessoais; ambulatório médico e odontológico; enfermaria com alguns leitos; espaço ecumênico; quadra poliesportiva; piscina; e uma vasta área com algumas árvores frutíferas apresentando, porém, alguns trechos baldios.

A internação provisória contém: 32 alojamentos para os jovens, divididos e dois espaços, a ala A é destinada à primeira internação e a B, para reincidentes. A unidade provisória ainda possui: alojamentos (duas camas de alvenaria, colchões, um vaso sanitário e uma pia), recepção, salas de aula, refeitório, sala de multiuso, sanitários, almoxarifado, lavanderia com uma máquina de lavar roupas, sala dos professores, espaço de convivência e banho de sol, sala da gestão e técnicos. Ao todo, são 20 jovens em situação de privação de liberdade provisória, podendo ficar até 45 dias aguardando decisão judicial. No que tange ao quadro de funcionários, a internação provisória possui: um gerente, 52 agentes socioeducativos, seis assistentes, dois auxiliares, 16 profissionais de nível superior (advogados, assistentes sociais, psicólogos e educadores físicos).

A unidade de internação contém: 16 alojamentos (duas camas de alvenaria, colchões, um vaso sanitário e uma pia), recepção, salas de aula, refeitórios, sala dos professores, sanitários, refeitório, espaço de convivência e banho de sol, mesa de pingue-pongue, almoxarifado, sala da gestão e técnicos. Ao todo, são 35 jovens em situação de privação de liberdade. O quadro de funcionários conta com: um gerente, 53 agentes socioeducativos, 12

assistentes, dois auxiliares e 25 profissionais de nível superior (advogados, assistentes sociais, psicólogos e educadores físicos).

O setor de saúde do CASE busca articulação com a rede local de atenção à saúde mental, e à rede de saúde, de forma geral. Nesse sentido, o setor conta com uma equipe multiprofissional que presta atendimento diariamente aos jovens. Os profissionais têm as seguintes especialidades: três enfermeiros, dois farmacêuticos, um farmacêutico bioquímico, um médico, dois psiquiatras e quatro odontólogos.

Em relação à infraestrutura do CASE Cuiabá/MT, o projeto arquitetônico está parcialmente em conformidade com o SINASE, mas carece de reformas, suas instalações encontram-se deterioradas pela ação do tempo e pela falta de reforma, em especial, os alojamentos, segregados por grades, caracterizando celas, que possuem pinturas envelhecidas, mofo e infiltrações, as instalações elétricas apresentam fios soltos e aparentes.

Ademais, a unidade possui refeitório que necessita de reforma, utilizado como espaço para recreação; não há locais destinados à realização de visitas familiar e íntima, não possui biblioteca, não possui espaço de multiuso específico, conta com uma área verde com algumas árvores frutíferas, um grande terreno baldio sem nenhuma utilidade, consequência da demolição de antigas instalações que perduraram 44 anos, a quadra poliesportiva e a piscina sofreram reformas em 2013 pela Secretaria de Estado de Educação. É importante destacar que a frequência dos jovens nesses espaços é restrita, comumente, ficam vazios e os jovens, reclusos em seus alojamentos.

O setor de segurança do CASE realiza um trabalho articulado com a Secretaria de Estado de Segurança Pública – SESP/MT. A SESP disponibiliza policiais militares para realizar a segurança do centro em momentos de fuga e em momentos de crise (rebeliões e motins). De forma esporádica, durante revistas, eventos e deslocamentos de jovens, é acionado o Serviço de Operações Especiais – SOE que atua dentro dos presídios e centros socioeducativos de Mato Grosso como uma força auxiliar dos agentes socioeducativos. O CASE Cuiabá/MT não possui plano de segurança, apenas o regimento interno, e apresenta um PPP, concernente ao ano de 2009, a ser reelaborado e registrado no Conselho.

Assim sendo, a SEJUDH/MT possui um regimento interno para os centros socioeducativos, todavia, esse documento, ainda é desconhecido pela maioria dos funcionários da unidade e, por esse motivo, não é aplicado no CASE Cuiabá/MT. Deste modo, é preocupante a inexistência de um regimento interno na unidade. Nessa lógica, entendemos que os jovens que cumprem medidas socioeducativas de privação de liberdade no CASE/MT estão sendo

negligenciados juridicamente, uma vez que não há normas disciplinares previstas, demonstrando a completa ilegalidade que impera nessa unidade.

Não é por acaso que o relatório de Missão a Unidades de Privação de Liberdade do Estado do Mato Grosso recomenda:

Elaborar, com urgência, em conjunto com a direção do CASE, com seus funcionários, adolescentes e familiares, o Regimento Interno da unidade, conforme as disposições do ECA e do SINASE, sobretudo com base nos Arts. 71 a 75 da Lei nº 12.594/2012:
1.1. Os procedimentos disciplinares devem respeitar as garantias do devido processo, particularmente para assegurar a ampla defesa e o contraditório, o direito à assistência jurídica, ao direito a recorrer da decisão, o direito de apresentar testemunhas, inclusive de outros adolescentes internos, e o direito à presunção de inocência;
1.2. Que o Regimento Interno seja amplamente divulgado para toda a comunidade socioeducativa (adolescentes e seus familiares; profissionais da unidade – equipe técnica e de saúde, agentes socioeducativos, professores; dentre outros), conforme estabelecido nas Regras de Havana.¹⁰

Conforme o SINASE (2012), a segurança socioeducativa pode ser entendida nesse mesmo contexto, todavia, de forma ainda mais específica, como um conjunto de condições necessárias para que a privação da liberdade possa ocorrer com a preservação do patrimônio e da integridade física, moral e psicológica dos jovens em cumprimento de medida, assim como das pessoas exercendo atividades profissionais ou em convivência nas unidades de privação de liberdade.

É conveniente frisar que a segurança da pessoa privada de liberdade também é tratada nas Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade, documento em que é dito que “o sistema de justiça da infância e da juventude deverá respeitar os direitos e a segurança dos jovens e fomentar seu bem-estar físico e mental” (NAÇÕES UNIDAS, 2002, item 1).

O referido documento normativo, além da administração dos centros de detenção de jovens, trata dos procedimentos disciplinares (NAÇÕES UNIDAS, 2002, itens 66 a 71) e tem dispositivos sobre as limitações para a coerção física e o uso da força. Em relação a este último item, afirma-se resumidamente que:

- Somente poderá admitir-se o uso da força ou de instrumento de coerção em casos excepcionais, esgotados ou fracassados todos os demais meios de controle, e apenas pela forma expressamente autorizada e descrita por lei ou regulamento;

¹⁰REGRAS DE HAVANA – Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Adolescentes Privados de Liberdade. Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura, 2017, p. 146.

- Os instrumentos eventualmente utilizados não podem causar lesão, dor, humilhação ou degradação e devem ser empregados de forma restritiva e pelo menor período de tempo possível;
- Os instrumentos somente podem ser utilizados quando autorizados pelo gestor e para impedir que o jovem prejudique a outros ou a si mesmo ou cause sérios danos materiais, caso em que o diretor deverá consultar imediatamente o pessoal médico e outro pessoal competente e informar à autoridade administrativa superior;
- Em todo centro de privação de liberdade de jovens deve ser proibido o porte ou a utilização de armas por funcionários;
- Ainda que com privação da liberdade, deve vigorar, o quanto possível, a normalidade; e, por último,
- As medidas disciplinares devem ser compatíveis com a dignidade do jovem e o com o objetivo do atendimento (NAÇÕES UNIDAS, 2002, itens 63 a 65).

A equipe gestora do CASE Cuiabá/MT tem a finalidade de planejar, coordenar, dirigir, controlar e avaliar as atividades relativas à implantação dos serviços de atendimento socioeducativo. Cada unidade de internação é administrada por um gerente assessorado por 22 profissionais assistentes e auxiliares, sendo 8 para a unidade de internação provisória e 14 para a internação masculina e ainda conta com um conselho disciplinar.

Segundo o PPP do CASE Cuiabá/MT, o conselho disciplinar é um órgão deliberativo de organização e manutenção da segurança e do bom andamento da unidade. Esse órgão permite o desenvolvimento da ação socioeducativa, contribuindo para o processo de crescimento pessoal do jovem. Nas reuniões do conselho, em geral, são discutidos, analisados e decididos assuntos relacionados às medidas disciplinares; integração dos adolescentes em alas de convivência; transferências de ala e de unidade; atividades especiais na unidade; atividades externas; alterações ou criação de normas e procedimentos; e ainda, assuntos relacionados à conduta e à avaliação da própria equipe, bem como estrutura e organização da unidade. Os conselheiros são profissionais do CASE: técnicos, auxiliares e agentes socioeducativos.

Por meio de alguns relatórios elaborados pelo Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana – CDDPH (2014), pelo Conselho Nacional de Justiça (2017) e pelo Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura (2017), os jovens que cumprem medidas de privação de liberdade no CASE Cuiabá/MT estão sujeitos a graves violações de direitos humanos, uma vez que na unidade não há regimento interno e, conseqüentemente, não

há procedimentos disciplinares que respeitem o preconizado na legislação nacional e internacional.

Por conseguinte, os jovens sofrem punições e sanções disciplinares sem expressa e anterior previsão legal, assim sendo, não lhes são garantidos direitos básicos, particularmente o devido processo legal e o acesso à defesa técnica. Considerando-se que a comissão disciplinar do centro se embasa no registro do agente socioeducativo e decide qual a sanção será aplicada com base no mesmo, as punições e sanções variam entre a retirada das guloseimas; lazer, a proibição de sair do quarto, isto é, o confinamento; a proibição de frequentar a escola, a diminuição ou proibição de visitas e até a retirada de colchões. Tais sanções aplicadas são inseridas no relatório a ser encaminhado para o juiz responsável, no caso de Cuiabá, ao juizado da 2ª Vara Especializada da Infância e Juventude. Assim, o procedimento é ilegal, a começar pela falta de especificação das infrações, ou seja, os jovens não sabem dizer qual conduta deles estaria sujeita a uma sanção. Desse modo:

Os procedimentos disciplinares devem respeitar as garantias do devido processo, particularmente para assegurar a ampla defesa e o contraditório, o direito à assistência jurídica, ao direito a recorrer da decisão, o direito de apresentar testemunhas, inclusive de outros adolescentes internos, e o direito à presunção de inocência.¹¹

A alimentação dos jovens e funcionários é fornecida por uma empresa terceirizada, via contrato, ao todo são cinco refeições diárias: desjejum, almoço, lanche da tarde, e jantar. A escola ainda oferece um lanche, também é permitido aos familiares, no dia de visita, levar alimentos e objetos de higiene pessoal, intitulado de 'jumbo'.

A limpeza das áreas externas e internas do CASE, exceto os alojamentos, é realizada por uma empresa terceirizada. No entanto, a limpeza dos alojamentos e o pátio para o banho de sol é efetuada pelos jovens. A unidade ainda conta com o serviço de presidiários extramuros, que realizam a limpeza de terrenos e da caixa d'água, construções de obras, reparos elétricos e hidráulicos.

O CASE Cuiabá/MT dispõe de viaturas para realizar o transporte e a locomoção dos jovens, a escolta fica por conta da polícia militar ou SOE quando acionada, ambos fortemente armados. Diante dessa situação comumente encontrada no centro, contesta-se a necessidade de os deslocamentos dos jovens ocorrerem desse modo.

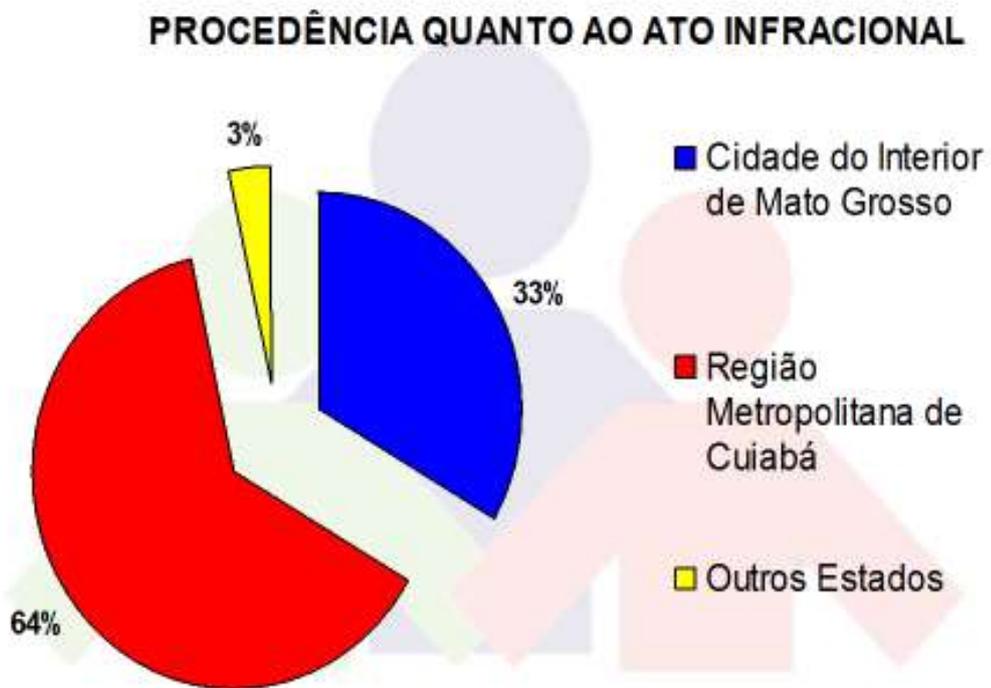
Portanto, não há respaldo legal no deslocamento do jovem ser feito por agentes armados e, ainda, pela Polícia Militar ou pelo sistema penitenciário, que não deveriam participar de uma

¹¹Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura, 2017, p. 150.

atividade rotineira da unidade. A única previsão existente no SINASE (2012) sobre a participação da Polícia Militar está relacionada à segurança externa.

Em relação ao público atendido no CASE Cuiabá/MT, apresentamos os seguintes pontos: região atendida, procedência quanto ao ato infracional, idade dos jovens e escolarização. Entre os jovens que se encontram em situação de privação de liberdade, 64% são da região metropolitana de Cuiabá, 33% são de outros municípios do MT e 3% são de outros estados, conforme aponta o gráfico 2:

Gráfico 2 –Procedência quanto ao ato infracional

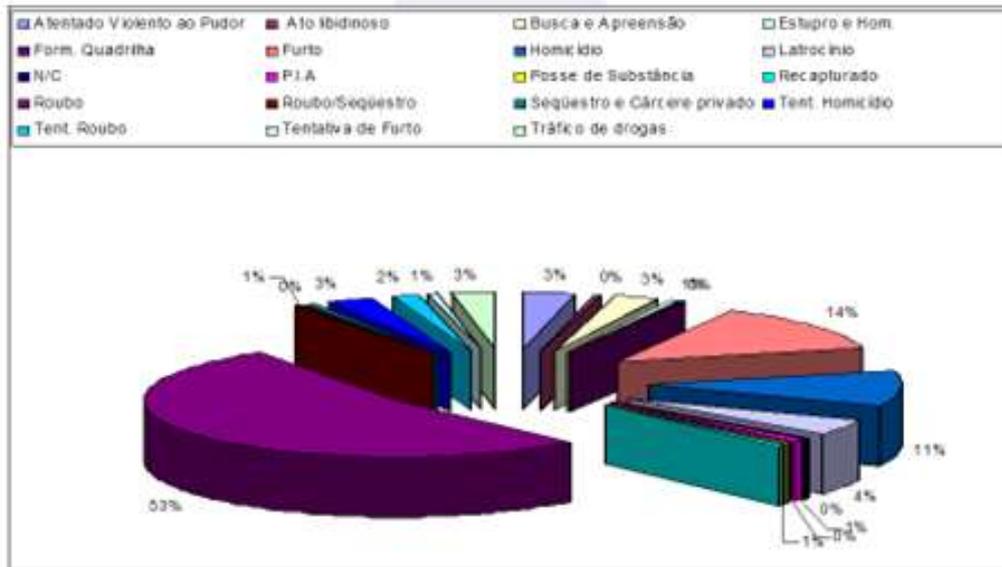


Fonte: SEJUDH, 2016.

Sobre a maioria dos atos infracionais praticados pelos jovens em situação de privação do CASE, 80% das infrações são contra o patrimônio público: roubo, tentativa de roubo, furto e tentativa de furto. Contrariando o senso comum, frequentemente associado à prática de crimes hediondos. Conforme aponta o gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3 – Atos infracionais praticados pelos jovens

Gráfico Atos Infracionais Praticados pelos Adolescentes

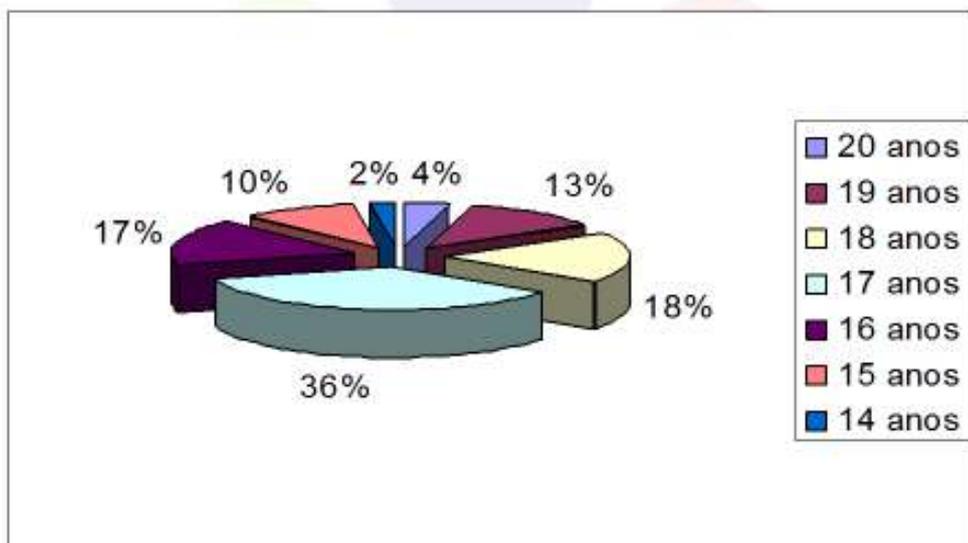


Fonte: SEJUDH, 2016.

Conforme as informações contidas no gráfico 4, entre os adolescentes dessa faixa etária, a predominância é de jovens que têm 17 anos, 36%; na sequência, 18% têm 18 anos; 17% têm 16 anos; 13% têm 19 anos; 10% têm 15 anos; 4% têm 20 anos e 2% têm 14 anos.

Gráfico 4 - Idade dos jovens em situação de privação de liberdade (unidade de internação masculina)

GRÁFICO DAS IDADE DOS ADOLESCENTE NA UNIDADE DE INTERNAÇÃO MASCULINA



Fonte: SEJUDH, 2016.

As informações sobre a escolaridade dos jovens mostram que há uma grande distorção entre a idade e o grau de escolaridade atingido, principalmente entre aqueles na faixa de 15 a 17anos, que deveriam estar cursando o ensino médio ou já tê-lo concluído, conforme dados descritos na tabela 1.

Tabela 1 - Escolaridade dos jovens em situação de privação de liberdade (internação provisória e internação masculina)

Unidade de internação	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Internação provisória	99%	1%
Internação	95%	5%

Fonte: SEDUC, 2016.

O acompanhamento do egresso é realizado pela equipe técnica do CASE, em parceria com a rede local, nos casos em que não há programa específico para esse atendimento no município de origem do jovem. O mesmo ocorre no período em que o jovem é desligado pelo juiz, sem a aplicação de outra medida socioeducativa, como a liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade. Esse atendimento aos egressos monitora, principalmente, os aspectos relacionados à família, às relações afetivas, à escolarização, à qualificação profissional e à inserção no mundo do trabalho, além de questões relacionadas à saúde e à qualidade de vida.

Por todas as considerações peculiares apresentadas neste capítulo, utilizamos o recurso fotográfico como um instrumento complementar, “que permitiu conceber a pesquisa como um processo de construção de visibilidades” (Sato, 2009, p. 223). Essa "construção de visibilidades", mediada pelas imagens fotográficas, é particularmente fecunda, constituindo-se uma linguagem visual compartilhada entre pesquisador e leitor.

Assim sendo, as fotografias, além de registrar com riqueza de detalhes alguns momentos do trabalho de campo, criam uma representação do espaço do estudo? Nesta lógica, para conhecermos os espaços do CASE Cuiabá/MT, apresentamos fotos das áreas externa e interna, para melhor visualização do leitor.

Figura 1 – Muro do CASE/Cuiabá



Fonte: Miranda, 2016.

Figura 2 – Portão de entrada



Fonte: Miranda, 2016.

Figura 3 – Cobertura para visitantes



Fonte: Miranda, 2016.

Figura 4 – Muro com concertina



Fonte: Miranda, 2016.

Na parte externa do CASE Cuiabá/MT, encontram-se muros altos com concertinas e o respectivo nome do centro escrito por extenso, cobertura com alguns bancos para abrigar os familiares e visitantes, um portão de 8 m de altura que serve de passagem de viaturas, funcionários e visitantes.

Figura 5 – Setor de Saúde



Fonte: Miranda, 2016.

Figura 6 - Guarita dos agentes e guarita dos militares



Fonte: Miranda, 2016.

Ainda na parte interna do centro, encontra-se instalada a guarita de identificação dos funcionários e visitantes. O local ainda possui o posto da polícia militar, onde os funcionários e visitantes passam por revistas e deixam seus pertences em armários coletivos. O setor de saúde, em reforma no período, localiza-se próximo ao posto policial, e conta com: um consultório médico, um consultório odontológico, uma sala de enfermagem, uma sala de atendimento psicológico e assistência social, uma sala de escovação odontológica, uma sala de acolhimento, uma sala de observação, uma sala de medicação, uma farmácia, uma sala de utilidades, uma sala de administração, uma sala de gerência, uma copa, dois banheiros e dois vestiários.

Figura 7 - Unidade de Internação/Recepção



Fonte: Miranda, 2016.

Figura 8 - Unidade de Internação/Área externa



Fonte: Miranda, 2016.

A unidade de internação masculina localiza-se ao lado setor de saúde, com dois acessos, um na parte frontal, com acesso a uma via asfaltada disponível para a passagem de veículos e viaturas da SEJUDH e militares. O outro acesso encontra-se nos fundos, onde divide o muro com uma escola estadual. A unidade é cercada por muros altos e com concertina em toda sua extensão.

Figura 9 - Alojamentos e pátio



Fonte: Miranda, 2016.

Figura 10 - Acesso às salas de aula



Fonte: Miranda, 2016.

A parte interna da unidade de internação contém: alojamentos cercados por grades e concertinas ao redor (quatro camas de alvenaria, colchões, um vaso sanitário e uma pia), recepção, salas de aula, refeitórios, sala dos professores, sanitários, lavanderia, refeitório, espaço de convivência, mesa de pingue-pongue, almoxarifado, sala da gestão e técnicos.

Figura 11 - Sala de aula



Fonte: Miranda, 2016.

Figura 12 - Sala de aula



Fonte: Miranda, 2016.

A sede da Escola Estadual Meninos do Futuro localiza-se aproximadamente a 150 m do CASE – Internação Provisória Masculina e Internação Masculina, nesse local funcionam apenas a direção, a secretaria, sala de multimeios didáticos, onde é realizada a sala do educador e reuniões, a cozinha, onde é feito o lanche dos alunos e o almoçarifado. As salas de aulas, sala dos professores e coordenação estão instaladas no interior do CASE Cuiabá/MT que possui, além das salas de aulas e da sala da coordenação e professores, uma sala de arte-educação.

Figura 13 - Quadra de Esportes



Fonte: Miranda, 2016.

Figura 14 - Piscina



Fonte: Miranda, 2016.

O espaço de educação física, esporte e lazer está distribuído nas seguintes áreas: quadra poliesportiva e piscina. A educação física é realizada duas vezes na semana pelos professores da escola e três vezes pelos profissionais do CASE. O esporte e lazer acontecem diariamente, exceto em períodos de revistas aos alojamentos e de aplicação de sanções.

Figura 15 - Área externa



Fonte: Miranda, 2016.

Figura 16 - Área externa



Fonte: Miranda, 2016.

Em 2014, por determinação judicial, as antigas alas de internação conhecidas como III e IV do CASE Cuiabá no Complexo Pomeri foram demolidas, consideradas inadequadas para os jovens. Desde a demolição, nada foi construído, permanecendo apenas uma grande extensão de terreno baldio.

Nessa perspectiva, observamos inicialmente a vinculação entre a socioeducação e a necessidade da implementação de uma proposta sociopedagógica capaz de constituir-se em ação formadora dos jovens em situação de privação de liberdade. De alguma forma, essa é uma crença que tem sido assumida e reforçada em diversos discursos sobre socioeducação, sendo que quase todos eles evidenciam o fim proclamado para a ação socioeducativa como sendo preparar os indivíduos para a vida social. A seguir, apresentamos a estrutura do Complexo Pomeri.

1.1.3 O Complexo Pomeri

O Complexo Pomeri se localiza no bairro Planalto, a 10 quilômetros do centro de Cuiabá. Tem acesso pela Avenida Dante Martins de Oliveira, mais conhecida como Avenida dos Trabalhadores e pela Avenida Jurumirim. Casas por pintar, tijolos à mostra são elementos

que retratam o bairro Planalto, na periferia de Cuiabá. O nome sugere literalmente a característica do local, fundado em 1977. Na época, o ex-prefeito Rodrigues Palma decidiu comprar a área para acolher moradores provenientes do bairro Canjica, dando origem ao Planalto, composto por cerca de 8 mil pessoas. A região abriga três escolas, sendo uma estadual e duas municipais, uma creche, posto de saúde e uma Companhia de Polícia Comunitária. O que impressiona é o fato de o bairro ter uma rede de esgoto, o que não acontece na maioria dos bairros da Capital.

Hoje, com o desenvolvimento acelerado de Cuiabá, a região é, em princípio, privilegiada, tendo na Avenida Dante de Oliveira uma das principais vias de acesso para outros grandes bairros. O bairro Planalto tem um histórico de violência que foi amenizado com a instalação da Companhia de Policiamento. No entanto, há controvérsias. Para os moradores do bairro, a maior preocupação ainda é a segurança.

No ano de 2001, foi inaugurado o Complexo Pomeri, para adequação ao ECA, que prevê, em seus artigos, a centralização do atendimento à criança e ao jovem. O Complexo Pomeri é um conjunto de órgãos e poderes de atendimento à criança e ao jovem, destinado a programas de execução das medidas socioeducativas, antes sob a gestão da Fundação de Promoção Social (PROSOL/MT), atualmente pela SEJUDH. O Complexo Pomeri é composto pelas seguintes instituições:

- Juizado da Infância e da Juventude – 1ª e 2ª Varas;
- Promotoria de Justiça da Comarca de Cuiabá - Infância e Juventude;
- Defensoria Pública - Núcleo da Infância e Juventude de Cuiabá;
- SEDUC - Escola Estadual Meninos do Futuro;
- SEJUDH - Centro de Atendimento Socioeducativo de Internação Masculina – Polo Cuiabá;
- SEJUDH - Centro de Atendimento Socioeducativo de Internação Provisória Masculina – Polo Cuiabá;
- SEJUDH - Centro de Atendimento Socioeducativo de Internação Provisória e Internação Feminina – Polo Cuiabá;
- SEJUDH - Casa de Semiliberdade;
- SESP - Delegacia Especializada do Adolescente – DEA;
- SESP – Delegacia Especializada de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – DEDICA;
- SESP - Projeto Rede de Cidadã;

- SESP - Centro Integrado de Segurança e Cidadania – CISC/Planalto.

Para visualização do leitor apresentamos uma foto aérea do Complexo Pomeri: a delimitação em amarelo demarca o espaço do Complexo Pomeri; o espaço delimitado em verde compreende o CASE Cuiabá/MT.

Figura 17 - Vista aérea do Complexo Pomeri



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/Complexo+Pomeri>.

Como o estado do Mato Grosso possui apenas seis unidades de internação e uma internação provisória masculina e uma feminina, os pedidos de outros municípios vêm para a comarca de Cuiabá. Nesse sentido, o atendimento no Complexo Pomeri não é exclusivo da capital, atende aos demais municípios de Mato Grosso.

É preciso fortalecer a política de municipalização das medidas socioeducativas em meio aberto, com foco na qualificação dos procedimentos de gestão da política socioeducativa, como alternativa à institucionalização, que visa aplicar a medida de privação de liberdade ao jovem.

Com base na ideia da municipalização, frisamos que os municípios devem executar um programa socioeducativo respeitando as diretrizes de municipalização das medidas socioeducativas em meio aberto, a existência de normativas que compõem o Sistema Único de Assistência Social – SUAS, o papel dos órgãos municipais, conselhos e entidades e os respectivos direitos da criança e do adolescente, assim como a luta por sua efetivação e superação de um atendimento correccional e repressivo.

O fluxo de processamento no Complexo Pomeri é iniciado com a apreensão, pela Polícia Militar, de um ato infracional cometido por um jovem de até 18 anos. Após esse primeiro

registro, o jovem é encaminhado ao Centro Integrado de Segurança e Cidadania – CISC/Planalto, uma vez nesse espaço físico, é entregue à Delegacia Especializada do Adolescente – DEA, órgão com autoridade para investigar a dinâmica do delito e, assim, dizer se a conduta foi mesmo de responsabilidade do jovem e se constituiu, com efeito, um ato infracional.

Em caso afirmativo, o jovem é indiciado e levado à presença do promotor, do defensor e do juiz da 2ª Vara da Infância e da Juventude da Comarca de Cuiabá que, oralmente, realizam as atividades de acusação, defesa e julgamento do fato, respectivamente, em audiência imediata.

Nesse momento, tem-se a análise da natureza jurídica do caso, bem como das circunstâncias em que a infração ocorreu e qual foi o grau de responsabilidade do jovem. Com base na consideração desses três elementos, o juiz pode decidir, imediatamente, pela liberação do jovem sem aplicação de medida socioeducativa, o que ocorre pela via da absolvição, do perdão, da remissão, do arquivamento do processo ou da determinação de medida protetiva.

Não sendo possível o desfecho do caso na audiência imediata, inicia-se um segundo momento dessa mesma audiência, no qual o juiz, após ouvir o promotor e o defensor, pode determinar a aplicação da medida socioeducativa. Esta, por sua vez, poderá ser cumprida em meio aberto (advertência, reparação de dano, liberdade assistida ou prestação de serviços à comunidade) ou fechado (semiliberdade ou internação), dependendo do juízo de reprovação que recaia sobre o adolescente e sobre a conduta ilícita praticada por ele. Uma vez que a medida socioeducativa é aplicada, o jovem é encaminhado aos setores que se ocupam de viabilizar o início da execução da medida.

Caso seja determinada pelo juiz a internação provisória, o jovem é encaminhado ao CASE, permanecendo por até 45 dias, aguardando a decisão judicial. Durante esse período, é feita a instrução do processo, havendo duas audiências. Na primeira, são ouvidos o adolescente e seus responsáveis (interrogatório). Na segunda, são ouvidas as testemunhas de defesa e de acusação. Nessa fase de internação, o jovem pode receber visitas dos pais; terceiros necessitam de autorização judicial.

Quando o jovem é sentenciado a cumprir medida socioeducativa de internação, o processo de inserção é feito de forma gradativa: inicialmente, o juiz defere o benefício de saídas para participarem de atividades de esporte e lazer, cursos e apresentações culturais. As avaliações são trimestrais e realizadas por equipe multidisciplinar que encaminha relatórios técnicos à autoridade judiciária. A medida de internação é reavaliada a cada seis meses pelo juiz, que vai decidir, fundamentadamente, pela sua manutenção ou pela progressão de medida (meio aberto). Os direitos do jovem nesse período são receber escolarização e

profissionalização, realizar atividades culturais, esportivas e de lazer, ser tratado com respeito e dignidade, entre outros previstos no art. 124 do ECA.

Na sequência apresentamos algumas considerações a respeito da escolarização dos jovens no CASE – Polo Cuiabá.

1.1.4 A escolarização: Projeto Educar

De acordo com o ECA, é obrigatório o oferecimento de escolarização para jovens que estejam cumprindo medida socioeducativa. A aplicação dessas medidas deve ter natureza essencialmente pedagógica, respeitando efetivamente sua peculiaridade.

A Escola Estadual de 1º Grau Agostinha Guimarães, até 1995, atendia a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social e sob guarda judicial, encaminhados pelas Unidades da PROSOL – Fundação de Promoção Social de Mato Grosso, pertencente ao Complexo POMERI. Após a sua extinção, foi criada, pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), por meio do Decreto n. 404- 21.746 de 22-09-95; autorizada pela resolução 27, em 14-02-97, a Escola Estadual “Meninos do Futuro”, localizada na Avenida Jurumirim, s/n, Bairro Planalto – Complexo POMERI, em Cuiabá, com a finalidade de atender exclusivamente jovens em situação de privação de liberdade, no Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT.

O nome Meninos do Futuro foi escolhido pelos próprios jovens em um concurso integrado a uma oficina de pintura e desenho. Segundo os organizadores da oficina, o nome eleito representa o futuro de cada um, pois os jovens esperam, por meio da escola, que eles possam galgar uma vida melhor. Além da educação básica, a escola oferece o atendimento integral, com oficinas pedagógicas, bem como atividades recreativas e esportivas. A escola não oferece atendimento ao egresso que, após sua saída, recebe toda a documentação necessária para se matricular em uma escola da rede pública de Mato Grosso.

O Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola Estadual Meninos do Futuro objetiva uma educação emancipadora, diretiva crítica e democrática, norteadas pelas ações que satisfaçam às necessidades e especificidades do jovem que cumpre medida socioeducativa de privação de liberdade. O PPP parte destes pressupostos: Liberdade, Igualdade, Ética, Qualidade e Valorização do educador e do educando.

A filosofia da Escola Estadual Meninos do Futuro tem como foco principal o desenvolvimento de uma educação democrática, transformadora, comprometida com o processo de ensino e aprendizagem do educando.

A proposta pedagógica da escola tem como base teórica a Concepção Interacionista do Desenvolvimento, fundamentada nas teorias elaboradas por Jean Piaget, Vigotski e Wallon. As Teorias Interacionistas do desenvolvimento apoiam-se na ideia de interação entre o organismo e o meio. A aquisição do conhecimento é entendida como um processo de construção contínua do ser humano em sua relação com o meio: “Organismo e o meio exercem ação recíproca” (FOSNOT, 1998, p. 27). O documento nos mostra que essas construções dependem das relações que se estabelecem com o ambiente numa dada situação. Sendo assim, uma vez que existe a “construção” do conhecimento, considera-se a verdadeira aprendizagem.

No ano de 2011, a SEDUC/MT, associada à Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Estado do Mato Grosso (SEJUDH/MT), observando os direitos preconizados no ECA e as diretrizes previstas no SINASE, propõe, – por meio do PROJETO EDUCAR: Estruturação e implementação de uma prática pedagógica nas Unidades Socioeducativas de Mato Grosso – ressignificar ações desenvolvidas nas unidades socioeducativas, orientadas numa linha de educação libertadora e humanizante (Projeto Educar; p. 20, 2011).

De acordo com o projeto, a educação libertadora vê o educando como sujeito da História. Vê na comunidade “educador-educando-educador” uma relação horizontal, sendo o diálogo traço essencial dessa educação.

No mesmo ano, a SEDUC publica, em Diário Oficial, por meio de portaria, o processo de atribuição de seleção e classes/aulas e da jornada de trabalho para compor o quadro de lotação dos profissionais da educação básica que atuarão na Escola Estadual Meninos do Futuro e nas Escolas que possuem salas anexas nas Unidades Privativas de Liberdade do Sistema Socioeducativo — PROJETO EDUCAR.

É importante destacar que o regime de trabalho do professor da E. E. Meninos do Futuro é de acordo com a matriz curricular. De outra parte, a do diretor, coordenadores pedagógicos e secretário correspondem ao regime de trabalho de 40 horas semanais ao passo que os demais profissionais têm a jornada de 30 horas semanais. A escola conta com um quadro de 26 profissionais da educação básica: sendo três efetivos e 23 contratados temporariamente. A relação abaixo confirma:

- Um Diretor;
- Um Secretário Escolar;
- Treze professores;
- Um Técnico Administrativo-Educacional;
- Dois Coordenadores Pedagógicos;

- Oito Apoios Administrativos Educacionais: dois para nutrição escolar, três vigilantes, três para serviços gerais.

Desse modo, o Projeto Educar desenvolveu formas de atendimento diferenciado, tem como parâmetro o histórico escolar, mas sim a avaliação diagnóstica, realizada na entrada do jovem à escola. Esta definirá a capacidade cognitiva do aluno para a composição de turmas, tanto na internação provisória quanto na internação do cumprimento da medida socioeducativa.

Essa enturmação¹² faz necessária, pois muitos dos jovens abandonaram os estudos há algum tempo ou encontram-se defasados em relação às capacidades cognitivas esperadas para determinadas etapas da educação básica. As turmas são compostas por grupos de oito a dez alunos, registrado que esse número serve de parâmetro para a atribuição de classes/aulas dos professores. Contudo, internamente existe a reorganização dos grupos de alunos para aperfeiçoar o atendimento, conforme encaminhamento da Equipe Gestora da escola.

De acordo com os resultados obtidos na avaliação diagnóstica, a enturmação ocorrerá dentro dos estágios básico, intermediário e avançado.

- **ESTÁGIO BÁSICO:** São grupos de jovens que se encontram na fase inicial do processo de desenvolvimento de habilidades linguísticas, incluindo desde a capacidade de decodificar palavras até a compreensão de textos e aprendizagem da matemática. A matriz curricular é globalizada, com foco na língua portuguesa e na matemática.
- **ESTÁGIO INTERMEDIÁRIO:** São grupos de jovens que já possuem conhecimento mínimo da leitura, escrita e matemática, necessitando de aprofundamento na construção desses conhecimentos para melhor interpretar e se comunicar com os outros. A matriz curricular é organizada por área de conhecimento, adotando método contextualizado e interdisciplinar.
- **ESTÁGIO AVANÇADO:** São grupos de jovens que estão aptos a realizar estudos de acordo com o resultado do diagnóstico cognitivo e em consonância com seu histórico escolar.

A matriz curricular é organizada por área do conhecimento. Desenvolve, de forma concomitante, a educação escolar, projetos e oficinas visando ao aprimoramento e ao desenvolvimento integral dos jovens, fundamentados em uma metodologia de total participação

¹² Termo usado pela SEDUC/MT para inclusão ou inserção do estudante em uma turma.

dialógica e ajustados à realidade e interesse dos educandos, favorecendo grande articulação entre teoria e realidade/prática.

A estratégia didática e metodológica é direcionada por eixo integrador: conhecimento, cultura e trabalho articulado com as diferentes áreas do conhecimento Resolução CNE/CEB n.º 07/2010: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática.

O tempo de permanência e avanço do educando em cada estágio está vinculado ao cumprimento do currículo proposto em cada um deles; portanto, independe do ano civil. Para todos os estágios, as turmas serão compostas por grupos de oito a dez alunos, número que servirá de parâmetro para a atribuição de classes/aulas. Contudo, internamente, haverá reorganização dos grupos de alunos para otimizar o atendimento, conforme encaminhamento da Equipe Gestora da escola.

A organização das aulas é de 60 minutos, sendo quatro horas-aula diárias para cada turma formada, referente aos componentes curriculares da Base Nacional Comum dos estágios: básico, intermediário e avançado. Os alunos são atendidos no turno e/ou contraturno, em oficinas pedagógicas e projetos pedagógicos interdisciplinares e outros, de acordo com o planejamento da Escola. A frequência, a carga horária cursada, o conteúdo e as atividades são registrados no portfólio individual de cada aluno.

O portfólio parametrizado no sistema *online* da SEDUC tem acompanhamento e controle por parte da secretária escolar e da coordenação pedagógica, uma vez que subsidia as orientações pedagógicas e os serviços de escrituração da escola. O outro instrumento de registro utilizado pela escola é o relatório descritivo da aprendizagem (*online*), que pode ser anual ou parcial. Em caso de transferência, expressa a dimensão cognitiva do aluno, atribuída periodicamente, não podendo ser traduzida em representações numéricas que levem a uma média aritmética ou ponderada.

Os critérios de avaliação expressam o nível de operações mentais e a construção do conhecimento elaborado. A avaliação socioemocional reveste-se de caráter diagnóstico que serve de suporte para os professores proporem novas situações de ensino e aprendizagem, com a finalidade de auxiliar o aluno em seu desenvolvimento. Ao encerrar seu tempo na Instituição Socioeducativa, o aluno é encaminhado a uma escola regular da rede pública com um Relatório de Avaliação Descritiva. Com base no referido relatório, acrescido do documento de escolaridade anterior do aluno (se ele tiver), a escola receptora fará sua enturmação mediante processo de classificação (Res. n.º 002/09-CEE/MT) ou enturmação por idade (Res. n.º 262/02-CEE/MT). Para atender às especificidades dos alunos e ressignificar as ações socioeducativas nos CASEs, com seu tempo, ritual, processos e rotinas, a escola propõe a Pedagogia de Projetos

que visa à ressignificação do espaço socioeducativo, transformando-o em um espaço vivo de interações aberto ao real e às suas múltiplas dimensões.

Em 2006 foi implantado a Formação Crítica de Educadores na Escola Estadual 'Meninos do Futuro', visando emancipação e transformação social. As experiências foram exitosas (BARROS, 2010, 2012, 2013; CORREA, 2012) evidenciaram o engajamento dos professores nas questões da escola e da comunidade. Em 2011 e 2012 esses mesmos educadores participaram do curso sobre Letramento Crítico, realizados na unidade escolar. Buscou-se discutir, planejar e realizar atividades práticas de leitura e produção textual. Em se tratando de jovens em situação de privação de liberdade o curso se concentrou em uma abordagem teórico-metodológica que envolvesse não apenas o trabalho com gêneros, mas também a inclusão dos três níveis de reflexão, desprendido do eixo de formação crítica para o eixo mais pedagógico, visando emancipação social (BARROS, 2012).

Ainda em 2006, com o objetivo de aprimorar o processo de aprendizagem e oferecer uma nova experiência pedagógica aos jovens, os educadores da escola apostaram numa iniciativa simples, porém eficaz: o estímulo a literatura. Não por acaso, o nome do projeto adotado foi intitulado “Semana da literatura”. Desse modo, cada professor envolvido no projeto trabalhava a partir de uma temática em consonância com a disciplina que lecionava. O projeto encerrava com uma culminância das áreas em um dia específico.

Nesse sentido, a Escola Estadual Meninos do Futuro vem desenvolvendo projetos interessantes mantidos com recursos dos governos federal e estadual, destacando-se as seguintes atividades: letramento, música, horta, violão, teatro, dança, percussão, artes, plásticas e futsal.

Outro projeto de grande importância que se dá na Escola Estadual Meninos do Futuro é a Sala do Educador. Os encontros são realizados uma vez na semana, no final do expediente, em parceria com a SEDUC e o CEFAPRO. O Projeto Sala do Educador tem como princípio a formação continuada de professores, por meio de grupos de estudo, que buscam o propósito de sua prática pedagógica. Estes têm como meta conhecer e compreender a realidade social em que se inserem e contribuir nas intervenções quanto ao processo de ensino e aprendizagem. Tem como propósito ainda superar as dificuldades constatadas no diagnóstico do contexto escolar, visando à melhoria da qualidade da educação.

No final do ciclo de estudos é feita uma avaliação reflexiva, transformada em ação para ser posta em prática no decorrer do ano seguinte, pois a conclusão da Sala do Educador é no final do ano vigente. A certificação é chancelada e expedida pelo CEFAPRO/CUIABÁ, com carga final de 80 horas. Também garante pontuação na seleção e atribuição de classe e da

jornada de trabalho para compor o quadro dos profissionais da educação que atuarão na Escola Estadual Meninos do Futuro. Neste capítulo, procurei demonstrar o contexto histórico-social e os paradigmas que instituíram o ECA e o SINASE, evidenciando o percurso histórico, as práticas sociais e a problemática do Sistema Socioeducativo de Mato Grosso e do Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá – POMERI.



2 ESTUDOS SOBRE O JOVEM EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: ENTRELAÇANDO SABERES

[...] os garotos mantidos pelo poder público teriam a pátria como pai e mãe, e os demais combatentes como irmãos; eles formariam os então denominados “batalhões da esperança” e supostamente dedicariam a “nação” todo amor, fidelidade e lealdade que os demais mortais costumavam consagrar aos familiares. (VENANCIO, 2004, p. 195).

Neste capítulo, apresentamos a organização de algumas leituras sobre significado e sentido de jovens em situação de privação de liberdade, programas de medidas socioeducativas e socioeducação. Para atingirmos este intento, recorreremos a obras que focalizassem a temática em estudo.

2.1 O fio condutor

Toda pesquisa científica precisa de um “fio condutor” que impulsiona o pesquisador ao aprendizado e ao amadurecimento na área de estudo. Desse modo, a revisão bibliográfica é a base que sustenta qualquer pesquisa científica. Para proporcionar o avanço em um campo do conhecimento, é preciso primeiro conhecer o que já foi realizado por outros pesquisadores e quais são as fronteiras do conhecimento naquele campo de estudo (VIANNA, 2001).

Portanto, a revisão bibliográfica é indispensável para a delimitação do problema em uma pesquisa, tal como para obter uma ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos sobre um tema, sobre suas lacunas e sobre a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento (LAKATOS; MARCONI, 2010).

Assim, várias indagações relacionadas ao objeto de estudo conduziram-me a um levantamento bibliográfico para colaborar na explicitação da pergunta desta pesquisa que se caracteriza por investigar: *Como os jovens em situação de privação de liberdade significam os processos educativos que vivenciam e que desejos manifestam para as práticas sociais no Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT?*

De fato, as infrações praticadas por jovens têm chamado a atenção da população em geral, apoderando-se de grande espaço na mídia e aguçando o interesse de pesquisadores de variadas áreas do conhecimento, em compreender esse fenômeno. No que tange especificamente ao contexto brasileiro, em âmbito acadêmico, as pesquisas são pouco numerosas, o que propicia uma visão ainda bastante fragmentada do problema. Até mesmo os

dados estatísticos oficiais, que poderiam oferecer subsídios e caracterização da população juvenil em cometimento de atos infracionais, assim como a política de atendimento socioeducativo ainda são escassos.

Conforme, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA deve-se tratar de forma diferenciada os atos infracionais cometidos por jovens abaixo de 18 anos de idade: a execução de medidas socioeducativas, e não de penas criminais, correlaciona-se com a finalidade pedagógica, educativa e social porque são pessoas em especial fase de desenvolvimento, o que é chamado de Proteção Integral. Nessa lógica, o tratamento diferenciado é norteado pelo fundamento que exige respeito e garantias de direitos humanos de forma integral e integrada, por meio de políticas de natureza universal, protetiva e socioeducativa.

Ancorado nos mesmos princípios que regeram a promulgação da Constituição Federal de 1988, o ECA representou mais acesso da sociedade civil às decisões e ao atendimento à infância e juventude brasileira e estabeleceu direitos inéditos para esse segmento populacional. Em complementação ao ECA, no que diz respeito ao jovem em cumprimento de medida socioeducativa, surge o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, Lei Federal n. 12.594/2012, “tornando-se uma política pública articulada e com características específicas: a política da socioeducação, documento que vem somar-se à normatização citada e deve ser interpretada a partir dela” (BRASIL, 2013, p. 5).

Um levantamento realizado no Portal de Periódicos da CAPES, mais precisamente no seu banco de teses, permitiu-nos realizar algumas reflexões. Desse modo, com a leitura minuciosa do título e a análise dos resumos de dissertações e teses procuramos temáticas relacionadas à esta tese, especificamente no que concerne ao estudo do significado e sentido do Programa de Medidas Socioeducativas de Privação de Liberdade, na perspectiva dos jovens que se encontram inseridos nesse contexto.

Por conseguinte, foram utilizados os seguintes critérios: seleção de dissertações e teses dos últimos seis anos e palavras-chave, nos quais se entrelacem: “*socioeducativo e jovens privados de liberdade*”, “*adolescente em conflito da lei*”, “*medidas socioeducativas*”, “*privação de liberdade*”, “*programa de medidas socioeducativas*” e “*socioeducação*”. Ao término de cada levantamento por palavras-chave, obteve-se o total de 67 trabalhos e, ao término de cada levantamento, as informações dos trabalhos coletados foram organizadas de acordo com o título, autor, área de conhecimento, palavras-chave, ano da defesa e nível acadêmico (mestrado ou doutorado) condizentes com o seu enquadramento. Desses, foi possível desconsiderar 40 produções que, mesmo referindo-se às palavras-chave supracitadas,

não tinham relação com a temática em estudo, somente 27 trabalhos correspondiam à especificidade do assunto. A seguir, o Quadro 1 apresenta o total de produções encontradas.

Dando prosseguimento, as produções acadêmicas correspondentes ao tema deste estudo também deram margem para as mesmas reflexões. Assim sendo, dos 27 trabalhos associados à temática em estudo, apenas seis discutem temas ligados à *“perspectiva do jovem em situação de privação de liberdade sobre a medida socioeducativa ou programa de medida socioeducativa”*. Desses, 22 trabalhos discutem temas ligados somente ao *“sistema socioeducativo em meio aberto e fechado”*, *“socioeducação”* e *“adolescente em conflito com a lei”*. A seguir, o Quadro 1 apresenta o total de produções encontradas:

Quadro 1 – Produções científicas

Bases de dados	Trabalhos selecionados	Trabalhos analisados	Palavras-chave	Ano
Capex	67	6	Socioeducativo e jovens privados de liberdade, adolescente em conflito da lei, medidas socioeducativas, privação de liberdade, programa de medidas socioeducativas e socioeducação.	2011-2017

Fonte: Miranda, 2017.

Vale ressaltar que, dos trabalhos associados ao tema em estudo, uma produção refere-se a políticas e práticas com adolescentes em conflito com a lei; duas produções pertencem à área da educação; duas pertencem à área da psicologia (social e clínica) e uma pertence à área da linguística. Assim, essas abordagens se baseavam em reflexões acerca do *“significado que os adolescentes atribuem à medida socioeducativa de internação e às medidas socioeducativas cumpridas anteriormente à internação”*, da *“compreensão da alteridade que se revela no enunciado do adolescente em conflito com a lei, em sua relação com a linguagem”*, do *“significado da medida de liberdade assistida e da prestação desserviço à comunidade na perspectiva do adolescente em conflito com a lei”*, dos *“sentidos e significados da internação para os adolescentes autores de ato infracional”* e da *“percepção dos jovens em conflito com a lei e a experiência da medida socioeducativa de internação em suas vidas”*.

Conforme observamos, os temas apresentados permitem colocar em destaque alguns aspectos que marcaram o entrelaçamento entre o levantamento bibliográfico anteriormente apresentado e a temática em estudo. A seguir, em ordem cronológica, apresentamos as produções levantadas no Portal de Periódicos da CAPES.

Em seu trabalho, Souza (2011) analisou o significado que os adolescentes atribuem à medida socioeducativa de internação e às medidas socioeducativas cumpridas anteriormente à internação. Segundo a autora, as medidas socioeducativas são significadas pelos adolescentes como sem importância para suas vidas, exceto a internação, por ser a única medida que consegue provocar “alguma coisa”, seja raiva, revolta ou sentimento de injustiça. Ou seja, conforme expõe Souza (2011), a internação é concebida de modo paradoxal, ao mesmo tempo em que restringe a liberdade, um direito fundamental, ela garante aos adolescentes o mínimo de proteção que as demais medidas não atingem.

Jesus (2011), analisou os discursos das adolescentes em conflito com a lei sobre sonhos, desejos e possibilidades de (re)construção dos projetos de vida que vêm se desenvolvendo, ou não, no espaço-tempo de cumprimento da medida socioeducativa de privação de liberdade. Os conteúdos extraídos das entrevistas, oficinas e documentos (prontuários) revelam que parte das adolescentes não se recordava mais de seus sonhos e as que deles se lembravam, ponderaram que os mesmos eram quase impossíveis de serem realizados.

Júnior (2012) investigou, por meio do pensamento do Círculo de Bakhtin, a alteridade que se revela no enunciado do adolescente em conflito com a lei, em sua relação com a linguagem, e de que modo a relação dialógica pode contribuir para a (re)construção da subjetividade e a ressignificação de princípios e valores a partir de um processo dialógico de intervenção. Contudo, tal trabalho revelou que relação de alteridade é capaz de provocar no adolescente uma postura axiológica, que o conduz à retomada de sua própria consciência, reconhecendo-se como sujeito constituído nas/das relações dialógicas, possibilitando-lhe ressignificar-se como sujeito responsável/responsivo (ROZÁRIO, 2012, p. 8).

Gregoracci (2012), buscou descrever, analisar e compreender as medidas socioeducativas em meio aberto, liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade, na perspectiva do adolescente em conflito com a lei. Conforme a autora, os dados revelaram que havia três grupos de pensamentos diferentes entre os participantes da pesquisa: o primeiro grupo gosta do programa; o segundo não gosta do programa e o terceiro está lá por opção.

Em seu estudo Fialho (2012), reportou-se compreender a história de vida de jovens em cumprimento de medida de internação, considerando suas percepções acerca do significado da experiência de privação de liberdade em suas trajetórias de vida. Os resultados apontaram percepção negativa da experiência de internação, considerada perda de tempo. O autor ainda sugere que medidas em meio aberto sejam fortalecidas e que se efetivem políticas públicas para a garantia de direitos e o combate à situação de vulnerabilidade promovendo autonomia, bem como de apoio ao egresso do sistema socioeducativo e efetivação da justiça restaurativa.

Padovani (2013) evidenciou em seu estudo os sentidos e significados da internação para os adolescentes autores de ato infracional, delineando a trajetória dos adolescentes no envolvimento em ato(s) infracional(is) e sua relação com os aspectos da medida socioeducativa de internação, assim como sua percepção e seus sentimentos em relação a estas medidas enquanto socioeducativas e/ou punitivas. Padovani (2013), chegou à conclusão de que a medida socioeducativa de internação tem significados tanto punitivos quanto socioeducativos e que, no caso da unidade pesquisada, os aspectos socioeducativos se sobressaem, proporcionando aos adolescentes o desenvolvimento de expectativas positivas em relação ao futuro em liberdade.

Entretanto, a investigação desses trabalhos mostra a produção incipiente no campo da educação, estudos que abordam o Programa de Medidas Socioeducativas na perspectiva de jovens em situação de privação de liberdade. Com base nessas evidências, este levantamento identificou que temos ainda um grande desafio pela frente, faz-se necessário que se busque novos significados para o fortalecimento de desenvolvimento humano que contemplem os jovens em situação de privação de liberdade como protagonistas¹³ ativos em suas realidades e construções sociais. Corroborando as considerações de Costa (2007, p. 17) “o cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla”.

Convém proferir alguns comentários sobre as dificuldades terminológicas enfrentadas na presente revisão. Muitos estudos realizados no Brasil usam o termo *adolescente e/ou jovem em conflito com a lei, adolescente e/ou jovem autor de ato infracional, adolescente e/ou jovem infrator e menor infrator*. Tais terminologias também, são encontradas em diretrizes do ECA, do SINASE, em Leis, Declarações e Tratados Nacionais e Internacionais. Estes termos acarretam problemas e, propositadamente, não foram empregados neste estudo, por possuírem uma carga pejorativa, na medida em que se contrapõem ao paradigma dos direitos.

Neste estudo, utilizamos o termo jovem em situação de privação de liberdade, por entendermos que o jovem não está em “conflito com a lei”, muito menos é “menor”, pois são sujeitos de direitos, nem é autor “isoladamente” do ato empreendido, pelo contrário, trata-se de um problema substancialmente social. Assim sendo, a escolha pelo termo *jovens em situação em privação de liberdade* implica uma condição temporária (está em situação) e não uma condição permanente da liberdade ou do direito de ir e vir.

¹³ O Protagonismo Juvenil foi criado pelo educador mineiro, Antônio Carlos Gomes da Costa, segundo o qual a participação dos jovens nas práticas educativas extrapola o âmbito familiar e escolar e busca espaço na igreja, nas associações e até mesmo na sociedade, através de campanhas e movimentos.

Ainda, ao longo deste trabalho, utilizamos a nomenclatura “*situação de privação de liberdade*” e/ou “*medida socioeducativa de privação de liberdade*” por considerá-las mais adequadas, éticas e porque coadunam com estudos educacionais crítico-emancipatórios. Em nossa opinião, as terminologias “*internos*” e/ou “*medida socioeducativa de internação*”, frequentemente encontradas em estudos acadêmicos e documentos oficiais supracitados, remetem à ideia de reproduzir as mazelas dos manicômios judiciários instalados no sistema penitenciário.

Destarte, não se trabalha com o menor, o trombadinha, o marginal, o bandido, o adolescente e jovem em conflito com a lei, o infrator, mas com um ser humano que, devido as suas condições sociais, históricas e relações materiais, infligiu uma norma, regra ou lei. Portanto, assevera-se para todos os jovens e em todos os momentos de suas vidas possibilidades de construir novas relações com o mundo a sua volta. Deste modo, é imprescindível abolir o discurso conformista e indiferente, tampouco para o discurso que menospreza os saberes e a capacidade do jovem de se transformar.

Baseando-se no levantamento dos trabalhos realizados, fica claramente constatado que explorar a temática do Programa de Medidas Socioeducativas na perspectiva de jovens em situação de privação de liberdade requer o desvelamento de questões sociais, históricas, ideológicas, educacionais, políticas, econômicas e relacionais.

Logo, ao pensar a articulação entre o presente estudo e os trabalhos anteriormente apresentados, consideramos que, somente a partir de uma leitura das perspectivas dos jovens efetivamente envolvidos é que teremos clareza das possibilidades de transformação do sujeito anônimo, daquele que sabe que pode escolher, que é protagonista da sua própria história, responsável pelos seus atos, reconhecedor de seus direitos e pelas mudanças que fizer acontecer.

Para viabilizar o estudo, foi primordial delinear os pontos relevantes para o trabalho, realizar o levantamento bibliográfico, aprofundar o conhecimento nos aportes teórico-metodológicos que norteariam nossas análises, optar de forma cuidadosa pelos melhores percursos de coleta e de análises de dados para, então, alcançarmos aos resultados do estudo.

Foi no escopo de tais inquietações e reflexões que nasceu o interesse pelo tema aqui apresentado e que originou este estudo. Assim sendo, diante da necessidade e da importância de estudos para compreender melhor processos vivenciados pelos jovens em situação de privação de liberdade, foram realizadas oficinas pedagógicas com os jovens durante dez dias consecutivos no ano de 2017. O objetivo foi compreender como os jovens em privação de liberdade significam os processos educativos que vivenciam e que expectativas manifestam para as práticas sociais no Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT.

Tal objetivo despertou o nosso interesse em ouvir os jovens em situação de privação de liberdade, com a proposta de compreender, por meio de seus enunciados, como eles vivenciam os processos educativos do CASE Cuiabá/MT. Diante dessa perspectiva, propusemo-nos a elaborar uma tese de doutorado com o propósito de contribuir para uma discussão aprofundada sobre o tema e, com isso, colaborar para que esses jovens venham a ter uma oportunidade de construir um projeto de vida.

Por fim, justificamos a importância deste estudo a partir do reconhecimento do jovem em situação de privação de liberdade como o protagonista deste cenário, agente de transformação pessoal e social, num processo de construção, ou reconstrução, de projetos de vida reais e possíveis de serem realizados, que alterem suas rotas de vida, desatrelando-os da prática de atos infracionais. Logo, acreditamos que este estudo possa contribuir com a área da socioeducação.

No próximo capítulo, tecemos um panorama da Juventude(s) no Brasil: educação, trabalho, violência e ato infracional.



3 JUVENTUDE(S) NO BRASIL: CONCEPÇÕES, CARACTERÍSTICAS E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Rio que tudo arrasta se diz violento, porém ninguém diz violentas as margens que o comprimem. Bertold Brecht.

Iniciamos este capítulo apresentando o conceito de juventude(s). É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventude(s), no plural, para evidenciar a diversidade de modos de *ser jovem*. Assim compreendida, torna-se necessário articular a noção de juventudes com as políticas públicas para jovens no Brasil. Em seguida, busco desvelar as determinações que incidem no fenômeno da relação entre juventude, violência e ato infracional.

Oportunamente, a frase lapidar de Bertold Brecht está a merecer reflexão. Porque, em movimento, as águas de um rio às vezes descem aceleradamente, levando tudo que se apresenta à sua frente e desconhecem qualquer obstáculo. Violentas, vão atropelando o que se interpõe a seu caminho, tomando de roldão. Isso se nos revela claro por que escancarado a nossos olhos, como diria o poeta: “ver só com os olhos é fácil”. No instante, não menos violentas que a força da ajuda, são, nas palavras de Brecht, as margens desse mesmo rio no que conferem/ concedem. Este pensamento molda-se ao aprisionamento de jovens que, de igual modo, se veem em sua liberdade, afogados em sua inanição, em seus projetos, refratados em sua vida pessoal e familiar. Trancafiados, depenados em seus sonhos, abriu-se espaço para a possibilidade de se encarnarem em seus delitos, vivenciando perdas e prejuízos sofridos com a privação de liberdade como uma cisão no processo de empubescer e de viver as nuances da juventude em todo o seu contexto.

3.1 Concepções teóricas sobre o conceito de juventude(s)

Entender a diferença entre o conceito de adolescência e juventude tornou-se um grande dilema; pois ambas são frequentemente usadas como sinônimos. Assim,

[...] existe, hoje, no Brasil, um uso concomitante de dois termos, adolescência e juventude, que ora se superpõem, ora constituem campos distintos, mas complementares, ora traduzem uma disputa por distintas abordagens. Contudo, as diferenças e as conexões entre os dois termos não são claras, e, muitas vezes, as disputas existentes restam escondidas na imprecisão dos termos (FREITAS, 2005, p. 6).

Porém, esse cenário de indefinições não impediu a tentativa de se elaborar um conceito desses termos. A palavra "adolescência" tem origem no latim: *ad* = "para" e *olescere* = "crescer". Portanto, adolescência significa literalmente "crescer para". A adolescência de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) constituiria um processo fundamentalmente biológico, durante o qual se aceleraria o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade, é o período que se estende dos 10 aos 19 anos de idade, dividido nas etapas de pré-adolescência (dos 10 a 14 anos) e de adolescência propriamente dita (de 15 a 19 anos). Por outro lado, o conceito juventude resumiria uma categoria sociológica, que representa o processo de preparação dos sujeitos – jovens – para assumirem o papel de adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional, estendendo-se dos 15 aos 24 anos (OMS/OPS, 1985). Em 2006, ocorrem mudanças na definição cronológica da juventude, que passa a ser representada pelas pessoas na faixa etária dos 15 aos 29 anos (CONJUVE, 2008).

Segundo Coimbra et al (2005, p. 4), “a noção de adolescência emerge vinculada à lógica desenvolvimentista, sendo uma etapa do desenvolvimento que todos passariam obrigatório e similarmente”. Nessa perspectiva, a adolescência é uma fase da vida que se configura por ser um período de transição entre a infância e a fase adulta, caracterizado não apenas pelas mudanças corporais da puberdade, mas também por todo o processo de transformação psicológica, sexual e social.

De acordo com a psicologia, é usual definir a adolescência como um momento crucial da vida de um indivíduo, quando ocorre a perda definitiva da condição de criança, que implica a finalização de um processo de desprendimento que começou no nascimento (ABERASTURY, 2008 p. 18). O psiquiatra Levisky (1995 p. 15) prefere utilizar-se do termo “revolução” em sua definição sobre adolescência. Para esse autor, a adolescência é uma fase do desenvolvimento evolutivo em que a criança gradualmente passa para a vida adulta de acordo com as condições ambientais e de história pessoal, caracterizada por uma revolução biopsicossocial.

Pais (1993) considera que a adolescência só começou a ser regularmente considerada como fase da vida, apenas na metade do século XIX, logo, os problemas, as mudanças e tensões concernentes a ela fizeram desta fase da vida objeto de consciência social. Groppo (1998) destaca que:

Para melhor percebermos o movimento sócio-histórico de constituição da juventude na sociedade moderna, no qual considero as ciências modernas agentes determinantes, poderíamos discutir a criação do conceito de adolescência pela psicologia dos séculos 19 e 20. O cerne deste convívio define a juventude como função de maturação do

indivíduo na sociedade capitalista, tornou-se referência central das demais ciências humanas para a constituição do objeto juventude. (GROPPO, 1998, p. 60).

Independentemente das diferentes concepções, podemos afirmar que a adolescência é um período que merece atenção e cuidado em vista das mudanças, riscos e oportunidades que encerra.

Antes de apresentarmos definições sobre *juventude*, destacamos algumas questões que precisam ser compreendidas a respeito do termo.

Inicialmente precisamos compreender é de que, ao contrário do que muitas pessoas pensam, a *juventude* não é um fenômeno natural, mas uma construção social e histórica, que ocorreu durante a modernidade (PERALVA, 1997).

Observar o processo de constituição da juventude pela modernidade, conforme a afirmação do autor permite perceber o percurso dialético entre a institucionalização das juventudes e a possibilidade de sua autonomia, ainda quando é reprimida, contida ou absorvida pela estrutura social.

Admitir a condição juvenil como dialética significa reconhecer que há uma relação de contradição entre sociedade e juventude, demonstrando que as trajetórias de jovens oscilam:

[...] no duplo movimento que envolve integração versus inadaptação, socialização versus criação de formas de ser e viver diferentes, papéis sociais versus identidades juvenis, institucionalização versus informalização, homogeneização versus heterogeneidade e heterogeneização, cultura versus subculturas etc. Pode-se, deste modo, interpretar que desde o início do «percurso» das juventudes na modernidade houve possibilidades e concretas ações de protagonismo juvenil, criação de identidades diferenciadas, resistências e subculturas. (GROPPO, 2010, p. 9).

Por isso, consideramos que, em toda a trajetória de construção de um ideal ou um modelo de juventude, estratégias e discursos foram construídos no campo das ciências sociais e humanas, das instituições sociais e políticas, e no cotidiano de jovens que resistiram e questionaram os processos disciplinadores a que foram submetidos desde a modernidade.

Enquanto categoria social, a juventude é detentora de representações simbólicas e situações sociais fabricadas pelos grupos sociais ou mesmo pelos(as) próprios(as) jovens para "significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos", operando no imaginário social, mas também é uma situação concreta real "vívida em comum por certos indivíduos" (GROPPO, 2000, p. 8).

Sendo assim, o termo jovem, que preferencialmente será utilizado neste estudo, ainda que, algumas vezes, se venha a fazer uso do termo adolescente, encontra-se expresso em documentos oficiais e em citações de autores que fazem uso do termo. Para tanto, ao

relacionarmos adolescência e juventude, as diferenças ficam bem claras. De acordo com os autores:

A juventude é considerada como uma fase de transição para o mundo adulto, mas, além disso, constitui um período de elaboração de formas e expressões de sociabilidade, de construção de identidades e definições para o futuro, razão pela qual corresponde a um momento de divergências e ambivalências (SOARES; RIZZINI; BUSH, 2010, p. 24).

Sousa ainda ressalta:

[...] o jovem se dimensiona individualmente e sob a influência de aspectos psicossociais, num percurso de (in)definições: busca identitária, tendência de estar em grupo, deslocamento constante de situações e vínculos, atitude de contestação e insatisfações sociais, intelectualização dos fatos, mudanças de humor, separação do universo familiar, questionamento dos valores sociais, fatores que se desenvolvem em pleno vigor na adolescência. (SOUSA, 2006, p. 11).

Dessa maneira, entende-se que as características da juventude são exatamente as indefinições que quem está passando por ela vivencia. Tais indefinições vão sendo deixadas para trás, permeadas por questões sociais, perdendo, gradativamente, a sua natureza individualista e pessoal.

Ser jovem nos dias atuais não é o mesmo que ser jovem há 20 anos. As diferentes juventudes constroem seus espaços, seu modo de vida, com base em novas formas de agir e pensar. Assim, vários pesquisadores no Brasil (ABRAMO, NOVAES, CARRANO, CASTRO; ABRAMOVAY, 2009 e DAYRELL, 2003 entre outros) evidenciam que os jovens se encontram em uma etapa de construção de identidades, procuram autonomia, são gregários, procuram turmas, galeras, gangues e mesmo se associar ao tráfico de drogas para estar com “os seus” (ABRAMOVAY et al., 2016, p. 28).

A realidade traduz que os jovens vivem em constante movimento e são sedentos para conhecer, aprender, provar o novo, consumir, mas carregam consigo muitos desencantos com a sociedade, com a política, vivenciando hostilidades, ambientes ríspidos e falta de compreensão¹⁴.

Em contrapartida, a juventude se constitui de uma experiência real, vivida e partilhada pelos indivíduos, ainda que de forma diversa e múltipla, integrada a outras categorias sociais condicionantes históricos, que resultam no reconhecimento de diversas formas de viver a juventude (ALBUQUERQUE; COSTA, 2016).

¹⁴ Ver CASTRO; ABRAMOVAY, 2009.

Reconhecendo essa diversidade é que justificamos a utilização do termo no plural, ou seja, *juventude(s)*, porque as questões de gênero, raça, origem, território, religião, classe social, dentre outros aspectos diferenciam os jovens e imprimem trajetórias e experiências diferenciadas, algumas com acesso a direitos sociais e muitas outras marcadas pela negação de direitos sociais.

Dayrell e Gomes (2008, p. 4), enfatizam a importância de que a juventude deve ser entendida:

[...] como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem suas especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Enfim, podemos dizer que não existe um único modo de ser jovem.

Contudo, é importante salientar que, se esses fatores conceituam as juventudes, então não podemos homogeneizá-las, visto que tudo deve ser ponderado considerando-se o contexto histórico e social. Ser jovem é viver um “contato original” com a herança social e cultural, constituído não apenas por uma mudança social, mas por fatores biológicos. Este é um fator importante a ser considerado, porque esse novo contato assume uma tipologia de potencialidade – *é potencial* uma vez que, como novo participante no processo da cultura, a mudança de atitude ocorre diferentemente em cada um, fazendo com que a atitude em relação à herança transmitida por seus predecessores seja completamente nova (MANNHEIM, 1982, p. 75).

Etimologicamente a palavra juventude vem do Latim “*Juventus*, juventude, de juvenes”, “novo, jovem, recente” origem também de “jovem”. Em conformidade, encontra-se em “*adulescens*” o significado de ser “aquele que está em crescimento”. São muitos os caminhos percorridos na busca pela conceituação, definição e diferenciação da categoria juventude, não é uma tarefa fácil, principalmente porque a sua constituição abarca critérios biológicos, históricos, sociais e culturais. Vários autores já se debruçaram sobre o tema, trazendo importantes contribuições.

Para Dayrell (2003, p. 42):

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta.

Para o autor, a característica fundamental é a fragmentação e a diversificação dos processos de socialização e de construção da identidade. O autor aponta a existência de três dimensões: cultura, sociabilidade e tempo/espaço. Na sua visão, elas são marcadas pela inconstância, flutuação ou volatilidade. Trata-se de uma postura baseada na experimentação, em aventuras e excitações que buscam superar a monotonia do cotidiano (DAYRELL, 2007).

Todavia, é importante evidenciar que, mesmo incluindo indivíduos de uma mesma faixa etária, a juventude possui características diferenciadas de acordo com o contexto no qual os jovens estão inseridos. A literatura atual tem utilizado a palavra *juventudes*, no plural. O uso da expressão *juventudes* representa as diversas juventudes existentes em nossa sociedade, isto é, cada um experimenta os modos de ser jovem consoante às particularidades biográficas, sociais, culturais e econômicas distintas, em que espaços e trajetórias constroem significados e sentidos.

A esse respeito, um fenômeno que vem chamando a atenção de grupos de estudiosos no Brasil é a visibilidade das juventudes organizadas em defesa de políticas de juventudes.

Para Abramovay (2012), o uso da semântica *juventude* leva-nos a considerar que jovem não é massa, que não se resume a “pessoas em transição”, mas pessoas inteiras, diversas, que merecem ser conhecidas e reconhecidas nas suas experiências.

Nas palavras dos autores Abramovay e Esteves:

As diferentes juventudes não são, tão somente, estados de espírito. São, isso sim, uma realidade palpável que tem sexo, idade, fases, anseios etc., entronizada em um período de tempo cuja duração não é permanente, mas transitória e passível de modificações. (ABRAMOVAY; ESTEVES, 2007, p. 22).

Nessa direção, o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas – IBASE, afirma que:

O plural de referência à Juventude é o reconhecimento do peso específico de jovens que se distinguem e se identificam em suas muitas dimensões, tais como de gênero, cor da pele, classe, local de moradia, cotidiano e projetos de futuro. (IBASE; PÓLIS, 2005, p. 8).

Pelo exposto, compreende-se que o conceito de *juventude* e *juventudes* possui diferentes vertentes, indo desde faixa etária, trajetória de vida, cotidiano ou uma categoria social.

Assim, mesmo a idade sendo uma nuance na denominação de *juventudes*, não podemos considerá-la como única, em razão de que há diferentes recortes etários e formas de vivenciar esse ciclo da vida. Diante disso, não se deve reduzir a juventude a apenas um conceito ou idade,

pois jovens que vivem em diferentes contextos sociais irão se exteriorizar de formas dissemelhantes.

Nesse sentido, pensar a ideia de *juventude(s)* é contextualizá-la historicamente, como partícipe de uma geração específica que convive e se relaciona com outras gerações. Por isso, vários estudiosos buscam reiterar essa temática, que as juventudes, conseqüentemente, apresentam pontos comuns e diferentes. Olhar atentamente para esses pontos pode ser crucial para discutir as políticas públicas que realmente atendam às necessidades desse segmento tão importante da sociedade.

3.2 Quem são os jovens do Brasil?

De acordo com relatório da Organização das Nações Unidas – ONU, o número de pessoas entre 14 e 24 anos nunca foi mundialmente tão grandioso. Vale destacar que há 1,8 bilhão de jovens distribuídos pelos cinco continentes do Planeta Terra. É o que aponta o relatório da Situação da População Mundial 2014, pelo Fundo de População das Nações Unidas – UNFPA, agência líder da ONU. Podemos afirmar que o mundo está jovem. Logo, um país com muitos jovens – como o Brasil, com seus 51 milhões de moços e moças – é uma nação promissora. Isso demanda respostas urgentes, amplas e integradas aos anseios desses sujeitos.

Portanto, mesmo havendo um artigo específico na Constituição Federal que se refere às garantias e direitos individuais do indivíduo, é necessária a criação de mecanismos que protejam os grupos sociais vulneráveis de maneira individual. Foi a partir da criação do ECA, em 1990, que parte da população jovem foi beneficiada. Mas foi somente em 2010, que o termo jovem foi inserido na Constituição Federal (BRASIL, 2010).

No entanto, com o surgimento do Estatuto da Juventude e do Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE – Lei Federal nº 12.852, em 2013, é que toda a juventude foi contemplada, tendo seus direitos e garantias individuais resguardados. O estatuto, que remonta ao formato do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, propôs a criação de conselhos de juventude, nos níveis da União, Estados e Municípios, além de uma política nacional para essa categoria. A lei também estabelece ainda acesso a direitos básicos, como justiça, educação, saúde, lazer, transporte público, esporte, liberdade de expressão e trabalho.

Como se pode notar, o Estatuto da Juventude trouxe questões mais gerais, sem aprofundar temas atuais do cotidiano juvenil, mesmo assim, considera-se sua aprovação um passo fundamental para os jovens tornarem-se sujeitos de direitos no Brasil (SIMÕES SEVERO, 2014).

São jovens de diferentes realidades, que trazem em sua singularidade múltiplos anseios, apresentam realidades e demandas próprias, buscando o reconhecimento de sua existência. São jovens urbanos e do campo, indígenas, ribeirinhos, quilombolas etc. Por isso, justifica-se a utilização do termo *juventudes*, o que alerta tanto sobre a importância de singularizar o jovem, enquanto parte de uma geração e de um período histórico, como para a importância de considerar ambiências sociais e sistemas de identidades pelos quais diferentes jovens circulam. Todos esses fatores trazem inquietações e reflexões acerca de não se pode pensar apenas em um único modo de ver e considerar os jovens.

Nessa perspectiva, entender as singularidades, as peculiaridades e as potencialidades das juventudes e garantir direitos a essa geração são elementos fundamentais para consolidar políticas públicas de juventude no Brasil. Portanto, o reconhecimento da importância dos jovens na implementação de políticas públicas urge, em virtude do crescimento acelerado da população jovem, o que consequentemente contribuiu com o aumento do ritmo das demandas por serviços básicos. Nesse contexto, as políticas públicas devem garantir a participação dos jovens, possibilitando aos mesmos encontrar canais de inserção mais ligados à sua vida cotidiana e ao conhecimento de seus direitos e deveres para que exerçam um papel de protagonista na sociedade, adquirindo responsabilidades para com ela.

3.2.1 Características sociodemográficas

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, em 2017, havia no Brasil 51 milhões de jovens na faixa de 12 a 29 anos, o que corresponde a 26% da população total do país. Refere-se a um vasto e heterogêneo contingente populacional.

Os jovens brasileiros na faixa etária de 12 a 18 anos incompletos totalizavam, entre 2016 e 2017, 21,8 milhões, o que representaria 11% da população brasileira e encontravam-se distribuídos em todas as regiões do país. A região Sudeste concentrava a maior proporção dos jovens, 38,7%, seguida pela região Nordeste, com 30,4%. Posteriormente seguem as regiões Sul, com 13,3%; a Norte (10,2%) e a Centro-Oeste (7,4%). Vale ressaltar que mais de 80% da população de 12 a 17 anos viviam em áreas urbanas, correspondendo proporcionalmente a quase cinco jovens para apenas um jovem vivendo em áreas rurais.

Entre os jovens dessa faixa etária, em 2016 e 2017, a predominância era de homens, 51,19% e mulheres, 48,81%. Em relação à raça/cor, 58,9% dos jovens de 12 a 17 anos autodeclararam-se negros (pretos e pardos); 40,4% autodeclararam-se brancos e menos de 1% declarou-se de outras raças.

Em relação à escolaridade dos jovens brasileiros, os dados mostram que há uma grande distorção entre a idade e o grau de escolaridade afetando, principalmente, os jovens entre 15 e 17 anos, que deveriam estar cursando ou concluindo o ensino médio. Em 2013, cerca de um terço dos jovens de 15 a 17 anos ainda não havia concluído o ensino fundamental e menos de 2% (1,32%) haviam terminado o ensino médio. Todavia, em relação à faixa etária de 12 a 14 anos, que corresponde aos últimos anos do ensino fundamental, os dados revelaram que a grande maioria (93,3%) tinha o fundamental incompleto e apenas 3,47% haviam completado esse nível de ensino.

Conforme apontam os dados fornecidos pelo IBGE, a realidade sociodemográfica corrobora, contudo, a concepção de que não existe somente um tipo de juventude, mas juventudes, grupos juvenis que dão corpo a um “conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades” (ABRAMOVAY e ESTEVES, 2007, p. 23).

3.3 Quem são os jovens em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil?

Em 1924, na Declaração de Genebra, já se pode observar uma preocupação internacional em assegurar os direitos de crianças e adolescentes, como foco de discussão entre as nações. Todavia, foi somente depois do fim da Segunda Guerra Mundial, com a criação da Organização das Nações Unidas – ONU e sua subsidiária específica para a criança - a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO - a partir da década de 1950, que os países passaram a debruçar-se mais detidamente sobre a situação dos menores.

Em 1959, é aprovada a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, aprimorada com as chamadas: Bafomé 1- "Regras de Beijing", de (1985); 2- Regras Mínimas das Nações Unidas para a Elaboração de Medidas não Privativas de Liberdade (Regras de Tóquio), adaptadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 45/110, de 14 de dezembro de (1990) e; 3- as "Diretrizes de Riad", para prevenção da delinquência juvenil (1990). Em 1969, no Continente Americano, o tratado celebrado - o Pacto de São José da Costa Rica - estabelece, em seu art. 19, que “toda criança tem direito às medidas de proteção que sua condição de menor requer por parte da família, da sociedade e do Estado”.

O Brasil foi um dos primeiros países a ratificar a Convenção sobre os Direitos da Criança e a adotar ações no sentido de colocar em prática os trabalhos de elaboração de uma legislação de promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente. Na esfera jurídica dos

direitos da criança e do adolescente, a Assembleia Constituinte Brasileira de 1987-1988 inovou-se ao atender os reclames dos mais variados movimentos sociais que militavam em favor de um rompimento com o modelo falido de uma política correcional e repressiva, de “proteção” à infância, ao revogar o Código de Menores de 1979¹⁵.

Desse modo, a Constituição Brasileira de 1988 tornou-se um importante marco no surgimento de novas proposições no âmbito da infância e da juventude ao prever, em seu art. 227, os direitos já reconhecidos na Declaração Universal dos Direitos da Criança, “como também o pré-texto da Convenção Internacional da ONU desses mesmos direitos, que, naquela data, ainda não havia sido apresentado à Assembleia Geral das Nações Unidas promulgada em 20 de novembro de 1989. Tais proposições constitucionais foram então regulamentadas no Estatuto da Criança e do Adolescente – o ECA, com a entrada em vigor da Lei n.º 8.069/90 de, 13 de julho de 1990” (BRASIL, 1990).

A promulgação do ECA, além de promover o reordenamento na execução de medidas socioeducativas, antes vinculadas ao conceito de situação irregular¹⁶ e à condição de pobreza, sinalizou linhas de ação para a promoção, a proteção e a defesa dos direitos das crianças e dos jovens, cujo objetivo é o pleno desenvolvimento desses atores sociais. E inovou ao adotar o conceito de proteção integral, em detrimento do de situação irregular antes vigente, que propicia à criança e ao jovem a garantia e o acesso a direitos sociais básicos.

Para que isso seja alcançado, estruturou-se em dois princípios fundamentais:

1. Princípio do Interesse da criança e jovem: todas as decisões que dizem respeito ao público infanto-juvenil devem levar em conta seu interesse superior. Ao Estado, cabe garantir que a criança e o jovem tenham os cuidados adequados quando pais ou responsáveis não são capazes de realizá-los;
2. Princípio da Prioridade Absoluta: contido na norma constitucional (artigo 227), ele estabelece que os direitos das crianças e dos jovens devem ser tutelados com absoluta prioridade.

¹⁵ Lei 6.667, de 10 de outubro de 1979) que adotou a doutrina jurídica de proteção do “menor em situação irregular”, que abrange os casos de abandono, prática de infração penal, desvio de conduta, falta de assistência ou representação legal, entre outros. Vale lembrar que a lei de menores era instrumento de controle social da infância e do jovem, vítimas de omissões da família, da sociedade e do Estado em seus direitos básicos.

¹⁶Para essa doutrina, as crianças e os jovens apenas são sujeitos de direito ou merecem a consideração judicial quando se encontrarem em uma determinada situação, caracterizada como “irregular”, e assim definida em lei. Havia uma discriminação legal quanto à situação do segmento infanto-juvenil, somente recebendo respaldo jurídico aquele que se encontrava em situação irregular; os demais não eram sujeitos ao tratamento legal.

Considerando esses princípios, o ECA tenta garantir a criança e ao jovem os direitos fundamentais que todo sujeito possui: vida, saúde, liberdade, respeito, dignidade, convivência familiar e comunitária, educação, cultura, esporte, lazer, profissionalização e proteção no trabalho. Enfim, tudo para que possam exercer a cidadania plena.

Por conseguinte, fala-se ainda que uma das maiores mudanças trazidas na Lei. n.º 8.069/90 foi o controle de arbitrariedade que anteriormente não existia sobre a população infanto-juvenil. Vejamos, em conformidade com ALVES et al (2009, p. 67), “nenhum adolescente será privado de liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judicial”, este é o entendimento do artigo 106, impossibilitando de que prendam qualquer menor desamparado por imaginá-los como suspeito ou que colocam a segurança social em risco sem nenhuma prova, apenas por preconceito.

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), por meio da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA), em conjunto com o CONANDA e com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da sociedade civil, sistematizaram e organizaram a proposta do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-SINASE. O referido documento apresenta as diretrizes, os parâmetros de execução e gestão das medidas socioeducativas e a infraestrutura das unidades destinadas ao seu cumprimento. Compreende o atendimento inicial ao jovem, a quem se atribui a autoria de ato infracional, até o momento em que o processo transita em julgado. Ao fim desse processo, é possível que a Justiça determine o cumprimento de alguma medida socioeducativa, conforme estabelece o ECA.

O SINASE defende a ideia dos alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturados, principalmente, em bases éticas e pedagógicas e sustentados pelos princípios dos direitos humanos, e responsabiliza todo o Sistema de Garantia de Direitos – SGD¹⁷ pelo sucesso da gestão e execução das medidas socioeducativa, ao apresentar o conceito de incompletude institucional¹⁸.

Em janeiro de 2012, o SINASE tornou-se uma determinação legal com a sanção da Lei n.º 12.594 de 18 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012), que institui o Sistema Nacional de

¹⁷ De acordo com o documento que institui o SINASE, ambos os sistemas são subsistemas que integram um outro mais amplo que consiste no Sistema de Garantia dos Direitos – SGD e, da mesma forma, comunicam-se e sofrem interferência dos demais subsistemas, tais como os de educação, saúde, justiça e segurança pública.

¹⁸ O Princípio da Incompletude Institucional revela a lógica presente no Estatuto da Criança e do Adolescente quanto à concepção de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais para a organização das políticas de atenção à infância e juventude”. (SPOSATO, 2004, p.33).

Atendimento Socioeducativo e regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a jovens que pratiquem ato infracional.

Contudo, mesmo diante do esforço coletivo, a realidade socioeducativa não mudou de forma significativa; a sociedade brasileira continuou assistindo à superlotação das unidades de internação de jovens e ao crescente aumento do envolvimento destes em atos infracionais. Faz-se necessário compreender que os atos infracionais são resultados de diversos fatores sociais, econômicos e políticos, em que o Estado deve assumir seu compromisso e dever de proteção integral ao jovem.

O que o SINASE propõe é uma ação educativa, de natureza sociopedagógica, com atendimento aos jovens que cumpre medida socioeducativa, em meio aberto (advertência, reparação de danos, prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida) e meio fechado (semiliberdade/ transição da privação de liberdade para o meio aberto e privação de liberdade). As medidas socioeducativas da semiliberdade e privação de liberdade devem ser aplicadas somente aos casos mais graves, em caráter excepcional, tendo em vista os graves prejuízos que causam ao pleno desenvolvimento da população infanto-juvenil.

Mas é, sobretudo, na medida de internação que esta realidade é mais cruel, conforme sinaliza Santos (2004, p. 8),

As sanções privativas de liberdade do jovem têm eficácia invertida, produzindo estigmatização, prisionalização e maior criminalidade, e estão em contradição com o conhecimento científico e com o princípio constitucional de dignidade da pessoa humana.

Não obstante, conforme dados divulgados pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ, em 2017, 189 mil jovens cumprem medidas socioeducativas no Brasil, o dobro do registrado em 2015-2016 (96 mil). Os números constam do Cadastro Nacional de Adolescentes em Conflito com a Lei. Os dados mostram ainda que há 225 mil medidas socioeducativas aplicadas – neste caso, o número também é maior do que o de jovens, pois um juiz pode aplicar mais de uma medida ao mesmo tempo.

De acordo com o cadastro, 36,5% das medidas referem-se à liberdade assistida e outras 35,7%, à prestação de serviços à comunidade. Do total de medidas aplicadas, 29.794 são de internação sem atividades externas (o que representa 13,2%). Isso tem feito com que unidades fiquem superlotadas. Dos 189 mil jovens registrados no cadastro, 174 mil (mais de 90%) são do sexo masculino. A maioria tem 17 ou 18 anos, perfazendo um total de 4.843 jovens com essa idade (2,5%).

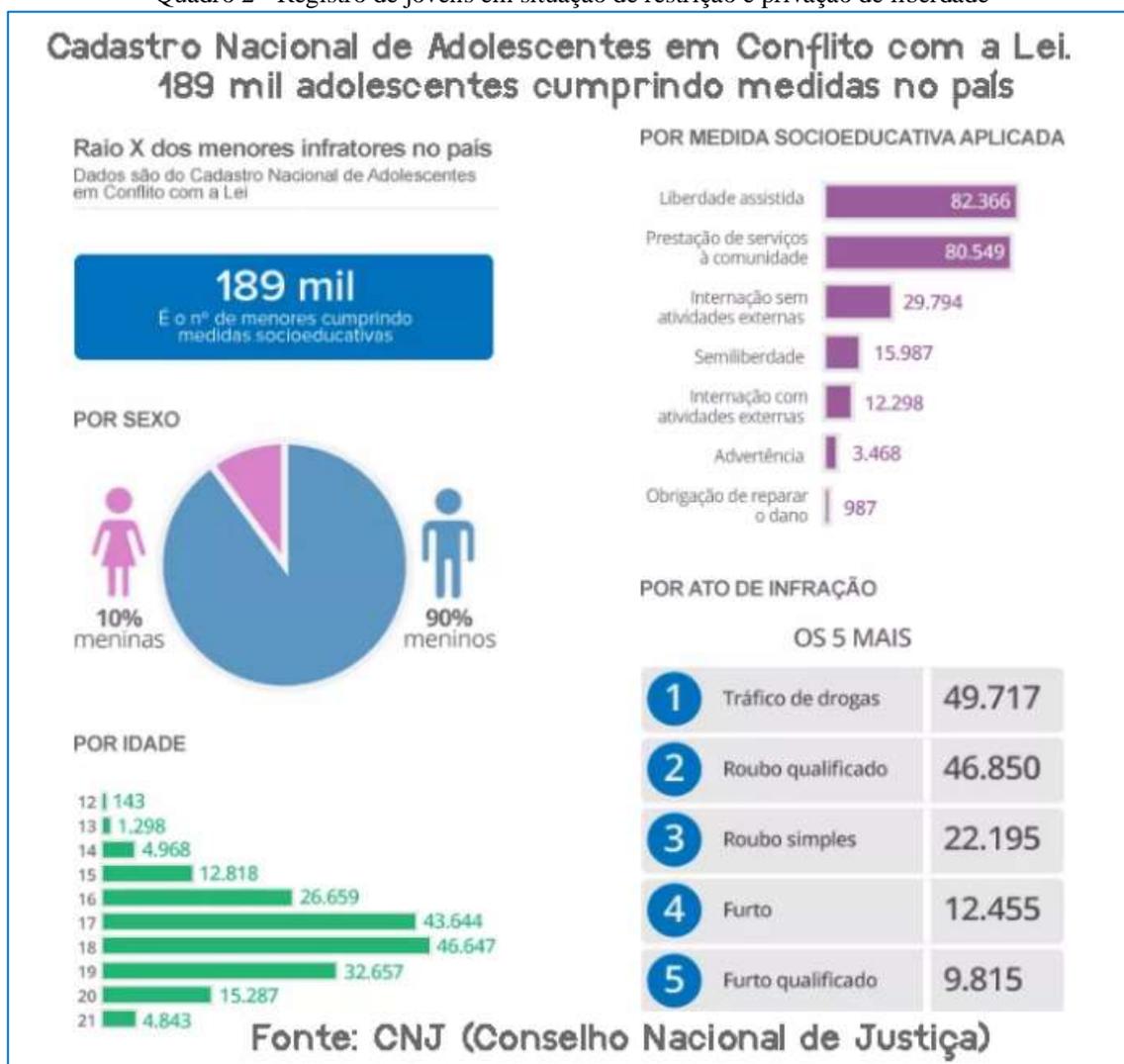
Do ponto de vista do CONANDA, os dados podem ser explicados, em parte, pelo aumento de programas de liberdade assistida e de serviços à comunidade em municípios que até então não contavam com essas medidas. Isso se deu principalmente com a implantação de CREAS (Centros de Referência Especializados de Assistência Social), responsáveis por supervisionar os programas. O CONANDA chama a atenção para a excepcionalidade da medida de internação e o esforço a ser feito para que as outras cinco medidas previstas no ECA sejam aplicadas para aumentar o vínculo familiar e comunitário do jovem e garantir a recuperação.

Apesar dos dados evidenciarem que a maioria dos atos infracionais não se refere a atos contra a vida e a taxa de aplicação de medidas em meio aberto serem superiores ao do meio fechado, a privação de liberdade ainda é uma medida socioeducativa muito aplicada no Brasil. E é aplicada mesmo em face de atos infracionais praticados sem grave ameaça ou violência.

Assim, o Cadastro Nacional de Adolescentes em Conflito com a Lei foi instituído com o objetivo de permitir aos magistrados brasileiros o acompanhamento efetivo dos jovens que cometeram atos infracionais. Desde 2015, o preenchimento do cadastro passou a ser obrigatório para a extração das guias de internação provisória de jovens, execução de medidas socioeducativas, guias unificadora e de internação-sanção, por exigência da Resolução CNJ 165. O banco de dados é alimentado pelas próprias varas de Infância e Juventude e, por isso, podem conter desatualizações temporárias – quando o juiz, por exemplo, demora a “dar baixa” na guia de um jovem que já cumpriu uma medida.

Os jovens registrados no cadastro respondem por 222 mil atos infracionais – porque um mesmo jovem pode ser responsabilizado por mais de um delito. São 49.717 jovens responsabilizados por tráfico de drogas (22,4% do total). Logo atrás aparecem os que respondem por roubo qualificado (21,1%), roubo simples (22,195%), furto (12,455%) e furto qualificado (9,815%).

Quadro 2 - Registro de jovens em situação de restrição e privação de liberdade



Fonte: Conselho Nacional de Justiça – CNJ, 2017.

Em geral, nos contextos de privação de liberdade, prevalece uma grande maioria (95%) de jovens do sexo masculino. Em um total de 452 unidades socioeducativas, distribuídas de forma desigual por todo o território nacional: 46% das unidades encontram-se alocadas na região Sudeste, 18%, na região Nordeste, 16%, na região Sul, 12%, na região Norte e 7%, na região Norte. Existem no país apenas 35 unidades exclusivamente femininas e 40 unidades que prestam atendimento feminino e masculino. Além disso, em meio fechado, a maior parte dos jovens (54%) tem entre 16 e 17 anos.

Já nos contextos socioeducativos em meio aberto, as informações precisam ser mais bem sistematizadas, falta informação em relação ao sexo dos jovens, o que prejudica fazer uma análise mais detalhada. No entanto, em 2012, existiam 67.389 jovens do sexo masculino e 10.373 do sexo feminino cumprindo Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade.

Outro dado relevante apontado pelo Levantamento Anual é o de que, em 2017, 30 jovens morreram no sistema socioeducativo brasileiro de privação de liberdade, ou seja, em um mês, mais de dois jovens faleceram em pleno cumprimento de medida socioeducativa. As causas dessas mortes foram, em grande parte, por conflitos interpessoais, conflito generalizado e suicídios. Os estados com maiores índices desses óbitos são: Pernambuco, São Paulo e Distrito Federal.

O índice de reincidência de jovens que cumprem algum tipo de medida socioeducativa é alto, 54%, chegando a mais da metade dos autores de infração ser privada de sua liberdade para cumprimento de medidas socioeducativas já terem histórico de ao menos mais um delito anterior. O maior percentual de processos com registro de reincidência encontra-se nas regiões Centro-Oeste e Sul, ambas com 75%, e o menor percentual foi verificado na Região Nordeste, 35%. As regiões Sudeste e Norte apresentam indicadores próximos à média nacional (CNJ, 2017).

O CNJ, 2017, a partir de vasto trabalho de campo, realizado por equipe técnica formada por juízes, técnicos judiciários de cartório e assistência social, psicologia e pedagogia, produziu o relatório Panorama Nacional - A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação. A equipe percorreu unidades de internação pelo país, para apontar a situação dos jovens em situação de privação de liberdade.

O relatório ainda apresenta dados sobre a periodicidade da frequência à escola dos jovens entrevistados, sendo que 72% declararam frequentá-la diariamente. Dos dados levantados, pode-se verificar grande déficit do Estado na aplicação de medidas socioeducativas e na aplicação de programas voltados à educação desses jovens. As regiões Norte e Nordeste alcançaram maiores índices de adolescentes que não frequentam a escola diariamente, superiores a 50%, ao passo que, na Região Sudeste, 10% dos internos declararam não frequentar a escola todos os dias. A tabela 13 apresenta o percentual da frequência diária à escola dos jovens por região.

Pelo exposto, compreende-se que o paradigma da proteção integral, o direito à educação dos jovens em situação de privação de liberdade é incontestável (CURY, 2002). A educação é o pilar fundamental da convivência humana. Todavia, o desafio, além de garantir o direito à educação para os jovens em situação de privação de liberdade, é oferecer uma educação na perspectiva emancipatória e dialógica, capaz de torná-los leitores conscientes da realidade e participantes da sociedade em que vivem.

A relação dos jovens com entorpecentes também foi foco do relatório Panorama Nacional - A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação – CNJ/2012. Nesta

pesquisa investigou-se que o uso de substâncias psicoativas é de uso comum entre os jovens em situação de privação de liberdade.

Dos jovens entrevistados, aproximadamente 75% faziam uso de drogas ilícitas, destes, 89% usavam maconha e 21%, o crack, sendo este percentual mais expressivo na Região Centro-Oeste (80,3%). Dentre as substâncias utilizadas pelos adolescentes que declararam ser usuários de drogas, a maconha foi a mais citada, seguida da cocaína, com exceção da Região Nordeste, em que o crack foi a segunda substância mais utilizada. A alta incidência de uso de psicoativos pode desta forma, estar relacionada à ocorrência dos atos infracionais.

A natureza sociopedagógica da medida socioeducativa é, justamente, a dissemelhança da noção de pena aplicada aos adultos – noção cultivada nos antigos Códigos de Menores. Portanto, a oferta da educação básica, dentre outras atividades educativas, é importante nas unidades de socioeducação, observando os parâmetros legais do direito educacional e o princípio da incompletude institucional, uma vez que devemos defender a valorização da voz dos jovens e da sua ativa participação no desenvolvimento da sua cidadania e na transformação de si mesmos e das suas comunidades.

A seguir, apresentamos sobre as perspectivas teórico-metodológicas utilizadas neste estudo.



4 PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por isso aprendemos sempre.
Paulo Freire

Neste capítulo, apresentamos os fundamentos teóricos que sustentaram este estudo; estão ancorados em pressupostos da educação que se pretende formadora de um sujeito autônomo. Nessa perspectiva, as contribuições dos autores como Freire (1985, 1987, 1992, 2001, 2005) Fairclough (1989, 1992, 1997, 1999, 2001, 2003, 2008, 2010) e Costa (2000, 2001, 2004, 2006, 2008) possibilitam análises que se entrelaçam na inter-relação dialética entre mundo, ser humano e educação cidadã.

Partindo do entendimento de educação como processo educativo, prática social e discursiva, este capítulo concentra-se no diálogo teórico-metodológico entre a perspectiva pedagógica de Paulo Freire, que se coaduna com a concepção crítico-discursiva, elaborada por Norman Fairclough, e com o conceito de socioeducação, cunhado por Antônio Costa. Tais autores trouxeram um forte viés emancipatório, base de sustentação para a compreensão que coloca o indivíduo na posição de sujeito da ação transformadora do mundo.

A educação é um campo do conhecimento que propicia a multiplicidade de visões subsidiando a construção de uma perspectiva interdisciplinar em relação aos diversos acontecimentos que circunscrevem a existência humana. Assim sendo, a educação possibilita a compreensão de como as pessoas se educam e de quais processos elas promovem e vivem quando interagem, trocam experiências e constroem significados.

De acordo com Brandão, a educação fundamenta-se em uma criação e na necessidade humana, pois:

É atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. Não se reduz à preparação para fins exclusivamente utilitários, como uma profissão, nem para desenvolvimento de características parciais da personalidade, como um dom artístico, mas abrange o homem integral, em todos os aspectos de seu corpo e alma, ou seja, em toda extensão de sua vida sensível, espiritual, intelectual, moral, individual, doméstica e social, para elevá-la, regulá-la e aperfeiçoá-la. (BRANDÃO, 1981, p. 65).

Então, conforme explicitado pelo autor acima, estamos diante de muitos tipos de relações sociais, múltiplas redes relacionais, de construção de conhecimento e afetivas (MCLENNAN, 1995). Nesse sentido, a educação é uma prática social e, certamente, a mais importante porque em qualquer espaço de existência, ninguém escapa dos processos educativos

e das práticas discursivas. Amplamente, a educação, surge como a grande possibilidade de conscientização, de “capacidade que o homem tem de conhecer valores e mandamentos morais e aplicá-los nas diferentes situações” (MICHELIS, 2002).

Entendemos que as práticas sociais podem ser compreendidas como ação que o sujeito estabelece com outras pessoas e com o mundo, interposta pela relação de poder e subserviência, ou de confiança, colaboração e respeito mútuo e pelos sentidos que são produzidos nessas relações. Conforme Garcia-Montrone et al. (2004), práticas sociais são relações que se estabelecem entre as pessoas, entre estas e a comunidade ou grupos; entre grupos; ou entre grupos e a sociedade. Ainda sobre isso, as autoras consideram:

As práticas sociais possuem os seguintes objetivos: - repassar conhecimentos, valores, tradições, posições e posturas diante da vida; - suprir necessidades de sobrevivência, de manutenção material e simbólica de um grupo; - reconhecer socialmente necessidades do grupo ou de pessoas; - controlar, expandir a participação política de pessoas e de grupos em decisões da sociedade; - propor e/ou executar transformações na estrutura social, nas formas de racionalidade, de pensar e de agir ou articular-se para mantê-las; - manter privilégios; - garantir direitos sociais, culturais, econômicos, políticos, civis; - corrigir distorções e injustiças sociais; - pensar, refletir, discutir e executar determinadas ações (GARCIA-MONTRONE et al., 2004, n.p.).

Esse destaque da autora é pertinente para entender que as práticas sociais são ações e vivências das pessoas intercambiadas pelos significados e as interposições no mundo em sua volta constituem-se o conjunto de ações e reações humanas pela razão de vivermos e convivermos socialmente. Para SILVA et al. (2008, p. 9), ela se constrói nas relações com (entre) pessoas, acontecendo em diferentes contextos, e mais que isso, a fim de “manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas”.

A partir das compreensões advindas, verifica-se que as práticas sociais promovem formação para a vida na sociedade por meio dos processos educativos que estas desencadeiam. Os processos educativos seriam os saberes produzidos, compartilhados ou manifestados pelos/nos sujeitos em relações entre eles e outros sujeitos e/ou com o ambiente. É imprescindível reconhecer que:

[...] processos educativos se desenrolam em práticas sociais, inclusive nas escolares. Os sujeitos que participam de tais práticas interconectam o aprendido em uma prática com o que estão aprendendo em outra, ou seja, o aprendido em casa, na rua, na quadra comunitária do bairro, nos bares, no posto de saúde, em todos os espaços por onde cada um transita, serve como ponto de apoio e referência para novas aprendizagens, inclusive aquelas que a escola visa proporcionar. (OLIVEIRA et al., 2014, p. 38).

Nessa mesma perspectiva, verifica-se que os processos educativos são a interação, a troca e a intersubjetividade que se concretizam quando as pessoas estão se relacionando com as demais pessoas, podendo, neste processo, ocorrerem aprendizagens individuais e coletivas. Assim, pressupostamente de forma independente do contexto e espaço em que as pessoas estejam, existe um processo educativo sendo desenvolvido de forma sistemática.

Cabe destacar que os processos educativos, enquanto práticas sociais historicamente e culturalmente estabelecidas, são também alicerçados em práticas discursivas que operam de forma dialética na construção dos indivíduos e das relações sociais. Nessa acepção, é oportuno afirmar que a educação não é um campo neutro e, portanto, requer uma análise cuidadosa dos discursos que o percorrem e de como tais discursos podem contribuir para a reprodução ou a transformação das estruturas de poder, seja em ambiente escolar e não escolar.

Nesse giro argumentativo, é pertinente destacar que as contribuições da pedagogia freireana evidenciam e fortalecem a participação ativa do educando como sujeito ativo do processo, capaz de construir seu próprio caminho, ao invés de seguir um caminho já existente, alheio a sua realidade. Nessa direção, a Análise Crítica do Discurso – ACD, sublinhada por Fairclough (1992), reconhece o discurso como representação de uma prática social, inscrita no cotidiano das experiências de vida, na materialidade histórica do sujeito implicado na sua própria existência social.

A proposta apresentada por Costa (2004) também chama atenção para a existência da socioeducação como práxis pedagógica, que propõem objetivos e critérios metodológicos próprios de um trabalho social reflexivo, crítico e construtivo, mediante processos educativos orientados para a transformação das circunstâncias que limitam a integração social, para uma condição diferenciada de relações interpessoais, e, por extensão, para a aspiração a uma qualidade melhor de convívio social.

Como ponto de convergência, pode-se afirmar que tanto Freire como Fairclough e Costa, entendem o ser humano como agente de transformação do mundo, fonte de decisão, liberdade e compromisso de si para consigo e com sua sociedade: um agente passivo e ativo das relações que constitui ao longo de sua história.

Considerando essa configuração, particularmente, permite-se conjecturar, para todos os jovens, e em todos os momentos de suas vidas, possibilidades de construir novas relações com o mundo a sua volta.

Para estes autores, a educação é, portanto, um processo de construção orientado, pelo qual o ser humano, situado no mundo e com o mundo, concretamente, transforma a si mesmo e o que está a sua volta, tornando-se sujeito de seu próprio caminho.

Acreditamos que a construção do ser cidadão, capaz de fazer a sua história, assumindo um projeto de vida pessoal e social, comprometido com os ideais de sua classe social, pode ser alcançada quando se desvendam para ele a consciência dos seus direitos e de sua potencialidade como agente de transformação.

4.1 Educação libertadora, emancipação e linguagem: a partir das contribuições dialógicas de Paulo Freire

Trazer o ideário de Paulo Freire neste estudo é defender uma educação engajada com a perspectiva dos oprimidos, marginalizados e excluídos. Nesse sentido, Freire afirma que o objetivo maior da educação é conscientizar o educando. Isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação. Desse modo, a libertação do oprimido, tão necessária tanto ao oprimido quanto ao opressor, será possível por meio de uma nova concepção de educação: a educação libertadora, aquela que vai remar na contramão da opressão.

Assim sendo, as contribuições de Paulo Freire para o campo da educação foram entrelaçadas a partir da crítica à educação bancária, pela superação da concepção de uma educação libertadora que se efetiva como “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (Freire, 1985, p. 125). Freire propõe abandonar a educação bancária, a qual transforma os educandos em “depósitos vazios” a serem preenchidos por ideias e conteúdos do domínio exclusivo, daqueles que julgam educar, pois acreditam que essa educação defende os interesses do opressor, que trata os educandos como seres que nada sabem, vazios, dependentes e passivos. A esse respeito, Freire afirma:

Não é de estranhar, pois, que nessa visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres de adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 2005, p. 34).

Desta maneira, a educação bancária é um bom exemplo de educação antidialógica, na qual o educador transmite para o educando um conhecimento imposto, alienado, que não é passível de questionamentos. Logo, expõe-se o educando a um processo de desumanização, passando apenas a viver no mundo, mas não a existir. Ao contrário disso, defendeu uma educação de pessoas por meio da conscientização, da desalienação e da problematização.

Uma educação libertadora constrói-se a partir de uma educação problematizadora, alicerçada em perguntas provocadoras de novas respostas, no diálogo crítico, libertador, na tomada de consciência de sua condição existencial. Nesse sentido, a pedagogia freireana propõe uma educação que permite ao educando fazer uma leitura crítica do mundo, em que todos os significados possam ser descobertos e entendidos. Freire (2001, p. 58) explicita que a chave para o diálogo crítico é ouvir, sendo esta uma das grandezas do educador democrático; para isso,

É preciso saber como ouvir, ou seja, saber como ouvir uma criança negra com a linguagem específica dele ou dela como a sintaxe específica dele ou dela, saber como ouvir o camponês negro analfabeto, saber como ouvir um aluno rico, saber como ouvir os assim chamados representantes de minorias que são basicamente oprimidas. Se não aprendermos como ouvir essas vozes, na verdade não aprendemos realmente como falar. Apenas aqueles que ouvem, falam. Aqueles que não ouvem acabam apenas por gritar, vociferando a linguagem ao impor suas ideias.

Nessa lógica, o desafio foi lançado aos educadores que buscam uma prática educativa dialógica, tornando a sala de aula um espaço de trocas, em que todos tenham a oportunidade de falar, e, a partir desse diálogo, seja possível construir uma sociedade mais democrática.

Portanto, a educação é um ato político, no sentido de estar engajada em ações transformadoras, que consiste na construção do conhecimento de forma crítica, este educador enfatiza como é fundamental levar em conta o “saber de experiência feito” como ponto de partida. Nesse sentido, Freire propõe uma educação que promove a colaboração, a decisão, a participação, a responsabilidade social e política e, acima de tudo, a constituição de um sujeito autônomo.

Freire (2005) destaca a importância da dialogicidade, posto que o diálogo entre educador e educando é o aspecto fundamental para a problematização de situações reais vividas pelo educando. No entendimento de Freire (2005), problematizar consiste em abordar questões que emergem de situações que fazem parte da vivência dos educandos; é desencadear uma análise crítica sobre a “realidade problema”, para que o educando perceba esta questão e reconheça a necessidade de mudanças. Freire acredita na arte do diálogo, na contraposição de ideias que leva a outras ideias. Em sua teoria, fica claro que o diálogo consiste em uma relação horizontal entre as pessoas envolvidas em uma relação.

Freire (1985) ressalta que o diálogo é a forma mais segura para a educação e a libertação de todos os homens e mulheres, opressores e oprimidos. No entanto, não é algo simples, mas um processo incessante de conquista que se dá na comunhão com os outros, que resulta de uma conscientização, mediante a qual os homens e as mulheres compreendem a sua vocação

ontológica e histórica de “ser mais”. A essa vocação, Freire identificou como o próprio processo de humanização dos seres humanos. Mas apresentou igualmente a distorção dessa vocação, isto é, a desumanização presente na história dos seres humanos.

Com o propósito de vencer a situação de desumanização dos seres humanos, torna-se fundamental um processo de educação dos mesmos, de tal maneira que eles possam tomar consciência de sua condição de seres desumanizados e partirem na busca de sua humanização. Sob este viés, apresenta-se o processo de conscientização e diálogo por meio do qual os seres humanos poderão tornar-se sujeitos no processo educativo, tal como na construção de sua humanidade.

Compreende-se que apenas por meio de um processo de conscientização e diálogo, o qual compõe o que Freire qualificou como educação problematizadora, os seres humanos poderão deixar de ser tratados como coisas para transformarem-se plenamente em pessoas conscientes de si e de seu papel histórico no mundo.

Igualmente, ao tratar da atitude dialógica, Freire permite uma reflexão crítica de homens e mulheres em suas relações com o mundo para sua autêntica libertação, pois nega o homem e a mulher abstratos, desconectados do mundo, assim como também nega o mundo como uma realidade ausente de ambos e considera que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Assim, tanto o educador como o educando tornam-se investigadores críticos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 1980, p. 39).

Portanto, os educandos compreendem suas relações com o mundo, não mais como realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo e, dessa forma, são instigados a um enfrentamento da realidade como seres da práxis, sendo, pois, reflexão e ação pressupostos transformadores da realidade.

Na perspectiva de Freire, teoria e prática são indivisíveis tornando-se, por meio de sua relação, práxis autênticas, que promovem nos sujeitos reflexão sobre a ação, proporcionando educação para a liberdade. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2005, p. 38).

Freire (2005) declara que os homens são seres da práxis, do que fazer, pois seu fazer é ação e reflexão. É transformação do mundo. O seu fazer, ação e reflexão, não podem dar-se

sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da libertação. Freire evidencia a educação como práxis, em seu sentido mais amplo, invoca o poder que o homem tem de transformar o ambiente em que está inserido, tanto no seu meio natural, quanto social.

Conforme Freire (2005), portanto, toda práxis pedagógica carrega em seu bojo perspectivas antropológica, epistemológica e política. No aspecto antropológico, o autor reconhece que os seres humanos são inacabados, com diversos condicionamentos temporais, sociais, culturais e econômicos, mas não são pré-determinados por tais condicionamentos. A história é aberta e alicerça-se como alternativa. O ser humano idealiza-se, sobrepuja-se por meio da imaginação e da criação do seu presente. Assim, o ser humano humaniza-se por meio da história e da cultura.

A epistemologia, para Freire (2005), é conhecimento humano e contraria as estruturas enrijecidas e inflexíveis que separam as experiências humanas, sua vivência e sua inter-relação com o mundo e seus símbolos. Politicamente, o ser humano salvaguarda a busca da libertação dos condicionamentos e das diferentes formas de opressão.

Convém anunciar que a linguagem hegemônica é uma forma de opressão produzida pela sociedade, isto é, a sociedade encontra-se dividida pelo acesso desigual às diferentes dimensões de poder; as classes dominantes procuram constituir uma hierarquia nas diferentes formas de linguagem, assim como na esfera nuclear das diferentes linguagens, entre elas as sensoriais, a oral, a escrita, a artística etc. Desse modo, mantendo essa estrutura, negam aos demais o seu direito ao ordenamento, à imaginação e à criação do mundo.

Compreendemos que, ao negar o direito à “palavra” aos diferentes sujeitos, nega-se a vocação ontológica do *ser mais*, ou melhor, nega-se o direito de humanização de todas as pessoas, enquanto pertencentes a uma mesma espécie. Para ser sujeito, o homem precisa aprender a dizer a sua palavra. Freire (2005, p. 13) declara: “Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana”.

Quando discorre sobre a essência da palavra, Freire afirma que somos seres utópicos, que idealizamos a nossa realidade temporalmente, dessa forma, o mundo é um “horizonte” e não uma coisa. A palavra verdadeira, direito de todos, não pode ser coisificada, sob o risco da desumanização. E sem palavra verdadeira, não há possibilidades de transformar o mundo. Concebemos que o ser humano é um ser histórico que interage em diferentes momentos, por meio de suas experiências, procurando dar e constituir sentido a tais experiências por meio da linguagem, ou seja, transformando o mundo. Nesse sentido, Freire aponta:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar. (FREIRE, 1984, p. 78).

Para Freire (2005), a libertação passa pelo domínio pleno da linguagem, uma vez que os oprimidos poderão ler o mundo, comprometer-se com ele e buscar utopicamente transcendê-lo, construindo uma nova estruturação, de modo que não existam mais opressores e oprimidos.

Ao conceituarmos a linguagem como a construção dos sentidos e significados, logo, como organização e constituição do mundo, a dialogicidade para Freire torna-se fundamental enquanto processo educativo. Portanto, Freire propõe a libertação do homem pela palavra, pelo diálogo crítico da fala e da vivência, em uma relação horizontal, oposta ao elitismo:

O que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humanidade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1989, p. 107).

A dialogicidade é um dos princípios centrais que norteiam o pensamento de Freire. Este conceito não pode ser compreendido de uma maneira simplificada, qual seja, a de reduzi-lo à ideia de que o educador deve dialogar, conversar, com o educando. O diálogo deve ser considerado como um fenômeno humano, que apenas é possível por meio da palavra. Contudo, esta palavra apenas é verdadeira quando assume duas dimensões: a ação e a reflexão. Conforme Freire, “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2005, p. 7).

Em Freire (2005), o diálogo envolvido na educação libertadora é aquele que permite a fala do outro, a interlocução. É um movimento de interação entre educador e educando e cujo conteúdo não é aleatório. É um diálogo diretivo que permite que o educando tenha conhecimento sobre seu pensar do senso comum, sobre seu conhecimento anterior. É por meio desse diálogo que os homens são capazes de transformar sua realidade, de se libertarem. Nessa lógica, assevera-se que a humanização se dá pela liberdade proposta e pela busca contínua do diálogo.

Os seres humanos são seres da práxis, do que fazer. Freire, ao vincular à práxis ao que cognominou como *que fazer*, apresenta uma concepção ampliada de práxis, agregando à mesma a perspectiva da utopia, ou seja, de uma projeção que transcende o presente e o projeta

imaginativamente a outro mundo desejável, fragmento pela palavra verdadeira. A palavra verdadeira não se afasta do real, ao contrário, compromete-se politicamente.

Pode-se considerar que as práticas linguísticas sofrem influências das relações de classe. Os discursos carregam valores, interesses, conflitos e as diferentes direções tomadas pelos mesmos sujeitos de um mesmo processo histórico. As palavras, assim, assumem diferentes significados devido às diferentes formações discursivas e ideológicas dos participantes nas interações sociais.

Dessa maneira, se há a imposição da palavra do “outro” ao educando, proveniente da formação discursiva e ideológica desse outro, rejeitando-se plenamente a sua realidade, dispensa-se a construção da própria identidade desse educando, ao impossibilitá-lo de desenvolver uma atitude responsiva. Nesse caso, não há interação, e o discurso torna-se um aglomerado de palavras ocas, esvaziadas do sentido vivencial inerente à própria palavra, que é dialógica, pois essa palavra “vazia” não faz parte do universo discursivo do educando e este não consegue conceder-lhe sentido.

Freire (2005) argumenta que o diálogo é a essência da existência humana. Sendo essência, deve ser um processo dialético construído entre a ação e a reflexão, tendo a palavra como “meio para que ele se faça” (FREIRE, 2005, p. 89).

De acordo com o autor, o diálogo é o “encontro dos homens e mulheres, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p. 91), compreendendo que esse encontro entre os sujeitos comunicantes se dá num processo contínuo de construção e reconstrução, como realidade inacabada e em constante transformação.

Ao definir o diálogo como pronúncia do mundo, Freire (2005) o faz de uma forma consciente e provocativa, uma vez que a pronúncia, a expressão e o discurso têm que ter consequência na práxis. A consequência prática dessa pronúncia é a transformação do mundo, do entorno em que o sujeito vive e da sua realidade, exigindo sempre dos sujeitos comunicantes novas pronúncias.

Por essa razão, “dizer a palavra não é privilégio de alguns homens e mulheres, mas direito de todos” (FREIRE, 2005, p. 90). Freire continua alertando que dizer a palavra verdadeira não se consegue só, isoladamente; ela precisa, necessariamente, de interlocutores, de encontro entre sujeitos. O encontro entre o Eu e o Outro torna-se possível quando há abertura. Essa abertura estabelecida entre o Eu e o Outro deve ser mediada pela palavra.

No prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido*, Ernani Maria Fiori (2005) escreve a respeito da necessidade de o sujeito dizer a palavra, argumentando que não é qualquer palavra.

É a palavra autêntica e comprometida com a transformação do mundo em que o sujeito vive. Por isso, “para assumir responsabilmente sua missão de homem e mulher, há de aprender a dizer a palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o” (FIORI, 2005, p. 12).

Humanismo, em Freire, implica a força cultural de homens e mulheres em diálogo permanente, num movimento capaz de superar a cultura do silêncio, a opressão e as mazelas causadas pelas desigualdades sociais. Fiori diz ainda que a palavra não serve apenas para ser repetida, colecionada ou, simplesmente, para tê-la armazenada na nossa memória. De acordo com ele,

A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é práxis. [...] Expressar-se, expressando o mundo, implica o comunicar-se. A partir da intersubjetividade originária, poderíamos dizer que a palavra, mais que instrumento, é origem da comunicação. A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências. A expressão do mundo consubstancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração. (FIORI, 2005, p. 19).

O importante é compreender que a postura de educadores e educandos deve ser sempre pautada pelo diálogo: diálogo verdadeiro, intenso, aberto, curioso, questionador; enfim, diálogo capaz de construir sujeitos livres e críticos. Essa postura dialógica deve ser compromisso de todos, não só dos grupos populares, das comunidades periféricas, dos marginalizados. O diálogo deve ser ação permanente dos seres humanos, pois assim “seremos mais gente”, mais humanos na abertura do conhecer crítico, esperançoso e amoroso.

A linguagem aqui é compreendida, antes de qualquer coisa, como uma prática, uma atividade social, sendo, portanto, algo social e que se efetiva por meio da interação verbal, exercendo o papel de mediadora e reguladora dessa interação entre os indivíduos. Assim, em uma determinada atividade coletiva, os sujeitos envolvidos agem languageiramente, isto é, produzem textos – representantes empíricos dessa interação verbal. E é por meio deles que o eu se faz outro, o diálogo acontece, há trocas de experiências e construção do conhecimento.

Freire (1986) apresenta uma concepção de educação na qual o método dialógico é essencial, “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (Id., 1986, p.12). Assim, Freire admite que a prática pedagógica possa se tornar revolucionária, na medida em que se incorpora na conquista da liberdade, por interposição, sobretudo, da relação entre educadores e educandos.

Da mesma forma, um importante princípio da teoria freireana é a compreensão de que “ninguém educa ninguém e ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si,

mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1988, p. 68), uma vez que a educação deve ser um ato coletivo e solidário. Brandão (1981), citando Freire, assevera que “educar” é uma tarefa de trocas entre pessoas e não pode ser resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum conhecimento. Portanto, Brandão convalida a tese de Freire de acordo com a qual: “o homem deve ser sujeito de sua própria educação” (FREIRE, 2005, p. 28).

Somente a partir do reconhecimento de sua própria condição histórica é que o sujeito/educando poderá refletir e agir tendo em vista a transformação de sua própria realidade. Todavia, esse processo de conscientização do sujeito deve ser realizado numa relação dialógica estabelecida entre os educadores e os educandos. Nessa relação dialógica, os educadores, partindo dos saberes-feitos de seus educandos, criarão condições necessárias para que o educando, ao tomar consciência de sua condição histórica, torne-se sujeito de seu próprio processo educativo (FREIRE, 1992, p. 85).

Há, então, a necessidade de se pensar como estabelecer essa relação dialógica entre educadores e educandos. Portanto, para que haja conscientização é preciso que o diálogo seja estabelecido entre o educador e educando. Esse diálogo não deve ser entendido como uma relação vertical estabelecida entre os dois polos daqueles que se comunicam.

A educação traduz a constante necessidade de diálogo, a importância do pensar a prática como forma de refazer, refazendo-se. Oferece uma leitura da ação como ato consciente, capaz de libertar. Como ele mesmo dizia “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2005, p. 52).

Na visão freireana, o educador está comprometido com o processo de formação para a autonomia dos sujeitos. Logo, o educador comprometido com a autonomia dos sujeitos reconhece a ausência das práticas educativas conservadoras, ou seja, voltadas exclusivamente para a adaptação à produção e reprodução social.

Na obra *Pedagogia do Oprimido* (2005), Freire aponta e defende uma pedagogia para todos e que possam se emancipar, mediante uma luta libertadora, que “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (FREIRE, 2005, p. 30).

Por conseguinte, o processo emancipatório, perfazendo essa visão, acontece de uma intencionalidade política que assume um futuro voltado para a transformação social. Desse

modo, o projeto emancipatório defendido por Freire também chama atenção para o multiculturalismo¹⁹, clareando que o direito de ser diferente, significa sociedade democrática.

De acordo com Freire (2000), falar de emancipação é falar de vida social, da relação entre política, educação e emancipação. Para o autor, é uma relação necessária entre política e educação, mas não necessariamente entre educação e emancipação. Freire (2000) salienta que a educação vem da articulação possível, tensionada durante a prática, através do engajamento do laço social. Em função disso é importante entender que não significa que a prática educativa possa transformar por si só a realidade porque se compreende que a transformação qualitativa da sociedade acontece na alternativa das condições materiais objetivas, pela práxis humana coletiva, nomeando a isso, a luta de classes.

Nessa perspectiva, as pessoas são autoras representando as detentoras dos meios de produção e acumuladoras de capital: as pessoas exploradoras. Além disso, as pessoas em seus papéis de representantes sociais tornam-se despojadoras dos meios de produção e acomodam-se como vendedoras de força de trabalho: a exploração.

Como consequência, “a ideia de Emancipação, como parece inevitável com conceitos deste tipo, é ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética” (ADORNO, 1995, p. 143). A construção do conceito de emancipação está alicerçada aos pressupostos da vida em sociedade. Nesse norte, é impossível emancipar-se na solidão. Então, conceitos como emancipação e emancipação social, por vezes, são colocados como sinônimos. Segundo Cattani (2006, p. 44), “a realização e o discurso da autonomia no seu sentido coletivo [são] também identificados sob o conceito de Emancipação Social”.

Assim, “a emancipação só acontece de fato quando o cidadão exerce seus direitos políticos, que têm por essência de conteúdo a participação na vida da comunidade” (MARX, 2005, p. 22).

A relação intrínseca entre política e educação visa a esclarecer que não há prática política esvaziada de significado educativo, assim como também não há educação neutra. Trilhando por essa via da relação entre política e educação, encontra-se nas bibliografias de Freire uma constatação de que pode ocorrer uma visão ingênua, querendo negar a natureza política do processo educativo e, portanto, desfazendo a condição fundamental dos indivíduos como sendo processos históricos. Esclarecendo, Freire elucida que, em formações sociais em

¹⁹A manifestação do multiculturalismo trouxe desafios essenciais às investigações sobre o conhecimento, abrindo possibilidades para se pensar em práticas curriculares e de formação docente voltadas à construção de identidades discente e docente multiculturalmente comprometidas com o ensino/aprendizagem, visando promover o respeito à diferença e à pluralidade cultural.

que predomina o modo de produção capitalista, as pessoas agem no interior da totalidade estruturada e que se determina pelas relações de produção entre capital e trabalho.

Em suma, o conceito de emancipação é prognosticado historicamente pela razão crítica, não devendo ser recortado de forma temporal. Ela encarta um conceito atemporal. Assim, “o indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que, de maneira alguma, são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico” (ADORNO, 1995, p. 76).

O ideário norteador de Freire (1991) destaca-se pelo reconhecimento de que pensar em emancipação é procurar o oposto: a opressão. O estado de opressão, salientado em suas obras, traz o recorte relacionado com a classe social. Sendo assim, essa classe é composta de sujeitos sedentos de liberdade, autonomia e emancipação, susceptíveis do grande triunfo, pelas práxis revolucionárias que os concebem.

No entanto, Freire (1980) enfatiza que os oprimidos estão condicionados aos ideais humanos dos opressores, assim, a práxis da libertação é uma das dinâmicas para esta superação. Outro aspecto da teoria freireana é a compreensão de que a inversão de papéis com os opressores – autoritarismo e individualismo – pode ser superado:

Somente os oprimidos podem libertar os seus opressores, libertando-se a si mesmos. (...) É, pois, essencial que os oprimidos levem a termo um combate que resolva a contradição em que estão presos, e a contradição não será resolvida senão pela aparição de um “homem novo” e nem o opressor nem o oprimido, mas um homem em fase de libertação. (FREIRE, 1980, p. 59).

Nesse sentido, é importante resgatar a perspectiva da práxis humana, dado que o processo de emancipação concede ao oprimido o sentido de reconstruir sua humanização de não se transformarem em opressores, mas em reconstrutores da humanização de ambos. “E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 1991, p. 30): “A libertação, por isto, é um parto [...] O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos” (FREIRE, 1991, p. 35).

Com o propósito de vencer a situação de desumanização dos seres humanos, torna-se fundamental um processo de educação dos mesmos de tal maneira que eles possam tomar consciência de sua condição de seres desumanizados e partirem na busca de sua humanização. Por esse ângulo, apresenta-se o processo de conscientização e diálogo por meio do qual os seres humanos poderão tornar-se sujeitos no processo educativo, tal como na construção de sua humanidade.

Compreende-se que apenas por meio de um processo de conscientização e diálogo que constitui a educação problematizadora, conforme Freire, os seres humanos poderão deixar de ser tratados como coisas, para transformarem-se plenamente em pessoas conscientes de si e de seu papel histórico no mundo.

Desse modo, a pedagogia defendida por Paulo Freire enfatiza que a educação de modo geral, evidencia e alerta para a necessidade de problematizarmos temáticas que partem da educação ou por meio dela perpassam, como o tema da socioeducação. Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende; outro que, aprendendo, ensina. (FREIRE, 2002, p. 68).

Assim, todas as pessoas que atuam em uma unidade socioeducativa, seja ela de restrição ou de privação de liberdade de jovens, têm a função da socioeducação inerente ao seu trabalho. Neste sentido, a ação socioeducativa nos Centros de Socioeducação tem a finalidade de possibilitar um processo de construção, ou de reconstrução, de projetos de vida reais e possíveis de serem concretizados, que transformem suas rotas de vida, desprendendo-os da prática de atos infracionais.

Sob essa ótica, de fundamentar-se na visão dialógica, o conceito de ação socioeducativa nos Centros de Socioeducação associa-se à ideia de educação como prática da liberdade de Freire (2007). É importante destacar que Freire nunca utilizou nenhum desses termos “socioeducação, socioeducativo nem ação socioeducativa”, mas sim ação cultural, que supõe a atuação dos sujeitos trocando cultura, entendida por ele como tudo que o homem construiu em sua relação com a natureza.

Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo”. (FREIRE, 2007, p. 42) A relação pedagógica e ou/ sociopedagógica deve ser perpassada pela afetividade, pela amorosidade e pela dialogicidade, oportunizando o desenvolvimento da educação como prática de liberdade e de humanização.

Por conseguinte, uma educação pelos sentidos se apresenta de maneira imbricada nos pressupostos educativos freireanos, asseverando, assim, o pensamento de Freire. *Ler o mundo* é um revelar-se também na existência do próprio mundo, amiúde negada aos oprimidos desse mesmo mundo. Esse conceito freireano é bem mais vasto do que se costuma – no senso comum – considerar. Tal conceito não é apenas uma proposta de instigar o/no educando a uma leitura do mundo do ponto de vista de quem ensina, pois, para Freire, não se aprende sozinho, mas em comunhão. A *leitura de mundo* proposta por Freire deverá sempre levar em consideração a experiência de cada sujeito envolvido no processo educativo empreendido.

Particularmente, as dimensões humanas aparecem entrelaçadas, já que não é possível exercer a educação, tampouco a socioeducação, de forma autêntica e comprometida, sem o diálogo. Freire (1984) assegura que o diálogo é o encontro de homens e mulheres, para *ser mais*, não se pode fazer na desesperança. Uma relação dialógica e amorosa embasa-se no respeito à dignidade dos sujeitos, assegurando espaço para que cada um possa expressar-se, sem, contudo, abrir mão da autoridade. Esse compromisso deve ser de reciprocidade e empatia, fazer uso do diálogo como um método de trabalho é adequado para o desenvolvimento pessoal e social do jovem.

A seguir, abordamos os conceitos sobre a Análise Crítica do Discurso, doravante ACD. De acordo com essa teoria, o discurso é concebido como uma forma de prática social.

4.2 Análise Crítica do Discurso

A Análise Crítica do Discurso, doravante ACD, configura-se como ciência crítica que foi concebida como ciência social designada a identificar problemas que as pessoas enfrentam em virtude de formas particulares da vida social e destinada, igualmente, a desenvolver recursos de que as pessoas podem se valer a fim de abordar e superar esses problemas (FAIRCLOUGH, 2003, p. 185). É importante salientar que a ACD é continuidade dos estudos denominados como Linguística Crítica, desenvolvida na década de 1970, na Universidade de East Anglia, cujos estudiosos buscavam casar um método de análise linguística textual com uma teoria social do funcionamento da linguagem em processos de ordem ideológica e política (FAIRCLOUGH, 1992).

Neste sentido, a ACD “é motivada pelo objetivo de prover bases para um questionamento crítico da vida social em termos políticos e morais, ou seja, em termos de justiça social e de poder” (RESENDE e RAMALHO, 2004, p.190).

ACD tem, em seu escopo, uma teoria social crítica interligada a um campo de pesquisa que visa operar mudanças nas relações sociais de poder e dominação, e que, finalmente, precisa basear-se em análises linguísticas – análise de textos orais ou escritos (BARROS, 2015, p. 159). Segundo Fairclough (1989) o termo “crítico” implica em mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também em intervenção, isto é, fornece recursos por meio de mudança para aqueles que possam encontrar-se em desvantagem.

A ACD é concebida uma forma de pesquisa social crítica e como tal é também considerada uma prática teórica crítica, principalmente, porque se baseia na premissa de que

situações opressoras podem ser mudadas, uma vez que são criações sociais e, como tal, são passíveis de serem transformadas socialmente (SILVA, 2007).

Nesse ideário, Bakhtin (1992) busca na linguagem a essência da compreensão para as principais questões epistemológicas que perpassam as ciências humanas e sociais. A linguagem é um elemento básico, fundamental na vida social, é parte da sociedade. Conforme Resende e Ramalho (2011), a perspectiva funcionalista da linguagem permite entender de que modo os sistemas linguísticos funcionam na representação de eventos, na construção de relações sociais, na estruturação, reafirmação e contestação de hegemonia no discurso.

Como processo social, a linguagem envolve o discurso, sendo este uma forma de ação e intervenção no mundo, pois é através dele que os indivíduos constroem sua realidade social, agem no mundo em condições histórico-sociais e nas relações de poder nas quais operam (FAIRCLOUGH, 2001).

O enfoque dado à ACD, neste estudo, consistiu em traçar um esboço sobre as contribuições da abordagem teórico-metodológica da ACD para os estudos da educação, tendo como ponto crucial analisar o discurso como prática social. Assim, nos inspiramos no conceito de prática social fundamentada na abordagem da ACD, por meio dos trabalhos desenvolvidos, principalmente, Fairclough (1992, 1997, 1999, 2001, 2003, 2008, 2010), que se referem às mudanças sociais da contemporaneidade, ao seu impacto na vida social e à forma como os sujeitos utilizam a linguagem, pois a linguagem não é apenas uma forma de representação do mundo, mas também de ação sobre o mundo e sobre o outro.

É nesse sentido que o objetivo desta investigação, compete analisar as práticas sociais presentes nos enunciados dos jovens em situação de privação de liberdade, coaduna-se com os propósitos da ADC, modelo de estudo que propõe uma atenção especial aos problemas enfrentados por aqueles que se pode denominar ‘sem grandes pormenores’ como – marginalizados, excluídos sociais e pessoas jovens sujeitas a discriminação.

Nessa perspectiva, a proposta teórico-metodológica da ACD fundamenta-se numa abordagem científica transdisciplinar para estudos da linguagem como prática social. Fairclough (2001) reconheceu o valor primordial da dialética que o discurso estabelece com a sociedade, constituindo, ao mesmo tempo, representações sociais, identidades, crenças e conhecimento.

A ACD, é composta por três propriedades básicas: relacional, dialética e transdisciplinar. Para o autor, "o discurso não é simplesmente uma entidade que pode ser definida independentemente: somente analisando conjuntos de relações podemos chegar a um entendimento dele" (FAIRCLOUGH, 2010, p. 03).

É relacional, uma vez que o núcleo da abordagem não reside apenas na língua, no texto, nos indivíduos ou nos objetos, mas, sim, nas redes de práticas, nas ações que envolvem atores posicionados em contextos sociohistóricos e situacionais nos quais significados são construídos e negociados interacionalmente. Especificamente os significados, por sua vez, estruturam modos de ser, agir e representar que passam a se configurar como parâmetros e modelos interdiscursivos associados à continuidade da práxis. Em consequência disso, a atividade linguística passa a ser estruturada por esses mesmos modelos.

Ela é dialética, na medida em que não é possível conceber o discurso como uma categoria discreta, plenamente separável das relações de poder e solidariedade, por exemplo. Se o foco da ACD se encontra nas relações sociais mediadas pela semiose, entender o discurso como categoria discreta é isolá-lo do seu potencial socialmente estruturado e estruturante.

O poder é, frequentemente, legitimado por meio do discurso, embora não seja a ele limitado. Uma categoria se imbrica na outra. A questão ideológica é um claro exemplo de tal complexidade. Por fim, a ACD também é transdisciplinar, na medida em que não se limita apenas à análise do texto propriamente dito – muito embora esta consista em uma etapa metodológica a ela inerente –, mas preconiza, especialmente, o exame das relações dialéticas entre o discurso e as práticas sociais e entre o discurso e os recursos semióticos. Tal abordagem requisita, segundo o autor, o ofuscamento de fronteiras rígidas entre as diversas disciplinas.

Embora a ACD não tenha em sua gênese o foco central no campo da educação, temos observado que seu enfoque transdisciplinar possibilita a interface dialógica com outras teorias e métodos de pesquisa em educação. Este ponto é central para o nosso estudo que tem como foco o campo educacional.

ACD contribui ao entendimento da aprendizagem como objetivo principal da pesquisa educacional de dois modos: o primeiro relaciona-se ao fato de a análise ser crítica, o que permite problematizar criticamente os processos de ensino e aprendizagem, considerando suas relações sociohistóricas; o segundo refere-se ao processo da própria ACD, que direciona pesquisadores e colaboradores oferecendo possibilidades não apenas para a crítica, mas também para a transformação social que surge da crítica.

Fazer análise de discurso é descrever, interpretar e explicar como a vida social se realiza por meio da manifestação linguística, uma vez que o discurso consiste numa prática social interconectada com outras, igualmente importantes, que funcionam como partes constituintes da sociedade (FAIRCLOUGH, 2003).

A ACD, por meio do rompimento de fronteiras epistemológicas, operacionaliza e transforma outras concepções teóricas em favor da abordagem sociodiscursiva, sendo

influenciado por Foucault (2003), que atribui a linguagem como uma prática que constitui o social, evidenciando que analisar discursos corresponde a especificar sociohistoricamente suas formações interdependentes. As pessoas, inseridas em práticas discursivas, podem ou em mantê-las ou transformá-las.

Nessa concepção sociodiscursiva, Chouliaraki & Fairclough (1999) frisa que a linguagem é parte irredutível da vida social, o que pressupõe relação interna e dialética de linguagem-sociedade, em que “questões sociais são, em parte, questões de discurso”, e vice-versa. A linguagem, portanto, é uma prática social, uma vez que se constitui socialmente e também tem “consequências e efeitos sociais, políticos, cognitivos, morais e materiais”, conforme aponta Fairclough (2003, p. 14).

Esta vertente da ACD está fundamentada em uma visão de semiose como a parte irredutível dos processos sociais materiais. A semiose inclui todas as formas de construção de sentidos – imagens, linguagem corporal e a própria língua. Vemos a vida social como uma rede interconectada de práticas sociais de diversos tipos (econômicas, políticas, culturais, entre outras), todas com um elemento semiótico.

A semiose como parte da atividade social constitui gêneros discursivos. Os gêneros são as maneiras diversas de agir, de produzir a vida social semioticamente. São exemplos: a conversação cotidiana, as reuniões dos diversos tipos de organização, as entrevistas políticas e de outros tipos, e as críticas de livros. A semiose na representação e autorrepresentação de práticas sociais constitui os discursos, que são as várias representações da vida social. Os atores sociais posicionados diferentemente veem e representam a vida social de modo distinto, com discursos distintos.

Já a semiose no desempenho das posições constitui os estilos. Cada posição é desempenhada com estilos diferentes, dependendo de aspectos de identidade que excedem a construção das diversas posições. Os estilos são maneiras de ser, identidades, em seu aspecto semiótico inseridos em uma prática social.

A concepção de práticas sociais no permite combinar as perspectivas de estrutura e de ação – uma prática é, por um lado, uma maneira relativamente permanente de agir na sociedade, determinada por sua posição dentro da rede de práticas estruturadas; e, por outro, um domínio de ação social e interação que reproduz estruturas, podendo transformá-las. Todas são práticas de produção, arenas dentro das quais a vida social é produzida, seja ela econômica, política, cultural ou cotidiana (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Palmilhando ainda a mesma vereda, neste estudo daremos atenção no entendimento do discurso como prática social no sentido de aproximar os indivíduos da criação ou transformação de uma realidade.

4.2.1 O discurso como prática social

A linguagem possui uma estreita relação com a dimensão social. A sociedade se revela via linguagem e é representada pela linguagem. A partir das postulações da ACD, o uso da linguagem – discurso – é uma prática social. Estabelece-se uma relação dialética entre discurso e estrutura social.

Considerando essas premissas da ACD e o seu posicionamento em buscar desvelar as relações de poder, opressão, dominação que perpassam pelo discurso através da autorreflexão, este estudo se propõe a discutir como os jovens em seus enunciados vivenciam os processos educativos inseridos em uma prática social no Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT.

Por entender que na ACD, o discurso é compreendido como uma prática social, logo, a ação produz, reproduz e transforma sujeitos da linguagem e realidades sociais, com base em processos sociocognitivos em uma perspectiva histórica, total ou parcialmente mediado pelos gêneros textuais específicos.

O discurso predispõe tanto o amoldamento ideológico e linguístico quanto a ação transformadora de suas próprias práticas discursivas, opondo-se e transformando as relações de poder, dominação e correntes ideológicas. Age, assim, de forma interposta, conformando-se com as formações discursivas/sociais. Em outro momento apresenta resistência e ressignificação. Desse modo, Fairclough ressalta:

Há uma boa razão para usar “discurso” em vez desses termos tradicionais: um discurso é um modo particular de construir um assunto, e o conceito difere de seus predecessores por enfatizar que esses conteúdos ou assuntos – áreas de conhecimento – somente entram nos textos na forma mediada de construções particulares dos mesmos. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 64).

Percebe-se que há “um movimento do discurso para prática social, ou seja, a centralidade do discurso como foco dominante da análise passou a ser questionada, e o discurso passou a ser visto como um momento das práticas sociais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 101).

De acordo Chouliaraki e Fairclough (1999), práticas sociais são “maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos

– para agirem juntas no mundo” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 35). Conseqüentemente, a ACD estabelece que toda análise parte da questão da reprodução de discursos imbuídos de ideologias, que devem ser superadas por meio da reflexão crítica.

Nessa óptica, o momento da prática social no discurso é fruto da articulação de recursos discursivos em rede, ou seja, as práticas discursivas “são determinadas umas pelas outras, e cada uma pode articular outras gerando diversos efeitos sociais. As redes são sustentadas por relações sociais de poder [...] ligadas a lutas hegemônicas” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 43).

Pode-se afirmar que o discurso, no processo de construção de significados, habilitados para dar sentido à realidade organizacional ou de alguma outra instituição humana, pode ser compreendido como uma prática social, ponderando a participação fundamental do contexto histórico, social e cultural na reflexão das percepções de mundo que envolve os sujeitos. Portanto, as atividades discursivas, provenientes das diversas formas de comunicação e linguagem, devem ser analisadas em conformidade com a conjectura da comunicação organizacional, também fruto das práticas sociais.

Meurer (2002) assinala que a concepção do discurso como prática social, de acordo com Fairclough, reflete três inferências fundamentais. Na primeira, os indivíduos realizam ações por meio da linguagem. Já na segunda, o discurso é simultaneamente influenciado pelas estruturas sociais. Na terceira, os discursos moldam a forma e os textos significam aquilo que os discursos permitem que signifiquem (MEURER, 2005, apud MOREIRA, 2013, p. 29). A seguir, ilustramos o quadro elaborado por Fairclough (2003), para apresentar a linguagem como momento da vida social:

Quadro 3 – Linguagem como momento da vida social

Níveis do social	Níveis da linguagem
Estrutura social _____	Sistema semiótico
Práticas sociais _____	(Ordens de) discurso
Eventos sociais _____	Textos

Fonte: Baseado em Fairclough, 2003 (apud RAMALHO, 2008, p. 52).

Como se pode observar, o modelo de análise proposto por Fairclough (2003) descortina os três níveis da vida social e sua correlação com os níveis da linguagem relevantes: a relação dialética entre o discurso e outros elementos das práticas sociais – outras formas de semioses:

linguagem corporal, imagens visuais, etc. (BARROS, 2009: 5). Para tanto, Fairclough (2003) propõe a seguinte análise:

No primeiro nível, o sistema semiótico (lexicogramaticais) pode ser abalizado no interior da estrutura social abstrata – classe social, língua, estrutura econômica, física, biológica e psicológica. Dispõe de estruturas dessemelhantes, com efeitos gerativos nos eventos – o fazer concreto dos agentes sociais materializado em forma de textos –, através de mecanismos particulares. Todavia, existe uma complexidade entre estruturas e eventos.

No segundo nível, a relação entre as estruturas e eventos, que são ‘práticas sociais’, é mediada por entidades organizacionais, relacionadas com as ordens de discurso – “as combinações particulares de gêneros, discursos e estilos, que constituem o aspecto discursivo de redes de práticas sociais” (MOREIRA, 2013, p. 29). Busca-se compreender como as estruturas sociais moldam os textos e como eles refletem as estruturas sociais. A análise da prática social traz à tona os efeitos ideológicos e políticos presentes nos textos (BARROS, 2009, p. 3). Para Fairclough (2003, p. 26), o discurso figura de três maneiras nas práticas sociais: na forma de gêneros textuais (como modos de agir), de discursos (como modos de representar), e de estilos (como modos de ser).

No terceiro nível, aflora a linguagem como texto, tratando-se do material mais concreto dos eventos. Diz Fairclough, nesse sentido, que os textos se realizam mediante o modo como os sujeitos aprenderam a realizá-los em determinados meios sociais e mediante determinado discurso. Este saber, contudo, é dinâmico e está em transformação constante (BONINI, 2007, p. 62).

Levando em conta essas noções, o conceito de discurso apresenta-se como uma ferramenta para entender o social e as interações humanas bem como para compreender a linguagem dentro da perspectiva dialógica de constituinte/constituída de imagens, representações, conhecimentos, hábitos, identidades. Kress (1989) diz que processos linguísticos e sociais são totalmente conectados e os discursos se apresentam como um conjunto sistematicamente organizado que dá expressão aos significados e representam os valores de uma instituição. Assim, as práticas sociais, segundo Resende e Pereira (2010), estão sempre associadas a diferentes campos da atividade humana, têm um componente discursivo, em maior ou menor escala.

4.3 A perspectiva da Socioeducação

Neste estudo, optamos por usar a concepção de Antônio Carlos Gomes da Costa, um dos principais redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, importante marco legal e regulatório dos direitos humanos das crianças e dos adolescentes, instituído pela lei nº 8.069 em julho de 1990. Educador com vasta experiência no trabalho com jovens em cumprimento de medida socioeducativa propõe o que denomina de *Pedagogia da Presença* como instrumento do fazer educativo junto aos jovens em situação de restrição e privação de liberdade.

Costa (2004) argumenta que, qualquer que seja o tipo de educação, é, por natureza, proeminentemente social. Portanto, o conceito de socioeducação ou educação social, privilegia o aprendizado para o convívio social e para o exercício da cidadania. Assim, empreende-se em ações para a materialidade de propostas que implicam uma nova forma de o indivíduo relacionar-se consigo e com o mundo.

De acordo com Paes (2008), Maraschin e Raniere (2011), Zanella (2011) e Raniere (2014), o conceito de socioeducação nasce com o advento do ECA. Porém, o referido estatuto deixou uma lacuna conceitual e teórica quanto à compreensão da socioeducação, não há nenhuma definição do termo socioeducação, apenas sua forma adjetiva, em expressões como “programa socioeducativo”, “atendimento socioeducativo”, “medida socioeducativa”, “ação socioeducativa”, “práticas de socioeducação”, e “política socioeducativa”, entre outras.

Portanto, foi durante a elaboração do ECA, inspirado no “Poema Pedagógico” escrito pelo pedagogo ucraniano Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939), no qual narra sua experiência como diretor de uma instituição que atendia a jovens abandonados e autores de atos infracionais na União Soviética, no período de 1920 a 1928, tendo-os transformado em cidadãos ativos por intermédio da educação social, que Costa criou o termo socioeducação. A socioeducação surgiu com o compromisso de evidenciar a natureza educativa e pedagógica das medidas socioeducativas, rompendo com o caráter até então punitivo, coercitivo e corretivo que predominava na execução das medidas.

Ainda que indiscutivelmente reconheçamos que o termo socioeducação surgiu com a promulgação do ECA, é importante evidenciar que Makarenko (1981, 1983) tratava da educação social e não propriamente da socioeducação. Por isso, é importante recorrermos à concepção de educação social para compreendermos a socioeducação.

É difícil conceituar a educação social, não existe concordância acerca da definição deste conceito e da sua área de intervenção específica. Logo, o adjetivo “social” que acompanha o

substantivo “educação” refere-se a um tipo de educação. Contudo, existe uma dificuldade em definir qual o tipo de educação, podendo ser referenciada de outro modo como uma educação que se designa social, pois o campo da educação social é bastante vasto e abarca a educação escolar e a não escolar²⁰.

Em linhas gerais, Costa (2004) afirma que a educação social é composta pela escolarização, educação profissional, atividades culturais, práticas de esporte e lazer, assistência religiosa e assistência social, atendimento psicológico e todos os tipos de atividades que estejam associadas ao propósito de desenvolver no jovem o seu potencial para ser e conviver, prepará-lo para relacionar-se com ele mesmo e com os outros (JULIÃO, 2013, p. 187).

Com base nesse preceito, ressaltamos que dentro do campo da educação social encontramos uma diversidade de práticas educativas, por exemplo, a educação cidadã, a educação para o trabalho, a educação no sistema socioeducativo, a educação nas prisões, a educação na cidade, a educação política, dentre outras. Apontando Gadotti (2012), o que há de comum entre essas práticas educativas é o compromisso ético-político com a sociedade em prol da construção de outro mundo possível.

Nessa esteira, a educação social, fundamentada nos ideais marxistas²¹, tem como escopo a superação das desigualdades sociais por meio de uma pedagogia centralizada no desenvolvimento da autonomia, da emancipação e do empoderamento dos segmentos socialmente excluídos e marginalizados, tais como, população de rua, crianças e adolescentes em situação de drogadição, apenados, comunidades indígenas e quilombolas, dentre outros (ZANELLA, 2011).

Todavia, o conceito de educação social está intrinsecamente vinculado ao de exclusão social e, por conseguinte, a educação social está presente nas ações de socioeducação enquanto fundamentos teóricos e metodológicos requeridos para atuar em uma sociedade marcada por processos de exclusão social.

Sendo assim, a socioeducação instala-se nesse amplo campo da educação social, alicerçando-se na concepção de uma educação fortemente social, pautada na afirmação e

²⁰Educação escolar é o processo de educação realizado em um sistema educacional de ensino, podendo ser desenvolvido em escolas, institutos e universidades legitimadas para exercê-la. A educação escolar relaciona-se ao surgimento de unidades escolares e das políticas educacionais exercidas pelos estados e pelo Governo. Já a educação não escolar está diretamente voltada ao comportamento, hábitos, valores não intencionados e não institucionalizados. A educação não escolar fundamenta-se no critério de solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva do grupo.

²¹Em 1848, os pensadores Karl Marx e Friedrich Engels apareceram com um elaborado arcabouço teórico que visava renovar o socialismo. Para tanto, realizaram um complexo exercício de reflexão sobre as relações humanas e as instituições que regulavam as sociedades. Como resultado, obtiveram uma série de princípios que fundamentaram o marxismo, também conhecido como socialismo científico.

efetivação dos direitos humanos, com compromisso com a emancipação e autonomia de cada sujeito em sua relação com a sociedade. Ainda:

O conceito de *socioeducação* aparece no interior da implementação das medidas socioeducativas e passa a ser normatizada com a institucionalização de um conjunto de atividades, que vão da escolarização à profissionalização. (JULIÃO, 2013, p. 187).

Em linhas gerais, a socioeducação deve ser compreendida como educar para o coletivo, no coletivo, com o coletivo. Nesse sentido, pressupõe um projeto social compartilhado, em que vários atores e instituições concorrem para o desenvolvimento e fortalecimento da identidade pessoal, cultural e social de cada indivíduo. Como nos traz Nuñez (1999, p. 26):

Una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos.

Entendemos que toda educação seja social, desse modo, a socioeducação é uma práxis política que entende o sujeito como ser que pensa, age, sente e se relaciona com as pessoas e seu contexto social, de forma a promover a formação de sujeitos da educação e a transformação social.

Partilhamos dessa concepção: a socioeducação como práxis pedagógica propõe objetivos e critérios metodológicos próprios de um trabalho social reflexivo, crítico e construtivo, por intermédio de processos educativos orientados à transformação das circunstâncias que limitam a integração social, a uma condição diferenciada de relações interpessoais, e, por extensão, à aspiração por uma maior qualidade de convívio social.

De acordo com Costa (2004), a socioeducação divide-se em duas grandes modalidades: uma, de caráter protetivo, voltada para as crianças, jovens e adultos em circunstâncias especialmente difíceis em razão da ameaça ou violação de seus direitos por ação ou omissão da família, da sociedade ou do Estado ou até mesmo da sua própria conduta, e a outra, que os leva a se envolverem em situações que implicam risco pessoal e social a outra, especificamente voltada para o trabalho social e educativo, destinada aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa.

A socioeducação está alicerçada no pressuposto da formação integral do ser humano, contemplando todas as dimensões do ser. Essa educação vai além da escolar e profissional, está profundamente ligada a uma nova forma de pensar e dialogar o trabalho com o jovem. Trata-se de um movimento emancipador do sujeito que, para Costa (2004) está articulado com

um projeto de socioeducação que deve ser aliado à educação geral e profissional. As ações educativas devem exercer uma influência edificante sobre a vida do jovem, criando condições para que ele cumpra tarefas bem peculiares dessa fase da vida. A esse respeito, apresentamos, em suma, duas tarefas das ações educativas:

- Plasmar sua identidade, buscando compreender-se e aceitar-se;
- Construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para assumir um lugar na sociedade, assumir um papel na dinâmica sócio-comunitária em que está inserido.

A ideia supracitada remete-nos à seguinte reflexão: assim como existe educação geral e educação profissional, deve existir socioeducação no Brasil, cuja missão é preparar os jovens para o convívio social sem quebrar aquelas regras de convivência consideradas como crime ou contravenção (Costa, 2004, p.71). Nesse caso, as ações educativas exercem uma influência edificante sobre a vida do jovem.

A Figura a seguir, ilustra bem o que acabamos de dizer:

Figura 18 – Educação brasileira



Fonte: baseado em Cadernos de Socioeducação, 2010, p. 27.

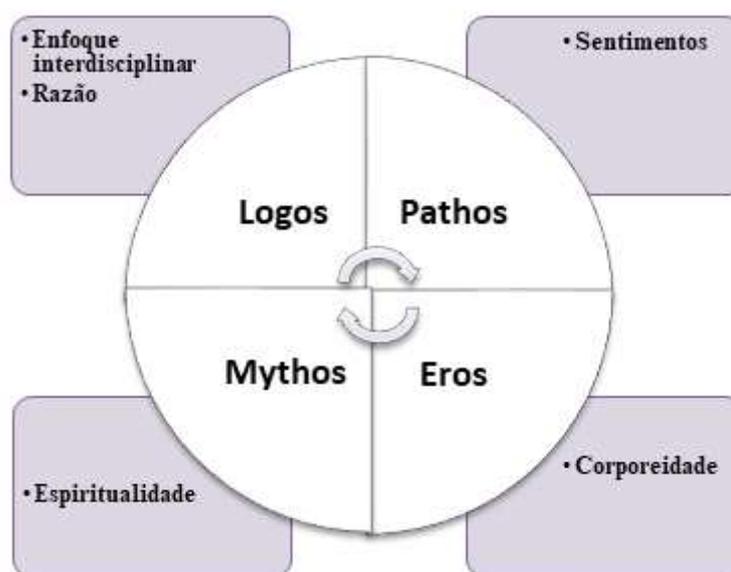
A opção por uma educação que vai além da escolar e profissional está intimamente ligada a um novo modo de pensar e abordar o trabalho com o jovem. Não podemos deixar escapar que a socioeducação pode ser entendida como o conjunto de transformações de condutas e de valores sociais que reconhecem o jovem como protagonista de sua própria história, procurando canalizar construtivamente suas energias como agente de mudança pessoal e social.

Nessa linha teórica, Costa (2004) propõe-nos um novo paradigma voltado para uma educação interdimensional, que envolve o jovem em sua plenitude. A educação interdimensional no trabalho com os jovens em cumprimento de medida socioeducativa,

restritiva e privativa de liberdade, parte do pressuposto de que a educação é a comunicação intergeracional do humano, envolvendo conhecimentos, sentimentos, crenças, valores, atitudes e habilidades na constante troca entre educador e educando.

Por esse ângulo, a educação interdimensional torna-se um esforço de superação da tradição da educação logocêntrica – centrada na razão (logos) –, atuando em favor de uma visão do educando em sua inteireza e complexidade. Então, a educação interdimensional vai resgatar na Paideia²² essas quatro dimensões (2008), o autor esclarece que, em vez de ter como base as disciplinas do logos, a educação interdimensional trabalha o educando, levando em conta seus sentimentos (Pathos), sua corporeidade (Eros), sua espiritualidade (Mythos) e sua razão (Logos).

Figura 19 – Educação Interdimensional



Fonte: produzido pela a autora com base em Costa (2008, p. 21).

Costa (2008) retrata em seus estudos que as quatro dimensões estão presentes nos conceitos e práticas que presidiram a construção do ideal do homem grego que posteriormente se fundiram aos conceitos e práticas do mundo judaico-cristão, dando origem à civilização ocidental. De forma específica, é preciso entender que *Logos* é a dimensão do pensamento e do conceito ordenador e dominador da realidade por meio da razão, *Mythos* é a dimensão transcendental da relação do homem com o mistério e o sentido da vida, *Pathos* é a dimensão

²² Paideia era o ideal de formação grego, no qual Costa se inspirou para propor as dimensões que estruturam a educação interdimensional: *logos; pathos; eros; mythos*.

do sentimento, da relação do homem consigo mesmo e com os outros e *Eros* é a dimensão das pulsões, do desejo, da corporeidade.

Assim, a educação interdimensional é a proposta pedagógica que procura articular os fins e os meios da ação educativa, visando contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social, espiritualidade. Costa escreveu e desenvolveu ideias voltadas para uma Educação para Valores (2008), preocupado com a formação da pessoa do educando, pois, acreditava que todo ser humano deve ser preparado especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo nas diferentes circunstâncias da vida.

É importante destacar que educar para valores, na visão desse autor, é educar para gerar sentido à existência humana, pois são os valores que tiram o homem da indiferença e o fazem pensar ou agir de determinada maneira. Ao se referir aos valores, Costa assim se expressou:

Eles funcionam em nossas vidas não nos momentos em que falamos ou escrevemos sobre eles, mas nos momentos em que decidimos e agimos, tornando-os princípios de nossas ações. Por isso o filósofo alemão Max Scheller afirma que “as coisas existem, os valores valem”. Quando os valores valem? Quando pesam na balança de nossas decisões, quando orientam nossas atitudes ou nossa conduta em uma direção e não em outra. Os valores, ao determinar o rumo de nossas decisões e ações, exercem a função de fonte de sentido de nossas escolhas. (COSTA, 2008, p. 29).

Todavia, se para a educação interdimensional as estratégias pedagógicas abarcadas na concepção de educação para valores estão a serviço da formação do educando, o *Protagonismo Juvenil* (2001) apresenta-se como a estratégia de formação cidadã. O protagonismo juvenil contém em seu cerne a participação do jovem. Trata-se de uma educação que pretende colocar o jovem no âmago da ação educativa, para que este possa aprender pela prática, por meio de sua participação ativa e genuína.

Para essa educação, o jovem deve ser considerado como fonte de iniciativa, pois a ação educativa não deve ser imposta. Também deve ser concebido como fonte de liberdade e compromisso, não devendo ser manipulado pelo educador e assumindo a responsabilidade sobre os resultados da ação.

Conforme esse autor,

A expressão protagonismo juvenil designa a participação de adolescentes no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla, atuando como parte da solução e não do problema. [...] Trata-se de um método pedagógico, baseado num conjunto de práticas e vivências, cujo foco é a criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender ele próprio a

construção de seu ser em termos pessoais e sociais. [...] O protagonismo juvenil é uma forma de atuação com os jovens, a partir do que eles sentem e percebem da sua realidade. Não se trata de uma atuação para os jovens, muito menos de uma atuação sobre os jovens. Portanto, trata-se de uma postura pedagógica visceralmente contrária a qualquer tipo de paternalismo, assistencialismo ou manipulação. [...] A liberdade de crer e de criar: é isso que os jovens experimentam numa vivência de protagonismo (COSTA, 2001, p. 9; 23; 69).

Nesta direção é que o protagonismo juvenil é compreendido como forma de promoção da educação para a cidadania, pois o jovem tem a possibilidade de aprender pela prática, tomar decisões, planejar, negociar, executar, e avaliar os resultados. O protagonismo juvenil estrutura-se em uma tríade que tem como base a participação do educando; como meio, a cooperação entre educandos e educadores e, como fim, o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e de competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas.

O protagonismo juvenil pressupõe um compromisso com a democracia, priorizando a intervenção comunitária, procurando, com a ação concreta dos jovens, contribuir para uma sociedade mais justa, a partir da incorporação de valores democráticos e participativos por parte dos jovens e da vivência do diálogo, da negociação e da convivência com as diferenças sociais.

Porém, para que se desenvolva o protagonismo juvenil, é necessário desenvolver um novo tipo de relacionamento entre jovens e adultos, em que o adulto deixa de ser um transmissor de conhecimentos para ser um mediador e colaborador do jovem na descoberta de novos conhecimentos e na ação comunitária. Para que isso aconteça, é preciso que haja uma mudança na concepção e na prática do educando, em que o jovem possa ser visto como fonte de iniciativa, fonte de liberdade e de compromisso. Isso significa que os jovens devem ser estimulados a tomarem iniciativa dos projetos a serem desenvolvidos, ao mesmo tempo em que devem vivenciar possibilidades de escolha e de responsabilidades.

Dessa forma o desenvolvimento do protagonismo juvenil está em consonância com as disposições contidas no ECA, que entende crianças e jovens como “sujeitos de direitos”, ou melhor, que devem estar no centro das políticas de atenção para este segmento.

Na Pedagogia da Presença, defendida por Costa (2001), o vínculo é um processo motivado que tem direção e sentido, trata-se de uma interação de significado profundo e facilitadora de todo o processo, um canal aberto para a aproximação, para o fornecimento de modelos e aprendizagem e para as transformações almeçadas pelo processo socioeducativo.

Com a vinculação entre educador e educando, a indiferença deixa de existir e as pessoas vinculadas passam a pensar, a falar, a referir, a lembrar, a identificar, a refletir, a interessar, a complementar, a irritar, a discordar, a admirar e a sonhar um com o outro ou com o grupo.

No entender de Costa (2001), a ação socioeducativa voltada para o desenvolvimento de competências relacionadas a ser e conviver e para o crescimento do jovem em direção ao seu desenvolvimento pessoal e social deve-se organizar em torno de três práticas fundamentais: à docência, as práticas e vivências e presença educativa.

Destarte, pela docência, conhecimentos de diversas naturezas são didaticamente compartilhados com os educandos. Pelas práticas e vivências, mediante a passagem por ações estruturantes, o jovem incorpora valores, adquire habilidades e acaba assumindo uma nova atitude básica diante da vida. Logo, a presença educativa, é imprescindível para o estabelecimento de vínculos humanos de atenção e afeto com pessoas do mundo adulto que atuam na unidade ou programa socioeducativo. Somente à docência e as práticas e vivências resultam pouco produtivas no trabalho desenvolvido com o educando.

O objetivo central da *Pedagogia da Presença* é a mudança da forma do educando relacionar-se consigo mesmo e com os outros, no processo de *Aprender a Conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos de compreensão; *Aprender a Fazer*, para poder agir sobre o meio circundante; *Aprender a Conviver*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e *Aprender a Ser*, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo perante as diferentes circunstâncias da vida, conforme norteiam os Quatro Pilares da Educação propostos pela UNESCO.

Pelo exposto, compreende-se que nenhum pilar se sobrepõe a outro e deve ser objeto de igual atenção por parte do processo estruturado de educação, pois estes quatro saberes constituem apenas um. Só assim a educação será uma experiência a ser concretizada ao longo da vida, em todas as suas dimensões, tanto no plano pessoal como no social.

Os Quatro Pilares são as aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento pleno de uma pessoa, considerando a progressão das suas potencialidades, ou seja, a capacidade de cada um de fazer crescer algo que traz dentro de si ou mesmo que adquire ao longo da vida.

É nesse contexto que o educador incorpora atitudes básicas que lhe permitem exercer uma influência construtiva, criativa e solidária na vida do educando. Por conseguinte, o educando, por forte influência dessa relação com o educador, amplia e desenvolve autoconhecimento, autoestima, autoconceito e autoconfiança, o que possibilita o aprimoramento de competências para relações interpessoais e exercício de cidadania, elementos fundamentais para sua formação e construção do seu projeto de vida.

Nessa linha de raciocínio, podemos entender que a presença pedagógica se traduz em compartilhamento de tempo, experiências e exemplos entre educador e educando.

Conseqüentemente, é no ato de educar que educando e educador se tornam visíveis, perceptíveis, e se fazem presentes em seu meio, em seu tempo e em suas histórias, enquanto sujeitos e enquanto membros de suas gerações.

A Pedagogia da Presença é complexa, pois a partir dela se pode fazer alusão a todas as dimensões do ato educativo e com elas estabelecer referências. Isso porque pressupõe algumas orientações legais e teóricas que devem ser entendidas como o instrumental metodológico básico da socioeducação. Nessa dinâmica, a relação educador-educando abre possibilidades e espaços perenes de aprendizagem, pautando-se pela abertura, pela reciprocidade e pelo compromisso dialético entre educador e educando.

É importante frisar que a abertura se refere à disposição do educador em doar-se emocionalmente, aproximar-se ao máximo do educando, de forma calorosa, empática e significativa, almejando-se uma relação de qualidade, por sua vez, a *reciprocidade* é a relação estabelecida com sintonia e participação das duas partes envolvidas; neste caso, são palavras, gestos, olhares, atitudes que melhoram a autoconfiança e a autoestima do educando. No que tange ao *compromisso*, verifica-se o sentimento de responsabilidade, de zelo, cuidado e atenção para com o jovem, portanto, é o compromisso do educador em apoiar o jovem no seu projeto de desenvolvimento pessoal e social nas relações consigo mesmo e com o outro.

Para encontrar o melhor ponto de equilíbrio no exercício da Pedagogia da Presença, o educador deve ter uma noção muito clara do processo e agilidade para aprender a cada instante. E, nesta direção, pudemos constatar que apenas bons sentimentos e boas intenções do educador não são suficientes para garantir o sucesso. A interação, o diálogo e a troca de ideias e experiências entre pares podem ser de grande ajuda. Não podemos deixar de dizer que garantir os direitos fundamentais de casa, abrigo, alimento, vestuário, saúde, escola, profissionalização, esporte, lazer e cultural é essencial, porém, também é preciso garantir relações interpessoais positivas. Para tanto, torna-se necessário superar os contatos superficiais e temporários e as intervenções técnicas puramente objetivas. Diante da amplitude do tema apresentado e das reflexões suscitadas, acreditamos que a presença pode romper o isolamento profundo do jovem, sem violar seu universo pessoal.



5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante de meus olhos. Isaac Newton.

5.1 Abordagens de pesquisa

Toda abordagem de pesquisa tem como objetivo definir o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, tentativa de relacionar a teoria com a vivência. A metodologia dá origem ao método, e é este que possibilita a pesquisa. “É a metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela” (MINAYO, 1992, p. 22).

Conforme Gil (2008, p. 8), método de pesquisa é assim definido: “[...] caminho para se chegar a um determinado fim”. E o método científico é visto como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para atingir o conhecimento. Por essa perspectiva, discorreremos que o método dará ensejo à sistematização e ao discernimento dos dados da pesquisa para convertê-los em conhecimento.

A abordagem qualitativa confere especial valor aos colaboradores da pesquisa procurando construir uma compreensão dos temas estudados a fim de abranger os diferentes pontos de vista dos sujeitos envolvidos. Rey (2004, p. 59) ressalta que uma das características epistemológicas da pesquisa qualitativa é sua natureza teórica. Segundo o autor, nessa abordagem, a teoria ocupa um lugar central “[...] o que não implica um divórcio com o empírico [...]”.

A esse respeito, é possível compreender que a pesquisa qualitativa ocupa um lugar reconhecido na teoria, estudando os fenômenos que envolvem as pessoas e suas relações sociais. Trata-se basicamente de um conjunto de métodos a ser adotado para construir uma realidade estabelecida em diversos contextos.

Entendemos que os estudos denominados “qualitativos” se preocupam com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de representações, ideologias, crenças, valores e significados, considerando as variadas e significativas facetas. Para Minayo (2003, p. 16), referindo-se à pesquisa qualitativa, “trata-se de uma atividade da ciência que visa à construção da realidade, mas que se preocupa com as

ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado e não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Portanto, a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos espaços.

Assim sendo, a pesquisa qualitativa deve ser direcionada através de diferentes caminhos. Por outras palavras, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, antes permite que a imaginação e a criatividade levem o pesquisador a buscar novos horizontes. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa qualitativa representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, contribuições importantes para este estudo.

Tomando como ponto de partida o objetivo desta pesquisa que é o de compreender como os jovens em situação de privação de liberdade significam os processos educativos que vivenciam e que expectativas manifestam para as práticas sociais no Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT-CASE, optamos pela a abordagem qualitativa por considerarmos o mais apropriado para o tipo de análise que pretendemos fazer.

No que diz respeito aos meios de investigação, optamos pelo recurso metodológico da pesquisa-ação. A opção pela pesquisa-ação neste estudo deve-se, entre outras coisas, ao fato de esta forma metodológica permitir um processo de construção coletiva entre pesquisador e participantes. A esse respeito refere Thiollent (2011, p.20) que a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa “[...] realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação e do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

A pesquisa-ação pode ser considerada como um trabalho científico que possui dois objetivos, a ação e a pesquisa. “A ação para produzir mudanças em alguma comunidade, organização ou programa. Pesquisa para aumentar o entendimento por parte do pesquisador ou pesquisado, ou ambos (e comumente alguma comunidade mais abrangente)” (DICK, 2003, p. 10). Assim, considera-se que a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa que tem por objetivo propor transformações e elevar o nível de compreensão dos sujeitos participantes sobre o objeto que se investiga.

Nessa ótica, “[...] os fenômenos sociais não podem ser observados do exterior, do mesmo modo que não podem ser observados em laboratório, de modo estático”. O pesquisador que se propõe a utilizar a pesquisa-ação deve assumir dois papéis complementares, ou seja, pesquisador e participante do grupo Mailhiot (1970, p. 46). Além disso, o pesquisador só pode

propor uma modificação na dinâmica de um grupo, a partir do consentimento explícito dos participantes.

Em suma a pesquisa-ação, permite afirmar que esse tipo de pesquisa propicia uma transformação ou ressignificação das ações desenvolvidas pelos sujeitos. Exige tomada de decisão coletiva, inserção do pesquisador no grupo de pesquisa e um rigor científico para a realização das ações propostas.

Em relação aos procedimentos qualitativos, segundo Creswell (2007, p. 184 e 188), “se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação”. O pesquisador vai ao local onde estão os colaboradores para conduzir a pesquisa, pois a pesquisa qualitativa é interpretativa e o pesquisador envolve-se de forma intensa com os colaboradores.

5.2 Caminhos percorridos durante a pesquisa

Com o objetivo de ressignificar as ações educativas desenvolvidas nas unidades socioeducativas do estado de Mato Grosso nos anos 2010 e 2011, a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT integrada à Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Estado do Mato Grosso – SEJUDH/MT, com base nos direitos prescritos no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, às diretrizes estabelecidas no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE resolve criar um Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI). Atinente ao Sistema de Garantia de Direitos –SGD tais como: Educação, Justiça, Saúde, Assistência Social e a Segurança Pública, tem como intuito estruturar e concretizar uma prática sociopedagógica nas unidades socioeducativas de Mato Grosso. Durante a criação do GTI, a convite da Secretária Adjunta de Políticas Educacionais, passei a fazer parte desse grupo. Isso se deve a minha experiência, a princípio como orientadora da infância e adolescência, em seguida como professora da educação básica, coordenadora do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA e assessora técnica da educação no sistema socioeducativo, e por ter participado anteriormente do plano de educação em prisões.

Deste modo, por meio da coordenação do GTI, realizamos uma avaliação diagnóstica intentando ouvir jovens, professores, gestores e técnicos da Escola Estadual Meninos do Futuro e do Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá – CASE/MT sobre as ações sociopedagógicas desenvolvidas no centro e na escola. A avaliação com os jovens ocorreu por meio de uma redação dissertativa, cujo tema trabalhado foi “A minha escola” e rodas de

conversa. Quanto aos demais profissionais, realizamos duas reuniões e um levantamento relacionado com as ações desenvolvidas pela escola e centro socioeducativo.

Em 2015 ingressei no doutorado, do mesmo modo (referindo-me à pesquisa de mestrado realizada por mim), a pesquisa foi desenvolvida no Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT – CASE destinada à aplicação de medida socioeducativa de privação de liberdade. Esclarecemos que o recorte efetuado em relação ao tipo de medida socioeducativa é por ser esta a de maior impacto na vida dos jovens, que são retirados do berço, afastados do grupo de pares, da comunidade e da localidade, tendo a liberdade de ir e vir impedida. Optamos pelo recorte de gênero masculino, por ser em maior número no espaço de privação de liberdade e por já ter tido contato e aproximação com esse gênero durante o mestrado.

A escolha da cidade provém tanto da facilidade do acesso ao campo pela pesquisadora, por ser residente no local, quanto pelo fato de o centro abrigar o maior número de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade do estado de Mato Grosso.

A entrada no campo para realização da coleta e análise de dados no CASE, internação masculina, deu-se por meio de mecanismos formais, que exigiram grande investimento da pesquisadora. Em dezembro 2016, após o seminário de dissertação e teses, submeti o projeto ao *Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar*. Nesse momento, busquei informações sobre os procedimentos para o trabalho de campo no CASE, e acesso a documentos oficiais dessa instituição (Plano Decenal, cartilha do adolescente, PPP do CASE e escola e regimento interno), pois precisava ir além desse material que já tinha em mãos. Recebi como informação a necessidade de encaminhar um pedido oficial ao juiz da 2ª Vara Especializada da Infância e Juventude da Comarca de Cuiabá. A liberação para a realização da pesquisa veio quatro meses depois, abril de 2017; em junho do mesmo ano, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética a que contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Em seguida, participei de uma reunião com os gestores da Superintendência do Sistema Socioeducativo (SEJUDH/MT) com a finalidade de apresentar o projeto de pesquisa e conhecer as normas e o organograma do CASE, pois nesse lapso temporal de três anos (2015 a 2017), muitas mudanças ocorreram, entre elas, observamos: a priorização das medidas em meio aberto (prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida) em detrimento das restritivas de liberdade (semiliberdade e internação), haja vista que estas somente estão sendo aplicadas em caráter de excepcionalidade e brevidade e a falta de infraestrutura física para abrigar os jovens.

A estratégia que busca reverter a tendência crescente de internação dos jovens no CASE surgiu a partir de várias discussões entre os operadores do sistema socioeducativo com o objetivo de confrontar a sua eficácia invertida, tendo constatado que a elevação do rigor das

medidas não tem melhorado substancialmente a inclusão social dos egressos do Case. O juiz da 2ª Vara Especializada da Infância e Juventude da Comarca de Cuiabá reduziu o número de internação.

Em agosto de 2017, iniciei o trabalho de campo no CASE, momento esse em que houve boa recepção quanto à entrada para a realização da pesquisa. O apoio recebido pela gestão do centro socioeducativo e da escola foi importante. A gestão, além de solícita, disponibilizou uma sala exclusiva para a execução das oficinas, materiais didáticos, multimeios/audiovisuais. Também foi permitido fotografar as dependências da unidade e as atividades das oficinas, desde que se preservasse o anonimato dos jovens. Com entusiasmo, os jovens demonstraram interesse em participar do estudo; as oficinas ocorreram em dez encontros.

Durante o ano de 2017 deparei-me com algumas barreiras institucionais que acabaram conduzindo a mudanças no Sistema Socioeducativo de MT, especialmente no CASE /Cuiabá. Tais mudanças foram promovidas por constantes trocas de gestores, falta de estrutura física e de pessoal, recursos financeiros destinados à educação, cultura, lazer e esporte.

5.3 Colaboradores da pesquisa

Os colaboradores deste estudo são jovens em situação de privação de liberdade no Centro Atendimento Socioeducativo de Cuiabá, no Complexo Pomeri, na Unidade de Internação Masculina, Cuiabá/MT. Os jovens cumprem medidas socioeducativas de privação de liberdade, conforme prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA Lei n.8.069, de 13 de junho de 1990, da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Estado de Mato Grosso/SEJUDH. Conhecer esses jovens foi o primeiro passo para a construção de uma relação de confiança, fundamental para o diálogo que se estabeleceu com a pesquisadora.

A escolha dos atores foi realizada pela equipe técnica do CASE, mediante apresentação do termo de autorização e de estar cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade, tempo mínimo de internação de seis meses, considerado necessário para que os jovens pudessem representar, a partir de suas vivências cotidianas no espaço de privação de liberdade. Inicialmente participaram sete jovens, a amostra foi reduzida para um número de cinco jovens institucionalizados. Pois no terceiro dia da oficina, dois participantes receberam a liberação, alvará de soltura. Dessa forma, foram analisados os enunciados dos jovens, nas rodas de conversas registradas em diários de campo.

Os jovens estão na faixa etária de 15 a 18 anos. No que se refere à escolaridade, dois encontram-se no ensino fundamental e três no ensino médio. Quanto ao tempo de cumprimento

da medida, todos estão há mais de seis meses no CASE. Vale ressaltar que os nomes são fictícios, escolhidos pelos próprios jovens, para garantir e preservar suas identidades.

Durante o trabalho de campo, uma das atividades das oficinas temáticas consistiu na realização de uma narrativa autobiográfica, com o intuito de conhecermos e obtermos mais informações sobre os jovens. No primeiro momento, ocorreu a apresentação da atividade. Em seguida, segundo momento, houve a explicação sobre narrativa autobiográfica. No terceiro momento, as instruções orientaram que cada participante contasse a história de suas vidas de forma que pudéssemos conhecê-los melhor, solicitei que escolhessem um pseudônimo, a concordância foi unânime, perfazendo um total de três dias para a entrega das narrativas.

No que concerne ao trabalho com narrativas autobiográficas, a principal preocupação para a produção de narrativas muito breves costuma ser o desinteresse do colaborador de contar a sua história, associado ou não a problemas na instituição e de um ambiente de confiança com o pesquisador. Nesses casos, os relatos não fornecem as informações mínimas, de natureza referencial e textual.

A seguir, apresento cada um dos jovens, colaboradores desta pesquisa; as informações foram retiradas da ficha individual fornecida pela escola e pelas autobiografias produzidas pelos jovens.

Quadro 4 – Colaboradores da pesquisa

Nome	Idade	Escolaridade	Tempo de cumprimento da medida socioeducativa
Benji	15 anos	Ensino Fundamental	8 meses
Che	18 anos	Ensino Médio	7 meses
Guerreiro	16 anos	Ensino Médio	1 ano e um mês
Nick	17 anos	Ensino Fundamental	9 meses
Thor	16 anos	Ensino Médio	10 meses

Fonte: Miranda, 2017.

Benji: Tem 15 anos de idade, sexo masculino, natural de Tangará da Serra, cursando o estágio avançado (equivalente ao 9º ano do ensino fundamental), na Escola Estadual Meninos do Futuro, em Cuiabá/MT. Cumpre medida socioeducativa de privação de liberdade desde dezembro de 2016. Não é reincidente, sendo a sua primeira internação. Filho caçula de uma família constituída de três filhos. Ajudava os pais que são feirantes. Já consumiu droga ilícita, apenas maconha, gosta muito de beber cerveja e catuaba em festas, reunião com os amigos nos finais das tardes. Participa das atividades ofertadas no centro e na escola: futsal, aulas de

percussão e atividades artísticas. Gosta de funk, rap, cantar e compor letras de rap. Expressa expectativas para o futuro, morar em São Paulo, capital, e investir em sua carreira musical.

Che: Tem 18 anos de idade, sexo masculino, natural de Campo Verde, cursando o estágio avançado (1º ano do ensino médio), na Escola Estadual Meninos do Futuro, em Cuiabá/MT. Cumpre medida socioeducativa de privação de liberdade desde janeiro de 2017 no CASE, por quebra de medida socioeducativa. Ficou 6 meses preso na Penitenciária Central de Cuiabá, recebeu habeas corpus, aguarda o alvará de soltura ansiosamente, pois ainda enfrentará audiência de julgamento pelo delito cometido na sua fase adulta. É reincidente, já esteve interno provisoriamente, em 2014. No período da prisão, estava morando com sua esposa, tem um filho de 4 meses. Por ser o primogênito de quatro filhos, aos 12 anos começou a trabalhar, ajudando os pais na garaparia da família. Participa das atividades oferecidas pelo centro e escola: futsal e aulas de percussão. Gosta de futebol de campo, rap, funk, sertanejo universitário e pagode. Fez parte de dois times de futebol importantes de sua cidade, participou de alguns campeonatos municipais e estaduais; o sonho de se tornar um grande jogador foi interrompido pelo uso abusivo de drogas, maconha e pasta base, em consequência se envolveu com tráfico, furtos e roubos. Expressa expectativas para o futuro, arrumar um trabalho, sustentar e cuidar do filho.

Guerreiro: Tem 16 anos de idade, sexo masculino, natural de Rondonópolis, cursando o estágio avançado (equivalente ao 1º ano do ensino médio), na Escola Estadual Meninos do Futuro, em Cuiabá/MT. Cumpre a medida socioeducativa desde julho de 2016. Não é reincidente, sendo a primeira internação. Mora com os pais e duas irmãs, é o filho do meio. Trabalhava em uma lanchonete, no período da internação. Participa das atividades oferecidas pelo centro e escola: futsal, aulas de percussão e atividades artísticas. Gosta de cinema, desenhar, rap, funk e pop. Nunca fez uso de drogas ilícitas, mas consumiu bebidas alcoólicas. Expressa expectativas para o futuro, concluir o ensino médio e se tornar um advogado.

Nick: Tem 17 anos de idade, sexo masculino, natural de Cuiabá, cursando o estágio avançado (equivalente ao 1º ano do ensino fundamental), na Escola Estadual Meninos do Futuro, em Cuiabá/MT. Cumpre a medida socioeducativa desde novembro de 2016. Não é reincidente, primeira internação. Mora com os pais e irmãos, é o filho caçula. Participa das atividades do centro e da escola: futsal, aulas de percussão e atividades artísticas. Gosta de futebol, rap funk, pagode e sertanejo universitário. Gosta muito de futebol de campo e seu maior sonho é investir na carreira de jogador de um grande time.

Thor: Tem 16 anos de idade, sexo masculino, natural de Cuiabá, cursando o estágio avançado (equivalente ao 1º ano do ensino fundamental), na Escola Estadual Meninos do Futuro, em Cuiabá/MT. Cumpre medida socioeducativa desde novembro de 2016. É

reincidente, esteve por quarenta e cinco dias na internação provisória em março 2016. Fez uso de drogas ilícitas, maconha e cocaína. Mora com avó, é órfão de pai e sua mãe é usuária de drogas, vive constantemente internada em centros de recuperação para dependência química. Enfatiza que sente muita falta do seu pai, que o protegia e nunca deixou lhe faltar nada. Tem uma namorada, grávida do seu primeiro filho. Participa das atividades do centro e da escola: futsal, aulas de percussão, atividades artísticas. Gosta de skate, rap e rock. Pretende futuramente entrar para uma faculdade de direito.

5.4 Procedimentos de coleta de dados

Conforme Lakatos & Marconi (2000, p. 107), as técnicas de coleta de dados “são um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência; são, também, as habilidades para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos”. Correspondem, portanto, à parte prática do conteúdo coletado e observado.

Alguns estudiosos (BOGDAN; TAYLOR, 1975; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2008; MOREIRA, 2000) recomendam a utilização de vários instrumentos que possibilitem o levantamento de dados para auxiliar na compreensão de vários aspectos do tema em estudo, bem com trazer elementos importantes para análise e interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos investigados.

É importante salientar que, como se trata de um estudo qualitativo, a variedade e profundidade dos materiais produzidos durante todo o processo de construção deste estudo mostram-se muito importantes, portanto, obedeceu-se a alguns critérios na organização dos materiais produzidos e selecionados.

Para se coletar dados numa pesquisa-ação, vários recursos podem ser utilizados: entrevistas coletivas, entrevistas individuais, questionários, rodas de conversa, oficinas entre outros. Na pesquisa-ação, toda coleta de dados é efetuada por grupos de observação e pesquisadores, estes últimos, procuram a informação necessária para o andamento da pesquisa, cumprindo os seguintes passos: coleta de informação, apresentação no seminário central, interpretação, discussão e análise coletiva do material. A coleta de dados trata da captação de informação já existente, fazendo uso de diversas técnicas existentes, ou seja, o pesquisador pode fazer uso da técnica documental – técnica de análise de conteúdo, observando arquivos, análise do discurso, entre outros; pode também utilizar a técnica antropológica que tem como base a observação participante, diários de campo, história de vida, autobiografias e outros; ou utilizar

as técnicas de grupo como o sociodrama, que nada mais é que a reprodução social do meio em que vivem os participantes.

Entre os procedimentos metodológicos utilizados na construção deste estudo: observação participante, notas de campo registradas em diários de campo, rodas de conversa e oficinas temáticas.

As ferramentas utilizadas na construção do estudo e a descrição do contexto dos dados empíricos estão explicitadas no quadro seguir.

Quadro 5 - Oficinas Temáticas
OFICINA TEMÁTICA

Encontro	Tema	Objetivos	Atividades	Avaliação
1º	Quem sou eu	Levar o jovem a pensar e refletir sobre si mesmo	Dinâmica de grupo; elaboração das regras de boa convivência; painel digitais de cada um completando as frases com adjetivos: “o que eu sou” e “o que não sou”; roda de conversa.	Cada participante comentará oralmente o que eles gostaram e o que eles acreditam que deveriam melhorar
2º	Continuação	-	Dinâmica de grupo; elaboração de um texto autobiográfico a partir de fatos resgatados; roda de conversa.	Cada participante comentará oralmente o que eles gostaram e o que eles acreditam que deveriam melhorar
3º	Eu e outros	Os jovens devem ser estimulados a expressarem o que pensam e como vivem esta relação com o outro.	Dinâmica de grupo; livro: MARTINS, M. H. P. Eu e os outros. As regras da convivência. 1a. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2001. v. 1. 1p . 48p. Leitura do capítulo “Por que tenho de fazer isso?; roda de conversa.	Cada participante escolherá uma imagem, esparramada no centro sala relacionando-a analogamente com a atividade do dia.
4º	Continuação	-	Dinâmica de grupo; atividade construindo a casa; continuação da leitura do capítulo “Por que tenho de fazer isso?; roda de conversa.	Cada participante escolherá uma imagem, esparramada no centro sala relacionando-a analogamente com a atividade do dia.
5º	Continuação	-	Dinâmica de grupo; distribuição das letras da música “Tempo Perdido, da banda Legião Urbana”; complementar por meio de desenhos e frases a expressão Ser jovem é .; leitura : A turma da Mônica em: o Estatuto da Criança e do Adolescente; música “ Direito é Direito”, de Jorge King, ; roda de conversa.	Cada participante escolherá uma imagem, esparramada no centro sala relacionando-a analogamente com a atividade do dia.
6º	O que queremos?	Valorizar a opinião dos jovens em relação à visão da realidade que os envolve.	Dinâmica de grupo; exibição do documentário “Diário da Ocupação; reflexão: A importância de “ser”, confecção do desenho “o programa que temos”, roda de conversa.	Cada participante expressará com uma só palavra como foram as atividades do dia.
7º	Continuação	-	Dinâmica de grupo; leitura e discussão livro: Zoom, de BANYAI, I. Zoom , New York: Viking, 1995; roda de conversa.	Cada participante de voluntariamente comentará com o grupo sobre a atividade do dia.
8º	Continuação	-	Dinâmica de grupo; confecção do desenho “o programa que eu quero”; roda de conversa.	Cada participante marcará as seguintes opções, as

OFICINA TEMÁTICA				
				atividades de hoje foi: boa, ruim ou excelente
9º	Continuação	-	Dinâmica de grupo: Clip da música Hey Joe, do grupo Rappa; Continuação do desenho "o programa que eu quero"; roda de conversa.	Todos os participantes receberam um balão e um pedaço de papel onde expressarão sua avaliação sobre a oficina, podendo assinar ou não.
10º	Encerramento	-	Música Canção da América, de Milton Nascimento; exposição dos desenhos; laboração de uma carta com sugestões ao gestor do sistema socioeducativo de MT; roda de conversa e confraternização.	-

Fonte: Miranda, 2018.

5.5 Observação participante

A observação participante constitui-se uma abordagem de observação etnográfica que permite ao observador participar ativamente nas atividades da pesquisa de campo, sendo requerida a capacidade do investigador de se adaptar à situação (PAWLOWSKI, ANDERSEN, TROELSEN, & SCHIPPERIJN, 2016).

A observação participante é geralmente utilizada na pesquisa qualitativa como um método de coleta de dados, consiste em que o investigador participe de atividades cotidianas relacionadas a uma área da vida social, a fim de estudar um aspecto de vida por meio da observação de eventos em seus contextos naturais (GIVEN, 2008).

Esta técnica exige do investigador uma definição em relação ao grau de observação e participação no contexto pesquisado. Assim sendo, os investigadores são conduzidos a compartilhar papéis e hábitos dos grupos observados, estando assim em condições favoráveis para observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam, ou que seriam alterados, na presença de estranhos (BRANDÃO, 1984; MARSHALL & ROSSMAN, 1995). Nesse caso, cabe o pensamento de Correia:

A Observação Participante é realizada em contato direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica. (CORREIA, 1999, p. 31).

Inserida no conjunto das metodologias denominadas de qualitativas, a observação participante é utilizada em estudos ditos exploratórios, descritivos, etnográficos ou, ainda, estudos que visam à generalização de teorias interpretativas. Diferentemente da entrevista, na observação participante os pesquisadores vivenciam pessoalmente o evento de sua análise para melhor entendê-lo, percebendo e agindo cuidadosamente de acordo com as suas interpretações daquele mundo; participa nas relações sociais e procura entender as ações no contexto da situação observada.

Para tanto, entendemos que as pessoas agem e dão sentido ao seu mundo apropriando-se de significados a partir do seu próprio ambiente. Portanto, na observação participante, o pesquisador deve tornar-se parte de tal universo para melhor entender as ações daqueles que ocupam e produzem culturas, apreender seus aspectos simbólicos, que incluem costumes e linguagem.

A observação participante pressupõe a interação pesquisador/colaborador. As informações obtidas, as respostas que são dadas as suas indagações dependerão do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado. O objetivo fundamental da utilização desta técnica neste estudo foi a captação das significações e sentidos e das experiências subjetivas dos próprios colaboradores no processo de interação social.

Neste trabalho, os jovens que compuseram a amostra foram informados sobre o estudo e concordaram em participar do mesmo; e a função científica de minha presença foi dada a conhecer a toda instituição socioeducativa. As observações ocorreram entre janeiro e agosto de 2017 nas seguintes instituições: Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT, Secretaria de Justiça e Direitos Humanos de Mato Grosso e Juizado da 2ª Vara da Infância e Juventude de Mato Grosso. As observações foram registradas em diário de campo por meio de notas de campo.

5.6 Notas de campo

Partimos da perspectiva do “diário de campo”, extensamente empregado nas pesquisas em educação como caderno de notas de campo em que o pesquisador registra as conversas informais, observações do comportamento durante as falas, manifestações dos interlocutores quanto aos inúmeros pontos investigados e ainda suas impressões pessoais, que podem modificar-se com o transcorrer do tempo.

No processo de seleção de instrumentos de pesquisa, passamos a compreender que a prática do diário de campo como instrumento de registro de informações constituiu um

momento fundamental da seleção de dados, pois permitiu a articulação dos vários instrumentos metodológicos e a percepção de diversos momentos que foram importantes para o contato com os participantes do estudo.

Nessa caminhada, buscamos aproximarmo-nos do trabalho de Macedo (2010), que assim se posiciona sobre o diário:

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista. (MACEDO, 2010, p. 134).

Essa natureza intimista e subjetiva do diário de campo indicada por Macedo (2010) permite-nos observar e apreender os significados das situações vividas pelos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, frisamos que as notas de campo são registros coletados durante uma observação, representando um instrumento de coleta de dados para a pesquisa qualitativa. É importante salientar que as observações foram registradas por mim desde a primeira entrega da autorização no Juizado da 2ª vara da Infância e Juventude da Comarca de Cuiabá até a finalização com os jovens em situação de privação de liberdade do CASE.

Ainda no caminho das aproximações, GEERTZ (2008, p. 51-52) classifica as notas de campo em três tipos: *inscrição*, *transcrição* e *descrição*. Na inscrição, o pesquisador faz os registros no decorrer de uma interação com os colaboradores da pesquisa, concebe uma pausa para realizar as anotações mnemônicas, no intuito de auxiliar a memória, para tanto, o pesquisador toma nota de palavras-chave que subsidiarão o prosseguimento posterior das notas aprimoradas. Na transcrição, o pesquisador anota as respostas dos colaboradores no decorrer da conversa etc. Na descrição, o momento exige a reflexão do pesquisador sobre a realidade cultural²³ analisada, tendo sempre em vista que é um momento de isolamento do pesquisador para interpretação e análise das representações observadas.

Neste estudo, os três tipos de notas foram utilizados, atendendo aos objetivos da pesquisa. Todas as anotações foram registradas em um caderno pautado, sem adotar um formato fixo. Em seguida, foram redigidas no computador, no tamanho padrão (Word for Windows, Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, em folha formato A4). Desse modo, as descrições das situações observadas foram privilegiadas logo após as anotações dos encontros para não comprometer a interação com o grupo.

²³ GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

A seguir, a experiência vivenciada no decorrer do estudo é didaticamente dividida e apresentada de acordo com a classificação proposta por GEERTZ (2008).

Fase da inscrição – caracterizou-se essencialmente por observar, ouvir e registrar as interações com os jovens, cujo a intenção foi de obter ampla visão do local de estudo. O interesse, nessa fase, esteve voltado para a descrição dos sujeitos, dos locais, dos eventos espaciais, das atitudes, da reconstrução dos diálogos e também, ao conhecimento da rotina e da estrutura dos serviços em relação ao atendimento ao jovem, na tentativa de aprofundar e checar as informações obtidas durante as inserções.

Fase da transcrição – constituiu-se pelas anotações e registros das respostas dos participantes da pesquisa, de modo que a escrita evidenciou a fala do sujeito de uma forma compreensível, preservando o código linguístico. Foi nessa fase que ocorreram os registros dos pensamentos, das reflexões e das relações, seus enunciados e práticas cotidianas, das representações e das ações, das crenças e dos valores, das atitudes e dos comportamentos dos jovens no decorrer das oficinas. Essas anotações auxiliaram-nos no momento da transcrição e da descrição. Nesse sentido, conhecer o modo de viver desses jovens significa entrar em contato tanto com as suas regularidades e identidades quanto com as diversidades e as diferenças.

Fase da descrição – objetivou-se refletir sobre as anotações, incluindo as observações pessoais, feitas durante a fase de coleta de dados: reflexões, sentimentos, problemas, ideias, impressões, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções. Nesta fase, para dinamizar a compreensão e sistematização da pesquisa, foi possível identificar pontos que emergiram na/da pesquisa, nas rodas de conversa, nas produções escritas e desenhos.

Vale ressaltar que os registros em notas de campo foram aprendidos, apreendidos e desenvolvidos no campo empírico. Percebemos que o planejamento e roteiro de pesquisa precisaram ser flexibilizados sem deixar de lado os compromissos éticos e o rigor científico (GALLEFI, 2009). Tais aspectos foram revelados de forma significativa no diário de campo. “As informações escritas e descritas nas notas de campo possibilitavam a circularidade entre os campos empírico e teórico da/na pesquisa” (OLIVEIRA, 2014, p. 84).

5.7 Oficinas temáticas

Considerando que os processos de ensino e aprendizagem fundamentam-se, conforme enfatiza Libâneo (1990), em uma relação bilateral, alicerçada no diálogo de saberes, significados, confrontos e interações de ideias, acredita-se na importância do educador como

agente mobilizador do conhecimento, aquele por meio do qual se constroem e reconstruem os conceitos, sistematizam-se as leituras de mundo e desenvolvem-se as diversas habilidades de interpretação, registro e análise crítica acerca dos fenômenos e processos espaciais.

Nesse norte, uma das preocupações que está em pauta é encontrar meios e estratégias que possam ser aliadas aos objetivos deste estudo. Assim, pensar atividades para jovens em espaços de situação de privação de liberdade pressupõe que estas atividades acontecem em um espaço peculiar (ONOFRE, 2015). A autora ainda reforça a ideia de que nesses espaços se encontram duas lógicas opostas ao que significa o processo de reabilitação: o princípio fundamental da educação, que é por essência transformadora, e a cultura de privação de liberdade, que visa adaptar o indivíduo ao cárcere (ONOFRE, 2015, p. 240).

Nesse sentido, concordamos com Onofre (2015, p. 241):

Tomando-se por esse ângulo, estamos diante de uma situação paradoxal, e um dos desafios a ser enfrentado é o de encontrar caminhos para o desenvolvimento de uma educação emancipadora em um espaço historicamente marcado pela cultura da opressão e repleto de contradições: isola-se para (re)socializar, pune-se para reeducar.

A proposta da construção da oficina temática emergiu da busca de alternativas metodológicas que visam atender a demanda mais complexa sobre o significado, sentido e desejos de jovens em situação de privação de liberdade em relação ao Programa de Medidas Socioeducativas para o jovem em situação de privação de liberdade no Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT.

As oficinas temáticas como ferramentas metodológicas para a geração de dados, procuram tratar os conhecimentos de forma inter-relacionada e contextualizada, além de envolver os jovens em um processo ativo de construção de seu próprio conhecimento. Os temas trabalhados permitiram o estudo da realidade oportunizando ao jovem o reconhecimento da importância da temática para si e para o grupo social a que pertence.

Assim, as oficinas temáticas se configuram um recurso apropriado para divulgar diversos conhecimentos e para provocar reflexões sobre atitudes e comportamentos. Ao procurar relacionar conhecimentos científicos com questões sociais, históricas, culturais e outras, as oficinas podem contribuir para a construção de uma visão mais global do mundo e criar condições para que as aprendizagens se tornem úteis no dia a dia, não numa perspectiva meramente instrumental, mas sim numa perspectiva de ação.

Segundo Marcondes (2008), as oficinas podem ser consideradas temáticas, na perspectiva de tratar uma dada situação problema que, mesmo tendo um dado foco, é

multifacetada e sujeita a inúmeras interpretações. Marcondes (2008) considera que as oficinas temáticas possuem importantes características pedagógicas, como: a utilização da vivência dos estudantes e dos fatos do seu cotidiano para organizar o conhecimento e promover aprendizagens e a abordagem de conteúdos científicos a partir de temas relevantes que permitem a contextualização do conhecimento.

As oficinas temáticas são um instrumento facilitador do desenvolvimento do jovem enquanto cidadão. Dessa forma, compreende-se que uma sociedade se constitui a partir de sujeitos que estão em intensa interação, sendo assim, as oficinas temáticas surgem como ferramentas metodológicas e podem proporcionar um espaço oportuno de debate.

As oficinas temáticas têm como tempo/espço o período de execução de 31 de julho a 9 de agosto de 2017, em uma sala, no Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá – CASE; ocorreram com frequência no período vespertino, com a duração de quatro horas, distribuídas em dez encontros consecutivos. As temáticas discutidas foram: *Quem sou eu?; Eu e os outros?; O que queremos?* Os participantes desta oficina, são cinco jovens da internação masculina, com idade entre 15 a 18 anos, todos matriculados no estágio avançado (equivalente ao 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio) na E. E. Meninos do Futuro, escola responsável pela escolarização dos jovens em situação de privação de liberdade de Cuiabá. Todos cumprem medida de privação há mais de seis meses. Apenas dois jovens são residentes na capital, três, de outros municípios (Campo Verde, Rondonópolis, Tangará da Serra) do estado de Mato Grosso. Todos os jovens participam de atividades de esporte, futebol de salão e aulas de percussão.

Falkembach (s.d) considera importante a interação do pesquisador, ou dos sujeitos da pesquisa, com a forma de registro, pois informa que recursos diversos podem ser utilizados (desenho, fotografia, recortes) desde que se registrem e permitam que as informações contidas nesses recursos possam transmitir o que foi observado e que sejam entendidas. Desse modo, para garantir maior sistematização e detalhamento possível de todas as situações ocorridas no dia e das entrelinhas nas falas dos jovens durante as oficinas, as informações que emergiram foram registradas em diário de campo.

O desenvolvimento das oficinas está ancorado nos três momentos pedagógicos propostos por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) que assim os denominaram: *problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento*. Esta ferramenta metodológica favorece a contextualização e a abordagem interdisciplinar do conhecimento. Permite, igualmente, uma reflexão melhor por parte dos jovens acerca dos temas trabalhados.

Na problematização inicial, levanta-se uma questão problema sobre a temática, com a finalidade de identificar os conhecimentos prévios dos jovens. Em seguida, procura-se a organização do conhecimento por meio de algumas atividades experimentais condizentes com a temática em estudo. Os resultados experimentais são registrados e discutidos coletivamente para melhor compreensão do tema abordado, sempre buscando as conexões com as vivências dos colaboradores. A aplicação do conhecimento ocorre por meio de discussões, principalmente, apoiadas na análise e interpretação tanto das situações iniciais que designam o estudo quanto de outras que, embora não estejam diretamente ligadas ao momento inicial, possam ser compreendidas pelo mesmo conhecimento. Evidentemente, a cada tema de trabalho sempre ocorrerá uma avaliação, em forma de frases, analogias, dinâmicas e questões.

Nota-se que, a partir das oficinas realizadas com os jovens, existe uma reflexão dos mesmos sobre o processo socioeducativo e também se percebe outra concepção da garantia de direitos e uma possibilidade de novos rumos. É possível afirmar que a experiência buscou possibilitar novas perspectivas de mundo para os jovens, com o cuidado de partir de uma realidade próxima à deles, de assuntos, temas e formas de expressão particulares, como a música, as cartas, os desenhos.

Com os encontros, pode-se corroborar que as atividades conduzidas levaram a romper com a ideia da medida socioeducativa como modelo unicamente de punição, indicando seu caráter socioeducativo e a importância de buscar outros referenciais, especialmente na superação do estigma de predição de fracasso atribuído aos jovens e ao sistema socioeducativo (COSTA & ASSIS, 2006).

Optamos por manter, no apêndice, o roteiro de cada oficina. Desta forma, estão descritos no formato do planejamento que foi elaborado antes da entrada em campo.

5.8 Rodas de conversa

A roda de conversa é um método de reflexão coletiva que consiste na criação de espaços de diálogo, em que as pessoas podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmas. Esta técnica de pesquisa apresenta-se como um rico instrumento para ser utilizado como prática metodológica de aproximação entre os sujeitos no cotidiano pedagógico. Seu objetivo é estimular a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da troca de saberes e da reflexão para a ação.

Segundo Afonso e Abade (2008) as rodas de conversa são utilizadas nas metodologias participativas, seu arcabouço teórico parte da articulação de autores da psicologia social, da

psicanálise, da educação e seu fundamento metodológico se fundamenta nas oficinas de intervenção psicossocial, tendo como escopo a constituição de um espaço onde seus participantes reflitam acerca do cotidiano, ou melhor, de sua relação com o mundo, com o trabalho, com o projeto de vida. Deste modo, as rodas devem ser desenvolvidas em um contexto no qual as pessoas possam se expressar, buscando superar seus próprios medos e entraves.

Utilizamos como instrumento metodológico as rodas de conversa, possibilitando a abertura de espaços de encontro, de escuta e de troca entre os jovens e a pesquisadora. A escolha dessa técnica – roda de conversa – ocorreu principalmente por sua característica de permitir que os participantes expressem, simultaneamente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, bem como oportuniza trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo.

As trocas de saberes, conversas, discussão e divulgação dos conhecimentos constroem esse método de trabalho que, neste caso, foi desenvolvido junto a um grupo de jovens em situação de privação de liberdade com a finalidade de fortalecer posturas coletivas e singulares favoráveis ao fortalecimento da autonomia. Desse modo, é necessário que os jovens possam falar em nome próprio, expressando suas experiências com suas próprias palavras, gestos, sentidos e significados. Portanto, o grande desafio é tornar este espaço como um espaço de autonomia e autoanálise, dando a eles a liberdade de discutir e expor suas ideias e opiniões sobre suas vivências nos espaços de privação de liberdade e na comunidade, reconhecendo a potencialidade da fala livre e da escuta sensível do entrelaçamento do aprender-ensinar.

Assim, mais que uma técnica de pesquisa, as rodas de conversa abriram espaço para que os jovens do Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá estabelecessem um espaço de diálogo e interação, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro no cotidiano desse espaço.

A coleta de dados por meio da roda de conversa permite a interação entre o pesquisador e os colaboradores da pesquisa, podendo ser considerada um tipo de entrevista de grupo. A roda de conversa permite que os colaboradores tenham voz e vez naquele espaço, sentindo-se parte do grupo, das escolhas e das decisões. Era também uma oportunidade de trabalharmos o pôr-se a escuta do outro, do respeito às diferentes opiniões. Segundo Geraldi “[...] as histórias que nos fazem únicos e ‘irrepetíveis’. Unicidade incerta, pois se compreendo com palavras que, antes de serem minhas, foram e são também de outro, nunca terei certeza se estou falando ou se algo fala por mim [...]”. (GERALDI, 2005, p. 22).

Compreende-se que as informações fornecidas nesse contexto são de natureza qualitativa, por conseguinte, as opiniões expressas nessas rodas de conversa são falas sobre

alguns temas discutidos pelos participantes, livre estabelecimento de um consenso, podendo as opiniões convergirem ou divergirem, provocando o debate e a polêmica. Para tanto, compete ao mediador garantir a participação igualitária de todos, assim como atender aos preceitos de estruturação da discussão.

Os registros das interações aconteceram durante as oficinas temáticas por meio de notas de campo organizadas em diários de campo; ao todo, foram dez rodas de conversa, com a duração de noventa minutos. Tais rodas ocorreram sempre após as dinâmicas e/ou atividades de leituras de textos, produção de textos, desenhos, músicas e exposição de vídeos. O número de colaboradores do grupo seguiu a organização proposta para o grupo, sete participantes e, a partir do terceiro encontro, apenas cinco jovens continuaram a participar das rodas. Também para identificar melhor cada roda de conversa, priorizamos as discussões em torno de uma temática selecionada de acordo com o objetivo deste estudo, convertidos em temas que constituíram as oficinas.

Depois de ouvir o grupo, no fechamento de cada roda sugerimos uma avaliação do encontro e sugestões para o próximo. Os jovens foram receptivos e participativos nas discussões na roda de conversa e demonstraram entusiasmo com a possibilidade de participarem de uma ‘discussão’. Nesses espaços, compartilhávamos vivências, as dificuldades, valorizando o desenvolvimento de conhecimentos coletivos. As rodas de conversa possibilitaram encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as vivências dos coladores participantes.

5.9 Procedimentos para análise de dados

A crescente tendência de se interpretar a realidade como uma rede de significações tem conduzido à abordagem qualitativa a trilhar outros caminhos epistemológicos e metodológicos. De um enfoque operacional, a pesquisa qualitativa vai do campo ao texto e do texto ao leitor (DENZIN; LINCOLN, 2000), sendo o texto compreendido como manifestação sócio-histórica, cultural e material verbal e/ou semiológica, expressa de forma oral, gráfica, gestual, icônica.

Neste estudo, procuramos agrupar os textos escritos e orais (frases, texto e desenhos) e as reflexões e discussões que emergiram durante as rodas de conversa e notas de campo, de modo que fosse possível fazer uma releitura do material compreendendo as relações que havia entre os dados de diferentes fontes. Selecionamos, para a análise, cinco produções escritas e orais dos jovens. Buscamos fazer um levantamento dos aspectos linguísticos de relevância e

verificar as diversas formas de representação dos jovens, que serão apresentadas no capítulo da análise dos dados.

5.9 Aspectos éticos

A ética na pesquisa não se limita à relação entre pesquisador e os colaboradores da pesquisa. De acordo com Gauthier et al. (1998), a ética perpassa todo o processo investigativo. Nesse sentido, é concernente desde a escolha do tema, ou ainda, dos instrumentos de coleta de informações. Desse modo, o pesquisador passa a ter o compromisso com a verdade e um intenso respeito aos participantes que nele confiam. Semelhantemente, as delimitações metodológicas, as análises dos resultados e o compromisso de uma devolutiva das informações obtidas exigem do pesquisador cuidado ético. Pressupõem a valorização de uma relação interpessoal em que interesses, valores e visão de mundo se põem como possibilidade ou não de uma construção do conhecimento.

No intento de garantir a ética desta pesquisa, foram solicitadas autorizações à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), à Superintendência do Sistema Socioeducativo (SEJUDH-MT) e igualmente ao Juizado da 2ª Vara da Infância e Juventude da Comarca de Cuiabá-MT.

A pesquisa foi apresentada e divulgada para os gestores, técnicos, agentes socioeducadores da SEJUDH e profissionais da educação da SEDUC e para os potenciais participantes, com o preenchimento de termo de consentimento livre e esclarecido, deixando clara, a todos, a garantia do sigilo e anonimato. Foi realizada uma explanação inicial a todos os participantes a respeito dos objetivos da pesquisa, da questão do sigilo, do anonimato e da ética na pesquisa.



Respeito
União
humildade
diálogo
Atitude
não dar cordão
Paz
Justiça
liberdade

6 ENTRE OS CAMINHOS E VOZES

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador-pesquisador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (Chizzotti, 1995, p. 79).

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados da pesquisa com base nas produções escritas e orais realizadas com os jovens em situação de privação de liberdade, discutidas e dialogadas nas rodas de conversa. Foram utilizadas como ferramenta metodológica as oficinas temáticas. Os temas trabalhados permitiram o estudo da realidade oportunizando ao jovem o reconhecimento da importância da temática para si e para o grupo social a que pertence. Foram aplicados os procedimentos a partir das postulações da ACD (FAIRCLOUGH, 1989, 1992, 1997, 1999, 2001, 2003, 2010), o uso da linguagem – discurso – como uma prática social, da concepção dialógica da pedagogia de Freire (1995, 1992, 2001, 2005, 2013) e da abordagem da ação socioeducativa proposta por Costa (2000, 2001, 2004, 2006, 2008).

A partir das rodas de conversa, alguns focos de análise emergiram, tais como: 1) *Relação dialógica e a ação socioeducativa*; 2) *A representação ambivalente dos processos educativos vivenciados pelos jovens*; 3) *Expectativas manifestadas pelos jovens*.

Foram analisadas cinco produções dos jovens *Benji, Che, Guerreiro, Nick e Thor*. Começamos transcrevendo o que constitui o nosso objeto de estudo:

6.1 Relação dialógica e a ação socioeducativa

Inicialmente, na primeira parte da oficina temática “Quem sou eu”, após as boas-vindas e apresentação da proposta das oficinas, os jovens participaram da dinâmica de grupo “Teia do envolvimento”, a dinâmica do barbante. A participação foi unânime e ativa, embora tenham se mostrado, muitas vezes, constrangidos ao dizer por que passaram o barbante para o colega escolhido. Na sequência, elaboraram em grupo as regras de boa convivência, registrando por escrito essas regras, em um cartaz produzido por eles. Por meio das respostas obtidas, percebemos que os jovens possuem informações em relação à temática abordada na oficina, pois mencionaram aspectos importantes em relação a algumas *regras* básicas da vida e *convivência* social. Todos os participantes assinaram no o cartaz, para se lembrarem do compromisso com os combinados feitos em grupo. Nesse sentido, para uma convivência

harmoniosa e para que o fluxo tranquilo das atividades na oficina prevalecesse, as regras estabelecidas foram: “Respeito, união, humildade, diálogo, atitude, não dar corda, justiça e liberdade (Oficina, 31/07/2017).”

A oficina proporcionou aos jovens uma reflexão em relação às atitudes de respeito pelos outros e por si mesmos, viabilizando assim uma conscientização referente a pequenos problemas do nosso cotidiano que podemos mudar fazendo com que o mundo ao nosso redor se torne um mundo com mais harmonia entre as pessoas, seguindo apenas algumas regras de convivência. Na Figura 3 estão ilustradas as regras da boa convivência elaborada pelos jovens.

Figura 20 - Regras da boa convivência e Oficina “O que eu sou” e “O que não sou”



Fonte: Miranda, 2017.

Em sua maioria, as regras elaboradas pelos jovens representavam reflexões acerca do aprendizado para o convívio social e para o exercício da cidadania e as frases denotavam que os jovens haviam adquirido uma postura que implica em uma nova forma do indivíduo relacionar-se consigo e com o outro. Para Chouliaraki e Fairclough (1999), as práticas sociais são maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos – para agirem juntas no mundo.

Assim, as regras estabelecidas pelos jovens configuram-se ‘como parte da ação’, pois uma das maneiras de agir e interagir é realiza-se por meio da fala ou da escrita. Na concepção de Freire (2005), homens e mulheres são seres que mais do que estar no mundo estão com o mundo, pois, relacionando-se com este, marcam enquanto são igualmente marcados. Ontologicamente vocacionado para criar, decidir, humanizar, por meio das relações que trava com o mundo, com os outros e consigo mesmo, o ser humano vai dinamizando o mundo, “[...] ao longo de uma longa história” (FREIRE, 2005, p. 184), tornando-se capaz de, a partir daquilo que a vida lhe ofereceu, criar a existência humana: pensamento, linguagem, mundo, cultura, história.

Nesse sentido, a análise das relações internas insere-se nas relações semânticas das palavras e expressões produzidas pelos jovens. Conforme Fairclough (2003), as várias formas de ações e interações em eventos sociais são delineadas por práticas sociais e modos pelos quais esses eventos organizam-se em redes de comunicação.

No segundo momento da oficina, os jovens participaram da atividade “Eu sou”. Cada jovem passou tinta guache nas mãos deixando sua digital na cartolina (a marca individual e única de cada um). Na sequência, escreveram em uma cartolina digital a frase “O que eu sou” e na outra “O que eu não sou” e o seu nome, cada jovem escolheu uma cor diferente. Ao final da atividade, compartilharam com o grupo, durante a roda de conversa, o que cada um escreveu.

A figura 20, exposta anteriormente, ilustra a atividade “Eu sou”. Para melhor entendimento do leitor, identificamos as mãos expostas dos jovens no cartaz e suas respectivas frases:

Quadro 6 –Oficina “Eu sou”

NOME	COR	FRASE
Benji	Mãos Verdes	O que eu sou: corajoso O que não sou: uma pessoa que mal-educada
Che	Mãos Vermelhas	O que eu sou: humilde O que não sou: não sou fingido.
Guerreiro	Mãos Pretas	O que eu sou: corajoso O que não sou: uma pessoa não que desiste fácil das coisas.
Nick	Mão Amarelas	O que eu sou: humilde. O que não sou: bandido
Thor	Mãos Azuis	O que eu sou: corajoso O que não sou: uma pessoa fingida.

Fonte: Miranda, 2019.

A reflexão sobre este tema permitiu ao jovem manifestar suas potencialidades, suas capacidades e possibilidades concretas de crescimento pessoal e social. Assim, o sujeito-social transforma, ao mesmo tempo, a si mesmo e o mundo a sua volta. Nessa direção, foi possível observar que, ao completar a frase “o que eu sou”, *Benji* e *Che* respondem que são *sinceros*, o adjetivo sincero é o complemento do sujeito que não disfarça sentimento ou o que pensa, que não tem intenção de negar a realidade. *Benji* e *Che*, ao enunciarem “sou sincero”, referem-se ao caráter de alguém que diz o que pensa, mesmo que esse fato possa ser prejudicial ou crítico. Não se trata, aqui, de agir de forma ríspida, mas expressar-se com o que é real, sem mentir ou tentar manipular os outros para obter vantagem própria.

Ao afirmarem “sou corajoso”, *Benji*, *Thor* e *Guerreiro* identificam-se com aquele sujeito que não demonstra ter medo, que é destemido e valente. Para tanto, reafirmam que uma pessoa corajosa é capaz de superar seus medos ou preocupações e agir de forma decisiva e firme. Por outro lado, é possível entender que uma ação corajosa parece superar as forças naturais.

Che e *Nick*, ao ressaltarem “sou humilde”, declaram-se pessoas honestas, simples, que expressam ou refletem sentimentos de deferência ou submissão. Esta expressão também pode representar uma pessoa sem muitas ambições, ou seja, despretensiosa.

Vale a pena evidenciar que houve pontos em comum entre os jovens, ao completarem a frase “o que eu sou”: o adjetivo *corajoso* aparece com muito mais frequência, foram três ocorrências, já o adjetivo *humilde*, aparece duas vezes. Desse modo, para compreender a realidade social da análise dos enunciados dos jovens, reporte-me a Fairclough que aborda a representação dos eventos sociais realizando uma distinção entre os diferentes níveis de abstração e de concretização nas representações. Ele toma a representação como recontextualização – ao representar um evento social, este é incorporado ao contexto de outro evento social – trazendo à tona a discussão do universal e do particular (FAIRCLOUGH, 2003, p. 138).

Os jovens, ao completarem a frase “o que não sou”, demonstraram algumas particularidades que os identificam. *Benji*, ressalta que não é “mal-educado”, atribuindo a ideia de que não é uma pessoa que falta com respeito e nem age com grosseria. *Che* e *Thor* demonstram em suas respostas que não são “fingidos”, atribuindo a si próprios a característica de uma pessoa que não age com falsidade ou nem com hipocrisia. *Guerreiro* traduz o pensamento por meio da resposta “não desisto fácil das coisas”, acreditando o suficiente em suas ideias para continuar agindo diante dos obstáculos. *Nick* respondeu com a frase “não sou

bandido”, evidenciando que, por um lapso, cometeu um ato infracional, não fazendo parte do mundo do crime, repugnando o estereótipo que lhe foi atribuído.

Diante das respostas dos jovens em relação à frase “o que não sou”, foi possível inferir que apenas duas respostas foram idênticas, no caso, o adjetivo “fingido”. Nesse sentido, Fairclough (2003) compreende que as análises textuais devem se preocupar em identificar traços linguísticos que possibilitem perceber os estilos ou o modo como o enunciador identifica a si mesmo e como identifica outras pessoas.

Pode-se dizer, assim, que esta atividade parte do ponto em que o jovem se encontra, na sua singularidade, de como ele é rumo ao que ele quer ser. Busca-se a transformação do indivíduo para uma pessoa portadora de direitos e deveres e, em seguida, para sujeito sócio-histórico, ou seja, senhor de sua própria vida e história.

No segundo encontro, a primeira parte da atividade consistiu na elaboração de um texto autobiográfico a partir de fatos resgatados. Para a construção da autobiografia, os jovens listaram dados importantes como: nome completo; idade; onde nasceu; o que gostava de fazer na infância; fato marcante da infância; escola(s) onde estudou; onde estuda atualmente; o que mais gosta de fazer (esporte, livros, passeios etc.); seus sonhos hoje e para o futuro.

A atividade – autobiografia proporcionou aos jovens a oportunidade de se desenvolverem em situações significativas de negociação de significados, uma vez que não estão prontos na sua cabeça, mas manifestam-se na relação com outra pessoa. Por isso, há necessidade de compreensão do discurso como prática social. Sendo assim, o discurso passa a servir de ferramenta na qual as pessoas podem agir sobre as outras, transformando e recriando o mundo em que estão inseridos, “constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p.91).

A segunda parte oportunizou a interação das diferentes práticas discursivas do gênero autobiografia, desenvolvendo capacidades na oralidade, leitura e na escrita. Para compreender o que é uma autobiografia, foi apresentado o poema de Pedro Bandeira “Quem sou eu” e um texto autobiográfico como exemplo. Cada participante leu uma parte do texto, fizemos o entendimento e algumas dúvidas foram sanadas. Apenas *Thor* e *Guerreiro* perguntaram:

Quer dizer então que tenho que falar sobre minha vida (Thor, diário de campo, 01/08/2017)

Pode crer, minha vida dá um livro, posso começar a falar de quando eu era criança? (Guerreiro, diário de campo, 01/08/2017).

As questões levantadas por *Thor* e *Guerreiro* demonstraram que o espaço aberto para fala e escuta proporciona um momento que os instiga a refletir sobre a necessidade de fortalecer-se no que diz respeito à relação consigo mesmo e com o outro. A ação de compartilhar a sua história de vida permite que a história de quem conta se entrelace à história de quem ouve. Para Bakhtin (1992), cada sujeito é ímpar, traz e deixa no mundo a “assinatura autoral” dos atos que pratica em sua própria vida, da sucessão de “atos interativos” que constitui a vida, descobrindo e construindo sem cessar essa sua singularidade no contato com outros sujeitos.

Consideramos que as biografias constroem um certo percurso de vida marcado por nuances culturais (Vilas Boas, 2008), pois todo biografado é contextualizado em função da época em que viveu e das repercussões de suas ações, assim como em função do contexto sócio-histórico e cultural em que sua biografia foi elaborada.

Assim, a partir da exposição do texto e das informações que cada participante registrou na atividade anterior, possibilitou que cada um elaborasse o seu próprio texto. A terceira parte da oficina abarcou a roda de conversa, nesse momento foi sugerido que cada participante compartilhasse a sua autobiografia.

Assim sendo, os textos autobiográficos dos jovens trouxeram subsídios significativos para conhecermos a trajetória de vida de cada um, portanto, os textos tiveram a finalidade de fornecer dados para análise, conforme descrito na seção 4.7 do capítulo quatro.

No terceiro encontro, a atividade com um “*Jenga*”, jogo de habilidade física e intelectual, no qual os jogadores se revezam para remover blocos de uma torre, equilibrando-os em cima, criando uma estrutura cada vez maior e mais instável à medida que o jogo progride. A palavra “*jenga*” é a forma imperativa de “*kujenga*”, o verbo suaíli para “construir”. Desse modo, foi informado que jogo é o fenômeno que manifesta uma das dimensões do ser humano: sua dimensão lúdica. Quando jogamos, realizamos atividades que não estão vinculadas a compromissos objetivos, isto é, não se joga para cumprir obrigações nem importa antecipar os resultados. Em certos contextos, o jogo manifesta-se como brincadeira. Neste caso, trata-se de um jogo menos regado socialmente, mais delimitado a pequenos grupos. Os jovens participaram de forma unânime, foram colaborativos e harmônicos.

Figura 21 - Oficina Jenga



Fonte: Miranda, 2017.

Figura 22 – Roda de conversa



Fonte: Miranda, 2017.

Na sequência, sentados em uma grande roda, solicitou-se que cada jovem falasse sobre o jogo e questionou-se se era possível associá-lo com a nossa relação com o outro (colegas, amigos, família e sociedade). Como podemos observar nos fragmentos a seguir:

Che foi o primeiro a falar: “gostei do jogo, achei muito divertido, acho que um depende do outro, na hora de colocar as peças, se um errar, a torre cai”. *Nick* se posicionou: “verdade irmão, se um der um passo em falso, o bagulho desmorona, pode crer, teacher, legal o jogo, gostei”. *Guerreiro* opinou: “o jogo é legal mesmo, a professora de sociologia comentou em

uma aula que na sociedade dependemos uns dos outros para viver melhor, e que juntos somos mais fortes”. Thor fez o seguinte comentário: “também gostei desse jogo, mexe com a cabeça, com a nossa cabeça, a gente tem que pensar bem antes de tirar a peça, senão a casa cai, vai tudo pro chão, na vida também é assim, se não pensar bem, faz merda e é a família que sofre”. Benji disse: “mano, a família e as pessoas que a gente mexeu também, a minha técnica sempre diz que as nossas atitudes trazem consequências para a gente e para outras pessoas, eu também gostei do jogo” (Diário de campo, 02/08/2017).

As falas dos jovens traduzem uma relação amistosa, de amizade e respeito entre o grupo. Ao dar espaço para que cada um opinasse, interligando o jogo com a relação com o outro, os jovens foram levados a tomarem uma posição de distanciamento da situação vivida, oportunizando a crítica, a compreensão, o lidar com tais sentimentos e opiniões.

Porém, nessa experiência da atividade do jogo, a todo instante os jovens estavam colocando em seus jogos os sentimentos vividos no cotidiano. Trata-se de um espaço que se constrói em torno da compreensão do mundo e, como aponta o autor (FREIRE, 2005, p. 6), “[...] dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento. ”

O processo educativo dá-se em melhores condições quando se estabelece um diálogo com o contexto social. Portanto, sendo sujeitos ao invés de objetos, agindo conscientemente e incluindo outros na proposta de interação dialógica. Responder aos desafios de forma coerente exigiu dos jovens o estabelecimento de relações humanas que não fossem de dominação, mas de equilíbrio, de reciprocidade de comunicação, trocas e sentimentos.

Os jovens, ao relacionarem, por meio de suas falas, no jogo com o ‘outro’ (família, colegas, amigos, pessoas e sociedade) traduzem de maneira particular a representação do aspecto do mundo, pois “o discurso configura-se como um modo de agir sobre o mundo e as/os outras/os e um modo de representar a realidade” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 21). Com base nessa concepção e considerando o contexto de mobilidade e de transformação, Fairclough (2001, p. 21) defende que os discursos não apenas refletem ou representam identidades e relações sociais; eles as constroem ou as constituem, sendo, portanto, representação, ação e identificação (FAIRCLOUGH, 2003).

Dando continuidade à roda de conversa, os enunciados dos jovens revelam o quanto a tarefa de construir o bem comum necessita, acima de tudo, de diálogo. Assim, mediante as novas questões apresentadas na roda de conversa, os jovens expressaram suas opiniões. Foram elaboradas três questões para reflexão e discussão: Qual é a diferença entre mim e a outra

peessoa? Como tratamos e nos relacionamos com as pessoas em nossa volta? O que faço quando as pessoas não atendem as minhas expectativas? As atitudes fazem toda a diferença quando nos relacionamos com outras pessoas?

Guerreiro expressa suas representações:

Ninguém é igual a ninguém, uns são brancos, outros pretos, outros são morenos, cada um tem um jeito, cada um gosta de alguma coisa que a gente não gosta, na minha casa mesmo era uma briga por causa da TV, por isso temos que respeitar conversar, trocar ideia e entender as pessoas. Eu procuro tratar as pessoas com educação e respeito, procuro ouvir e gosto de ser ouvido, mas tem pessoas que não respeitam a gente, não ouvem a gente, aqui mesmo, esses agentes são todos brutos, estúpidos, uma coisinha que a gente fala, ele já quer punir; a família da gente também é maltratada, minha mãe não gosta de me visitar por causa da revista. (Roda de conversa, Guerreiro, 02/08/2017).

Ao expressar sua opinião em relação às questões colocadas na roda de conversa, *Guerreiro*, ao reportar, “ninguém é igual a ninguém, uns são brancos, outros pretos, outros são morenos, cada um tem um jeito, cada um gosta de alguma coisa que a gente não gosta, na minha casa mesmo era uma briga por causa da TV, por isso temos que respeitar, conversar, trocar ideia e entender as pessoas”, evidencia que dialogar qualifica a capacidade humana de se dirigir ao outro, nas diferenças e nas oposições. Permite também estabelecer uma relação com a lucidez de discernimentos e escolhas. Trata-se de uma prática que não oferece espaço para o ódio, vinganças e opressão. A posição de Freire (1979) é de que o diálogo entre diferentes transforma o mundo. Desse modo:

[...] o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao disser suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial”. (FREIRE, 1971, p. 42).

O diálogo é inerente à condição humana. Comunicar-se é uma das necessidades primeiras dos seres, essencial à sobrevivência. Para Freire, o diálogo é base central para transformação. "O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo (...) o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos" (FREIRE, 1974, p. 46). Assim, pelo diálogo, o ser humano pode transformar o mundo. *Guerreiro*, ao dizer, “Eu procuro tratar as pessoas com educação e respeito, procuro ouvir e gosto de ser ouvido, mas tem pessoas que não respeitam a gente”, reconhece a importância de saber ouvir e ser ouvido, esclarece que tais ações só acontecem se houver o respeito de ambas as partes, atribui ao respeito um valor moral e de fundamental importância para as relações humanas. Nesse caso,

a falta de respeito apontada pelo jovem, tanto no espaço de privação de liberdade quanto na família, comunidade e sociedade de modo geral, mostra a ausência de diálogo entre as pessoas.

Fica evidente que *Guerreiro* faz uma reflexão sobre os significados socialmente constituídos e contesta a forma com que tais significados representam, ou seja, ouvir, ser ouvido e, acima de tudo, o respeito mútuo. Em sua reflexão, o jovem destaca o significado do respeito, atribuindo noção ao ato de respeitar como reconhecimento do outro enquanto sujeito de direitos e dotado de intrínseca dignidade. Nesse sentido, a reflexividade está relacionada à capacidade de o sujeito refletir sobre suas práticas, seu mundo social e se reposicionar, pois a reflexão pode conduzir à mudança (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; GIDDENS, 2002).

No excerto, “aqui mesmo, esses agentes são todos brutos, estúpidos, uma coisinha que a gente fala, ele já quer punir; a família da gente também é maltratada, minha mãe não gosta de me visitar por causa da revista”, observa-se, na fala de *Guerreiro*, que é pelo respeito que se estabelece a forma de tratamento entre as pessoas, evitando embates desnecessários. A representação que *Guerreiro* faz do ‘agente socioeducador’ sugere uma visão de uma atitude opressora, pois está associado, respectivamente, aos termos ‘brutos’, ‘estúpidos’ e ‘punitivos’. Fairclough (2003, p.124) anuncia que o significado representacional está relacionado ao conceito de discurso “como modos de representar aspectos do mundo – os processos, as relações e as estruturas do mundo material, ‘o mundo mental’ dos pensamentos, dos sentimentos, das crenças e assim por diante, e o mundo social”. Assim sendo, os discursos serão resultados das diferentes perspectivas de mundo das pessoas, do ‘lugar’ em que elas se posicionam, ou são posicionadas, em seus contextos sociais e das relações sociais que são estabelecidas.

Os enunciados de *Guerreiro* ainda revelam que respeitar não significa submeter-se, e sim ter consciência de que esta é uma questão mútua, recíproca e nunca unilateral, imprescindível para uma convivência harmoniosa, é também aceitar que o outro é diferente de nós, compreendendo que cada um é um mundo distinto e que não somos detentores da verdade absoluta. Como lembra Freire (1987, p. 79-80), “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo”.

Pelo exposto, compreende-se que uma relação dialógica e amorosa se alicerça no respeito à dignidade dos sujeitos, assegurando espaço para que cada um possa expressar-se, sem, contudo, abrir mão da autoridade. A autoridade está relacionada com promover, incentivar, por isso demanda generosidade. *Che* assim se manifesta:

Eu também procuro tratar bem as pessoas, só que às vezes as pessoas tratam a gente mal, ninguém tem sangue de barata, se me tratarem bem eu trato bem também, se me tratarem mal eu nem converso, aqui tem agente bacana que sabe chegar na gente, os professores, o diretor da escola, a coordenadora e a minha técnica que conversam, escutam e respeitam a gente. Aqui a maioria dos agentes não gostam de trocar uma ideia, de ouvir o que a gente quer e pensa, não tem diálogo com a gurizada, é só humilhação, opressão e punição. (Roda de conversa, Che, 02/08/2017).

Che destaca, na sua fala, a importância de ser tratado com amorosidade, respeito e atenção ao dizer “eu também procuro tratar bem as pessoas, só que às vezes as pessoas tratam a gente mal, ninguém tem sangue de barata, se me tratarem bem eu trato bem também, se me tratarem mal, eu nem converso”. Assim, se analisarmos mais criticamente os enunciados de *Che*, é possível perceber que o respeito nos leva ao diálogo. Se quisermos conhecer o outro, nos tornar próximos do outro, para obtermos um bom convívio pautado na solidariedade e reciprocidade, temos que nos colocar numa posição de respeito para ouvir o outro, senti-lo, percebê-lo em suas diversas manifestações. Respeitar é saber que o outro é diferente e se colocar numa atitude de escuta em relação àquela pessoa.

É importante destacar a ênfase que o jovem dá para a questão da aproximação respaldada na afetividade, respeito e diálogo com os professores, o diretor e a coordenadora da escola, e a técnica do CASE Cuiabá. Ao proferir “aqui tem agente bacana que sabe chegar na gente, os professores, o diretor da escola, a coordenadora e a minha técnica que conversam, escutam e respeitam a gente”. As pessoas, no decorrer de sua atividade, produzem não só representações das práticas em que estão inseridas (representações reflexivas) como de outras, recontextualizando-as (BERNSTEIN, 1990; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999) e incorporando-as às suas próprias. Outrossim, irão produzir representações dessemelhantes, dependendo da posição que eles ocupam dentro de suas práticas. A representação é um processo de construção social das práticas – incluindo a autoconstrução reflexiva, as representações adentram e modelam os processos e práticas sociais.

Che, ao frisar “aqui a maioria dos agentes não gosta de trocar uma ideia, de ouvir o que a gente quer e pensa, não tem diálogo com a gurizada e só humilhação, opressão e punição” reconhece que, apesar de ser em grande parte das vezes condenada, a prática da humilhação, opressão e punição nos espaços de privação de liberdade é constantemente observada. Um aspecto relevante dessa prática é que todo e qualquer tipo de sanção pode ser tida como uma humilhação por parte de quem a recebeu. Observamos que ‘humilhar’, ‘oprimir’ e ‘punir’ fazem parte das relações diárias, no contexto de privação de liberdade.

No dizer de Freire (2005), os opressores apresentam uma consciência possessiva do mundo e dos seres humanos. “Fora da posse direta, concreta, material e dos homens, os opressores não se podem entender a si mesmos. Não podem ser” (Freire, 2005, 51). Eles identificam o ser com o ter. Por conseguinte, desenvolvem a crença de que tudo é uma relação de compra e lucro. Além disso, a humanização é compreendida como uma posse, como um direito exclusivo, considera qualquer tentativa de humanização dos oprimidos como uma subversão da ordem, uma afronta e restrições dos seus direitos.

Há, portanto, um poder quase que total sobre os jovens em situação de privação de liberdade no CASE - Cuiabá, empregando mecanismos internos próprios para reprimir e punir: “ela tem que ser a maquinaria mais potente para impor uma nova forma ao indivíduo pervertido; seu modo de ação é a coação de uma educação total” (FOUCAULT, 2010, p. 228).

Ao voltarmos nosso olhar para as representações de *Che*, podemos dizer que estas foram e são continuamente construídas e reconstruídas nas inúmeras relações com a família, a comunidade, a escola, a sociedade e o sistema socioeducativo. Woodward (2007, p. 17) lembra que a representação envolve todas as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos e que, desse modo, nos posicionam enquanto sujeitos. Discursos diferentes representam também perspectivas diferentes do mundo e estão associados às diferentes relações que as pessoas têm com o mundo. Tais relações, por sua vez, dependem de sua posição no mundo, de suas identidades pessoais e sociais, e de suas relações sociais com os outros (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124).

Benji apresentou a seguinte opinião:

Eu trato bem quem me trata bem, às vezes a ideia da gente não bate com a da outra pessoa, vai brigar? Melhor é sair fora mesmo, tá ligado? tem gente da minha família que eu não quero nem papo, lá onde eu moro tem um pessoal que quando me trancaram aqui viraram a cara para minha mãe. (Roda de conversa, Benji, 02/08/2017).

Benji, ao se expressar dizendo, “(...) eu trato bem quem me trata bem” demonstra consciência de que o ser humano é um sujeito aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos. Desse modo, ao se relacionarem com os outros, as pessoas empregam diferentes recursos e um deles corresponde aos discursos. Tanto os discursos como as pessoas podem complementar-se, podem cooperar uns com os outros, competir uns com os outros, dominar os outros. Essas relações dialógicas são um modo pelo qual mesclam diferentes discursos. São elas, também, estabelecidas entre seus ‘próprios’ discursos e os discursos dos outros (FAIRCLOUGH, 2003).

Nesse sentido, *Benji* é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, a sua própria história e sua singularidade. *Benji* é um sujeito ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere.

Reitera-se, ainda, ao dizer “(...) às vezes a ideia da gente não bate com a da outra pessoa”, *Benji* expressa que o diálogo não reduz um ao outro, nem se torna um favor que um faz ao outro, ao contrário, implica respeito fundamental dos sujeitos neles engajados. Para Freire (1992), o diálogo, enquanto relação democrática é a possibilidade que dispomos de interagir ao pensar dos outros, para não permanecer no isolamento, já que o diálogo tem significação quando estamos juntos uns com os outros.

Ao expressar “vai brigar?”, o jovem demonstra uma postura e afastamento frente à ausência de diálogo, para não haver conflito. A afirmação parece óbvia, mas a redundância é necessária. Não se pode manter um diálogo com o vazio. Cabe a nós a compreensão de que é preciso que seja conferido ao ser humano o direito de dizer sua palavra, o que significa sua iniciação quanto a compreender-se e aos demais, sujeitos no mundo, e seu papel no processo de transformação.

Compreender que o ser humano é um ser histórico e social, portanto, capaz de construir sua história participando ativamente com os outros no mundo, lembrando sempre que Freire (2006) se reporta ao mundo imediato dos sujeitos, isto é, o local onde vivem, criam, produzem, sonham.

Ao enunciar repetidamente, “(...) melhor é sair fora mesmo, tá ligado?”, *Benji* está demonstrando que a base da comunicação é o diálogo. E para que haja um verdadeiro diálogo, as duas partes têm que estar dispostas a falar e escutar, é uma via de mão dupla. O pressuposto do diálogo é sair de si mesmo e abrir-se ao outro. No diálogo, segundo Freire (1987, p.81 e 84), “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais [...] A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B”.

Quando não há verdadeiro diálogo, não há encontro, amorosidade e respeito. Podemos sintetizar isso expondo que:

O diálogo é este encontro dos homens, imediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito” (FREIRE, 2005, p. 91).

Entendemos que o diálogo é uma exigência existencial, é encontro respeitoso e solitário entre aqueles que acreditam que o mundo pode ser transformado e pronunciado.

O jovem, ao frisar, “tem gente da minha família que eu não quero nem papo, lá onde eu moro tem um pessoal que quando me trancaram aqui, viraram a cara para minha mãe”, anuncia que o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Dentro dessa relação, em qualquer prática as pessoas percebem e representam a vida social, com diferentes discursos e produzem representações de outras práticas, bem como representações ‘reflexivas’ de sua própria prática. Tais representações são configuradas, para essas pessoas, em consonância com o modo como eles se posicionam e são posicionados.

Nessa mesma direção, *Thor* refletiu:

Eu tento ser educado, procuro tratar bem as pessoas, ninguém é igual a ninguém eu sei disso, mas tem gente que quer ver o oco da gente, aqui fala que é socioeducativo, tem mais gente sem educação que lá fora, fala que todo mundo tem direito, esses agentes, o diretor daqui não tá nem aí para os nossos direitos, a gente fica só na tranca, chega sábado e domingo se a gente não tem visita passa o dia inteiro preso igual bicho, num calor desgraçado, as vezes sem água, tá certo que tem uns três agentes legalzinho. (Roda de conversa, Thor, 02/08/2017).

É relevante destacar a frase: “eu tento ser educado, procuro tratar bem as pessoas, ninguém é igual a ninguém eu sei disso, mas tem gente que quer ver o oco da gente”, *Thor* reconhece que a proposta de dialogar é mais do que apresentar ideias. É também abrir-se para o relacionamento. Cada palavra dita ou escrita é como uma gota d’água caindo no oceano. No instante em que toca a superfície líquida, cada gotinha promove ondas que se espalham cada vez mais. Assim deveria ser: nossas vozes como oportunidades para que haja movimentos, mais diálogos, mais relacionamentos; não dando espaço para relações utilitaristas e superficiais, mas sim compartilhamentos, descobertas, aprendizados e respeito.

Então podemos dizer que o diálogo consiste numa relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas e entre as pessoas em relação. Freire (2007) evidencia que a relação ser humano e mundo são indissociáveis. Nós, seres humanos, nos educamos juntos, em solidariedade e diálogo, na transformação e modificação do mundo dado. O saber de todos deve ser valorizado. O diálogo produz a conscientização libertadora e transformadora, ou seja, dialógica. O diálogo, como já dissemos, é fundamental, na opressão é impossível o diálogo. O conhecimento não é só histórico, não é só epistemológico, não é só lógico, acima de tudo, é dialógico. É no diálogo que se dá a construção do mundo.

Thor, ao se referir ao CASE/Cuiabá expressou “(...) aqui fala que é socioeducativo, tem mais gente sem educação que lá fora”, percebe-se que o jovem reconhece a natureza sociopedagógica (social e educacional) da medida socioeducativa. Tomando por referência a afirmação acima, podemos então asseverar que as ações socioeducativas devem constituir-se em ações de exercício de cidadania. Portanto, nos espaços de socioeducação está a oportunidade de constituírem-se *locus* onde o jovem possa erigir o seu modo de ser e se expressar.

Vale ressaltar que a ação socioeducativa requer, então, de todas as pessoas que a compõem, que esforços sejam empreendidos de modo que os fins da socioeducação – educação para o convívio social (Costa, 2006) – sejam consolidados, reconhecendo que o desenvolvimento do ser humano deve se dar de forma integral, contemplando todas as dimensões do ser, e que sejam inerentes ao desenvolvimento do sujeito frente aos desafios da vida em liberdade.

No entanto, *Thor* demonstra sua indignação pela indiferença apresentada pelos socioeducadores do CASE/Cuiabá. Refere-se à falta de disposição do socioeducador em doar-se emocionalmente, aproximar-se ao máximo do educando, de forma calorosa, respeitosa, empática e significativa. Fairclough (2001, p. 289) assegura que, ao sermos capazes de identificar a natureza da prática social, seremos capazes de explicar os seus efeitos sobre a prática social. É interessante destacar a ênfase que *Thor* atribui à falta de afetividade revelada pela atitude dos socioeducadores: “tem mais gente sem educação que lá fora”, isso implica dizer que os afetos se sintonizam, neste sentido, com o enfrentamento de uma realidade que pode ser observada tanto nos espaços socioeducativos como na comunidade e sociedade.

Para *Thor* o ambiente socioeducativo é a sua nova realidade, sendo um importante ponto de encontro e convivência, tanto entre os jovens quanto desses com os socioeducadores. A afetividade, o respeito e as trocas possíveis a partir desse encontro devem ser valorizadas ao máximo. O fato é que os afetos são parte inerente de qualquer interação humana – dentro ou fora ou fora dos espaços de privação de liberdade.

Nesse sentido, os aspectos afetivos e cognitivos reagiriam, portanto, a estímulos do meio externo e interno. Está claro para nós como afeta o fato de um socioeducador chegar ao centro socioeducativo, estimulado, feliz, carinhoso com os jovens, no caso, o socioeducador. É preciso trazer a vontade de superar “conflitos e dilemas éticos que fazem parte do processo de crescimento de cada ser humano. Superar esses dilemas de maneira coerente com suas crenças e valores é o caminho para o crescimento pessoal e social, para a humanização da pessoa, da sua vida e do seu convívio com os outros” (COSTA, 2006, p. 10).

Ao declarar “(...) fala que todo mundo tem direito, esses agentes, o diretor daqui não tá nem aí para os nossos direitos, a gente fica só na tranca”, denuncia que no cotidiano desse espaço de convívio entre os jovens e deles com os socioducadores não há o desenvolvimento de práticas como o respeito, empatia, tolerância, as práticas de comunicação, de análise e resolução de problemas, tomadas de decisões e formas de participação social. Costa (2006, p. 12) afirma que o socioeducador deve ter um compromisso ético com a socioeducação:

Assim, a sua atitude básica como pessoa humana e como educador estará fortemente lastreada numa base ética, que pode ser traduzida na crença inabalável de que o jovem autor de ato infracional é uma pessoa humana, tem valor, é sujeito de direitos, é prioridade absoluta para o Brasil e é capaz de aprender a ser e a conviver de acordo com os valores e princípios da nossa sociedade.

Entretanto, *Thor* reforça a ideia de que os profissionais que atuam no CASE/Cuiabá não favorecem, no dia a dia do trabalho dirigido aos jovens, oportunidades concretas, acontecimentos estruturadores e estruturantes, que não evidenciem a importância de sentimentos de tolerância, paz e justiça, ou seja, do conjunto de valores éticos e morais sustentáveis socialmente. Ao invés disso, criam um ambiente de desconfiança, hostilidade e opressão. Isto faz com que normalmente esses profissionais “(...) não cheguem a localizar o opressor concretamente, como também, enquanto não cheguem a ser ‘consciência para si’, assumam atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão” (FREIRE, 2005, p. 27).

Observa-se, ainda, no fragmento em análise, que o jovem reconhece que as ações desses profissionais não são respaldadas por práticas mais democráticas, cidadãs e emancipadoras com base em propostas sociopedagógicas, que visa à defesa de práticas dialógicas, críticas, éticas, autônomas e, sobretudo, vinculadas à amorosidade que deve permear as relações entre socioeducadores, educadores e jovens/educandos. Assim sendo, reforça que para valer o seu direito à cidadania, em primeiro lugar deve haver respeito e comprometimento por partes dos profissionais que atuam em espaços socioeducativos. A representação do mundo, nesse sentido, depende da interação entre os participantes para que deem lugar à própria constituição do mundo, construindo-o em significados condizentes com a realidade vivenciada (FAIRCLOGUH, 2001)

Na fala de *Thor* “(...) chega sábado e domingo se a gente não tem visita passa o dia inteiro preso igual bicho, num calor desgraçado, às vezes sem água, tá certo que tem uns três agentes legalinhos”, revela formas de violência institucional praticadas no interior do CASE/Cuiabá, apresenta violação de direitos, especificamente em dias de visita. O dia de visita

é considerado pelos jovens um dia sagrado, momento de comunhão com os familiares. Há casos de jovens que não recebem visitas, por vários fatores, a distância geográfica, dificuldades financeiras, abandono e o fato de alguns pais e/ou responsáveis precisarem trabalhar nos finais de semana.

A violência institucional no contexto do sistema socioeducativo é caracterizada por peculiaridades que dificultam, em certa medida, a sua prevenção e enfrentamento. Não se trata apenas da violência física praticada por policiais, no momento da apreensão dos jovens, ou por educadores ou agentes de socioeducadores, dentro dos centros destinados ao cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade. Tão grave quanto essa violência, temos também a violência estrutural inerente à superlotação crônica de alguns estados, à falta de infraestrutura física, à falta de pessoal, à falta de formação com bases humanizadoras e à manutenção negligente das unidades. São mazelas que afetam não apenas os jovens, mas também toda a equipe de atendimento.

Enfatizamos que a ação socioeducativa fica comprometida quando se depara com as diversas formas de violência institucional, seja pela falta de recursos materiais e humanos, seja pela conduta inadequada dos profissionais que atuam diretamente no trato com os adolescentes, realçando os aspectos repressivo-sancionatórios sobre os efetivamente socioeducativos. Para Freire, a busca da humanização, como vocação do ser humano, é afirmada, e afirmada pelo anseio da liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação da humanidade roubada. Opressão significa, aqui, controle esmagador, necrófilo, que se nutre do amor à morte e não amor à vida (FREIRE, 2005, p.46).

Ao se referir “(...) tá certo que tem uns três legazinhos”, *Thor* faz uma ressalva às negligências praticadas pelos agentes socioeducadores contra os jovens, que acontecem muitas vezes de forma velada e ou/exposta, mas é possível perceber em sua fala que alguns agentes não compactuam com tais práticas, parece atuar da melhor forma possível, apesar da formação incipiente e das condições adversas inerentes ao ambiente hostil e opressor no qual estão inseridos.

Nick finalizou a roda conversa dizendo:

Gente, aqui é socioeducativo, a educação passou longe, só os professores, o diretor da escola, as técnicas respeitam a gente. Eu sei uma coisa, as coisas têm volta, minha avó falava, se você faz mal pra alguém, esse mal volta em dobro, se fizer o bem é a mesma coisa. Procuo tratar bem as pessoas sempre, sei que eu errei, agora estou pagando caro, aprendi a lição. (Roda de conversa, Nick, 02/08/2017).

No fragmento “gente, aqui é socioeducativo, a educação passou longe, só os professores, o diretor da escola, as técnicas respeitam a gente”, *Nick* evidencia que a experiência da privação

de liberdade, quando observada pela percepção de quem a sofreu, revela toda a sua ambiguidade e contradição, constituindo-se em um misto de bem e mal; castigo e oportunidade; alienação e reflexão, cujo balanço final está longe de ser alcançado, uma vez que as contradições da sociedade nunca serão isoladas no interior de qualquer sistema, por mais asséptico que ele seja. A instituição é um processo dialético, pois, ao mesmo tempo em que determina, demanda e condiciona a vida humana, é construída, interpretada e desconstruída historicamente pelo ser humano.

No trecho “gente aqui é socioeducativo, a educação passou longe”, embora não cite os sujeitos, refere-se à falta de abertura e disposição de alguns profissionais em doar-se emocionalmente, aproximar-se ao máximo do educando, de forma calorosa, empática, respeitosa e significativa, buscando uma relação de qualidade. Já a frase “só os professores, o diretor da escola, as técnicas respeitam a gente”, demonstra que há reciprocidade, sintonia, respeito e participação das duas partes envolvidas. São palavras, gestos, olhares, um bom dia ou um sorriso, atos que melhoram a autoconfiança e a autoestima do educando. Compromisso ao sentimento de responsabilidade, de zelo, cuidado e atenção para com o jovem. Fairclough (2001, p. 289) assegura que, ao sermos capazes de identificar a natureza da prática social, seremos capazes de explicar os seus efeitos sobre a prática social.

Sob essa mesma ótica, Costa (2006) aponta que a premissa do processo educativo é o exercício de uma influência positiva e edificante na vida dos jovens, contribuindo e oferecendo-lhes oportunidades de compreender seu lugar e seu papel na sociedade, no contexto em que se encontra e como se dão as consequências de suas escolhas para, posteriormente, fazê-las de forma protagônica e autônoma.

Nesse excerto, “(...) Eu sei uma coisa, as coisas têm volta, minha avó falava se você faz mal pra alguém esse mal volta em dobro, se fizer o bem é a mesma coisa”, *Nick* reconhece a pessoa do outro para reconhecer-nos a nós mesmos, e a alteridade como fato consolidador da dignidade humana. Coloca em evidência a justiça como reciprocidade que emergiria dessa relação interpessoal, na qual, sem ela, não há realização do bem comum.

Percebe-se, na fala de *Nick* que, colocar-se no lugar do outro, requer consideração, valorização, identificação e respeito. Ainda é possível observar que o jovem traz consigo a prática da alteridade com os outros indivíduos. Nesse sentido, apontamos a importância da alteridade, indicando que o olhar do outro, é uma instância fundamental na nossa constituição, lembrando de nossa incompletude e da necessidade do outro para nos complementar (FREIRE, 2001).

Portanto, na relação de alteridade, estão sempre presentes os fenômenos holísticos da complementaridade e da interdependência, no modo de pensar, de falar, de sentir e agir, as experiências particulares são preservadas e consideradas, sem que haja a preocupação com a sobreposição, assimilação ou destruição destas. Para Bakhtin (2000, p. 13-14), é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. E esse processo (...) é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos.

Nick apresenta-se ao mundo, ou seja, mostra o seu ethos (imagem de si), ao dizer “(...) Procuo tratar bem as pessoas sempre, sei que eu errei, agora estou pagando caro, aprendi a lição”, assevera ser um cidadão que arcou com suas responsabilidades e está pronto para a vida social. O enunciado do jovem ocorre pela necessidade de ele se representar discursivamente como sujeito social “errei, agora estou pagando” em um processo de emancipação e transformação: “aprendi a lição”. Na sua fala, *Nick* faz essa relação consigo mesmo, “eu”, e as pessoas. Reitera-se, ainda, o ideal de arcar com as consequências dos seus atos e com dignidade. Desse modo, vislumbra-se na fala do jovem que o aperfeiçoamento pessoal traz ganho para a comunidade porque, a partir do momento que uma pessoa se humaniza, ela desenvolve algum nível de altruísmo.

O CASE/Cuiabá é um espaço de convivência entre os jovens e os profissionais que nele atuam, espaço propício para que haja o rompimento das “fronteiras” de opressão, hostilidade, violações e perversidade. A necessidade de aceitação exige, então, que desenvolvamos um novo olhar, uma nova postura, e que sejamos capazes de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo da socioeducação, bem como de sua reinvenção, reconhecendo o que a especifica, identifica e distingue de outros espaços de socialização: a “mediação reflexiva” que realiza sobre as interações e o impacto que as diferentes culturas exercem continuamente em seu universo e seus atores. E é a partir de mudanças de práticas discursivas e seu papel em processos mais amplos tanto de mudança social quanto cultural, que as mudanças históricas são possíveis (FAIRCLOUGH, 2001).

6.2 Representações ambivalentes dos processos educativos vivenciados pelos jovens

A percepção de ambivalências e contradições em diversas práticas e discursos voltados para o jovem no CASE/Cuiabá, por meio das vozes dos próprios jovens, fez com que este estudo tivesse uma perspectiva dos processos educativos desenvolvidos na referida instituição.

No quarto encontro, realizamos a leitura compartilhada e oral do capítulo “Por que tenho de fazer isso? – retirado do livro de –MARTINS, M. H. P. Eu e os outros: As regras da convivência. 1a. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2001. v. 1. 1p. 48p. Logo após a leitura, entreguei para cada participante as seguintes questões para serem debatidas na roda de conversa: Será que as regras valem para todos? Teriam todas elas o mesmo valor? Por que é importante discutir este assunto? As regras estão presentes em todas as áreas de nossa vida, mas nem sempre sabemos quem as elaborou, por que foram elaboradas; elas são realmente necessárias?

Figura 23 – Roda de conversa



Fonte: Miranda, 2018.

Figura 24 – Roda de Conversa



Fonte: Miranda, 2018.

Thor deu início à roda de conversa, avaliando de forma positiva e negativa as normas e as práticas de alguns profissionais que atuam no CASE/Cuiabá e no Sistema Socioeducativo:

Existe regras para tudo, a gente nasce e cresce com as regras, temos que andar de forma correta porque roubando, chega uma hora que não dá mais certo, na vida há muitas leis e as leis são pra serem seguidas. No nosso caso, não respeitamos as leis do lado de fora e por isso viemos para aqui neste lugar, onde de socioeducativo não tem nada, aqui só a gente que tem que respeitar regras. As regras para respeitar a gente, não tem, aqui era para dar exemplo, ensinar a gente, só os professores da escola, as técnicas e os irmãos da igreja que ensinam algo e respeitam a gente. (Roda de conversa, Thor, 02/08/2018).

No fragmento: “Existe regras pra tudo, a gente nasce e cresce com as regras, temos que andar de forma correta porque roubando, chega uma hora que não dá mais certo, na vida há muitas leis e as leis são pra serem seguidas”, *Thor* reconhece que os seres humanos não vivem juntos apenas por escolha, mas porque a vida em sociedade é uma necessidade e, para manter um bom relacionamento e boa convivência com as outras pessoas, ele aponta que são necessárias algumas condições básicas, entre elas estão as leis e as regras. Desse modo, ao evidenciar que “(...) na vida há muitas leis e as leis são para serem seguidas”, responde conscientemente que as leis ditam o que é certo e o que é errado, implicitamente reproduz a ideia de que as leis trazem a harmonia entre as pessoas. De acordo com Fairclough (2003, p. 124), diferentes discursos são diferentes perspectivas do mundo que estão associadas às diferentes relações que as pessoas têm com o mundo e que, portanto, dependem de suas posições no mundo, de suas identidades sociais e pessoais e das relações sociais com outras pessoas.

Observa-se, na fala do jovem, que a ação de “roubar” lhe trouxe uma consequência drástica, a privação de liberdade, e que não vale a pena manter-se na criminalidade. Ainda assume a responsabilidade que errou, ao dizer: “(...) No nosso caso, não respeitamos as leis do lado de fora e por isso viemos *para* aqui neste lugar”, atribui a si mesmo toda a culpa pela situação adversa em que se encontra; o advérbio de lugar ‘aqui’ significa CASE/Cuiabá, confere-lhe sentido de um ambiente hostil e repressivo. Tratando-se de ato infracional, cabe ressaltar que é um pedido de socorro e uma tentativa de recuperar o objeto bom que em algum momento existiu na história do jovem (WINNICOTT, 2005). Tal existência pode ser suposta, de forma indireta, a partir da presença da culpa. Portanto, culpa só pode existir na medida em que há ambivalência que, por sua vez, implica na formação prévia de uma imago do objeto bom ao lado da ideia de sua destruição (WINNICOTT, 2005, p. 111).

Na seguinte frase: “(...) de socioeducativo não tem nada, aqui só a gente que tem que respeitar regras”, *Thor* reporta-se ao sistema socioeducativo como instituição que adota

métodos inadequados e repressivos, contradizendo o caráter sociopedagógico da medida socioeducativa. Costa (2006) indica que a educação para a socialização deve possibilitar o caminho do desenvolvimento pessoal e social, ou seja, deve preparar o indivíduo para avaliar soluções e tomar decisões corretas em cima de valores, aprender a ser e a conviver.

Na frase: “as regras para respeitar a gente, não tem, aqui era para dar exemplo, ensinar a gente”, *Thor* reforça a ideia de que a incidência de aspectos pedagógicos no cumprimento da medida socioeducativa é o mais relevante. Entretanto, são concepções de que o caráter das medidas é somente de punir o indivíduo pelo ato cometido como forma de regulação da sociedade, o que contraria toda a perspectiva da socioeducação. De acordo com Fairclough (2003), os agentes sociais não são ‘livres’, são socialmente restritos, mas suas ações não são na totalidade socialmente determinadas. Os agentes têm seus próprios ‘poderes causais’ que não são reduzíveis aos poderes causais das estruturas e práticas sociais. Por outro lado, afirmamos que a estrutura do sistema socioeducativo espelha uma manutenção das formas simbólicas, conforme Thompson (2009), já que se constitui em articulações institucionais que implicam relações hierárquicas de poder entre os indivíduos que ocupam as posições institucionalizadas.

Thor, ao ressaltar: “(...) só os professores da escola, as técnicas e os irmãos da igreja que ensinam algo e respeitam a gente”, percebe-se que o jovem ressignifica a relação entre os professores, alguns profissionais do CASE/Cuiabá (técnicas) e representantes da igreja (irmãos), criando interdiscursividade entre os sujeitos citados anteriormente; atribui-lhes afetividade, respeito e conhecimento. É relevante destacar que, em comunidade, grupo e/ou sociedade, o eu e o outro sempre se relacionam, e as necessidades sociais vão sendo estabelecidas.

O socioeducador, em sua prática em relação ao ‘outro’, não pode permanecer com a mesma concepção de repressão e punição, ser agente socioeducador é ir além da leitura e conhecimento em direitos humanos, é ir além dos fundamentos e questões pessoais ou profissionais, é ser sujeito de alteridade, sujeito dialógico. Dessa forma, Freire (2014, p. 58) nos ensina:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exige do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os

princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. Pensar no Outro, no caso o adolescente, é pensar também em sua condição de dignidade, de cidadania.

Pensar no ‘outro’, no caso, pensar no jovem, é pensar também em sua condição de dignidade e cidadania.

Che apresenta uma avaliação de afeto/positivo feita sobre o professor e negativa sobre o CASE/Cuiabá – Sistema Socioeducativo:

Pode crer irmão, a gente está aqui porque não respeitamos as regras, estamos pagando o preço, trancados igual bicho, é melhor andar corretamente porque ficamos com a consciência limpa, sou homem suficiente para assumir os meus erros, agora falar a verdade aqui, de socioeducativo, nada tem, só os professores dão algo de educação, o resto daqui falar a verdade só mal educação. (Roda de conversa, *Che*, 02/08/2017).

No enunciado de *Che*: “Pode crer irmão, a gente está aqui porque não respeitamos as regras, estamos pagando o preço, trancado igual bicho, é melhor andar corretamente porque ficamos com a consciência limpa”, percebe-se um misto de sentir-se excluído e responsabilizado, como se experimentasse uma profunda angústia e indignação por se encontrar em situação de privação de liberdade. Reconhece, também, a importância de manter-se afastado de práticas delituosas. Os atores sociais, no curso de sua atividade, produzem, não só representações das práticas em que estão inseridos (representações reflexivas) como de outras, recontextualizando-as (BERNSTEIN, 1990; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999) e incorporando-as as suas próprias. Além disso, os atores sociais produzirão representações de modo distinto, dependendo da posição que eles ocupam dentro de suas práticas.

Na frase: “(...) sou homem suficiente para assumir os meus erros”, *Che* posiciona-se de forma direta, não se esconde atrás de máscaras, de rótulos e não se importa com o que as pessoas pensam. Admite ter limitações, não como sinal de fraqueza, mas aceita seus limites, declara que errou e busca com humildade repará-los. Fairclough (1989) afirma que “pessoas oprimidas não reconhecerão sua opressão apenas porque alguém se deu ao trabalho de apontar isso para elas; elas irão apenas reconhecer isso através de suas próprias experiências, lutando contra isso”. Para tanto, Costa (2000, p. 46) declara que “quando o bom sentimento da pessoa em relação a si próprio é apreendido no plano da razão, ele assume a forma de um autoconceito positivo que, por sua vez, torna-se a base da autoconfiança”. A partir dessa ideia, compreende-se que o jovem que se aceita em suas forças e debilidades, sendo, portanto, capaz de desenvolver a autoestima e a autoconfiança, torna-se capaz de enxergar o futuro sem medo.

No dizer de *Che*: “(...) agora, falar a verdade, aqui, de socioeducativo, nada tem, só os professores, dão algo de educação, o resto daqui, falar a verdade, só mal educação”, o jovem

não considera o CASE/Cuiabá como um espaço educativo, pode-se inferir a partir dessa fala que as relações de afeto, respeito e reciprocidade não se constituem nesse espaço. Demonstra gratidão e afeto pelo professor é ele quem regula os papéis dessa relação. Observa-se, na fala de *Che*, que não é uma relação autoritária, e sim dialógica, pautada em atingir as necessidades intelectuais e afetivas dos jovens. Vale ressaltar que as práticas sociais são produzidas nas relações entre pessoas, uma vez que se educam no interior das práticas sociais das quais participam.

De acordo com Fiori (1991, p. 83):

A educação é esforço permanente do homem para constituir-se e reconstituir-se, buscando a forma histórica na qual possa reencontrar-se consigo mesmo, em plenitude da vida humana, que é substancialmente, comunhão social. Esse re-encontro que, no horizonte do respectivo momento histórico, coloca o homem em seu lugar próprio, tem um nome adequado: autonomia e liberdade. O movimento em direção à liberdade, assim entendida, define o sentido do processo educativo como libertação. A educação, pois, é libertadora ou não é educação.

No entender do autor, as pessoas só conseguem se libertar se forem protagonistas da sua história e a educação é um processo histórico no qual o ser humano produz a si e ao mundo. Nesse sentido, o processo educativo representa a ressignificação dos jovens do “ser e estar com o mundo”, pois a partir das relações horizontalizadas, estabelecem com os jovens e toda a comunidade do CASE/Cuiabá um convívio de tolerância, respeito e amizade (FREIRE, 2003).

O enunciado de *Benji* apresenta informações relevantes sobre o CASE e a escola:

Na verdade, mano, a gente tá aqui porque não obedecemos as regras e quem não obedece dança bonito, na vida tudo tem regra, até na vida loca tem regras, os carinhos falaram certo, aqui no Pomeri não tem nada de educativo, só a escola mesmo. (Roda de conversa, Benji, 02/08/2017).

Benji, ao dizer: “Na verdade, mano, a gente tá aqui porque não obedecemos as regras e quem não obedece dança bonito, na vida tudo tem regra, até na vida loca tem regras”, o sentido da prática infracional está pautado em quebrar regras sociais, conseqüentemente, a privação de liberdade configura-se como uma ação afirmativa num mundo da falta e da negação de seus direitos sociais. Ao afirmar: “(...) até na vida loca tem regras”, traduz a glorificação de uma vida de aventuras, perigos e obstáculos é um mecanismo para serem reconhecidos pelos outros colegas, portanto, obedecer e seguir as regras do grupo é essencial para não perder as vantagens de pertencer ao grupo.

Fairclough (2003) relaciona o significado representacional ao conceito de discurso como modos de representação de aspectos do mundo, os quais podem ser representados

diferentemente, de acordo com a perspectiva de mundo adotada. Assim sendo, “diferentes discursos são diferentes perspectivas do mundo, associadas a diferentes relações que as pessoas estabelecem com o mundo, o que, por sua vez, depende de suas posições no mundo, de suas identidades pessoal e social e das relações sociais que elas estabelecem com outras pessoas” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124).

De acordo com suas posições, dentro de qualquer prática, as pessoas percebem e representam a vida social com diferentes discursos e produzem representações de outras práticas, bem como representações ‘reflexivas’ de sua própria prática. Tais representações são configuradas, para essas pessoas, em consonância com o modo como elas se posicionam e são posicionadas.

As avaliações positivas feitas sobre a escola, conforme o excerto: “(...) os carinhos falaram certo, aqui no Pomeri não tem nada de educativo, só a escola mesmo”, a meu ver, é fator importante para sua inclusão educacional e social. Nesse sentido, a escola no sistema socioeducativo é um espaço no qual os jovens encontram novos horizontes. Uma forma de reconhecimento da importância da educação escolar no espaço de privação de liberdade na vida desses jovens pode ser observada nas avaliações que são feitas por eles. Como bem observa Candau (2000, p. 13):

Os processos educativos se desenvolvem a partir de diferentes configurações. A pluralidade de espaços, tempos e linguagens deve ser não somente reconhecida, como promovida. A educação não pode ser enquadrada numa lógica unidimensional, aprisionada numa institucionalização específica. É energia de vida, de crescimento humano e de construção social. O importante é seu horizonte de sentido: formar pessoas capazes de ser sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade.

Compreende-se que a educação inclui, entre seus processos educativos, não somente aqueles que acontecem em espaços escolares, mas também os que estão presentes nas diversas práticas sociais humanas.

Guerreiro argumentou ilustrando suas ações em relação à vida em família, à sociedade, à privação de liberdade e a reflexões sobre o sistema socioeducativo:

Vou falar a verdade para vocês, se eu não tivesse cabeça fraca, hoje estaria na rua, curtindo minha mina, minha família. Não faria o que eu fiz, porque a lei tá aí, quem não respeita, vai preso. Agora tenho que pagar, tá difícil viver aqui, o bagulho é loco, passando humilhação, a regra do educativo é ajudar com educação e na humildade, só que de educativo não tem nada. (Roda de conversa, Guerreiro, 02/08/2018).

Neste recorte: “Vou falar a verdade para vocês, se eu não tivesse cabeça fraca, hoje estaria na rua, curtindo minha mina, minha família”, *Guerreiro* revela a restrição espacial e temporal que impõe uma perda da autonomia pessoal, fomentando, assim, a revolta; por outro lado, reconhece que o cumprimento da medida socioeducativa representa um momento para se submeter a privação de liberdade, o afastamento da namorada e da família.

Guerreiro declara que: “(...) Não faria o que eu fiz, porque a lei tá aí, quem não respeita vai preso”, o jovem transmitiu seriedade e firmeza em suas afirmações, reconhece que transgrediu a lei, associa a medida socioeducativa de privação de liberdade à prisão, devido ao caráter coercitivo, sancionatório e retributivo em que a medida socioeducativa se encontra. Constata-se que “é impositivo, porque a medida é aplicada independentemente da vontade do infrator; é sancionatório, porque, com a ação ou omissão, o infrator quebra a regra da convivência social; é retributivo, por ser uma resposta ao ato infracional praticado”. (LIBERATI, 2003, p. 127)

Contudo, embora agregada à natureza sancionatória, a medida socioeducativa, como o próprio nome propõe, “é executada com finalidade pedagógico-educativa, para inibir a reincidência, como prevenção especial e garantir a efetivação da justiça” (LIBERATI, 2003, p. 370).

Na frase: “(...) tá difícil viver aqui, o bagulho é loco, passando humilhação, a regra do educativo é ajudar com educação e na humildade, só que de educativo não tem nada”, *Guerreiro* relata que o CASE/Cuiabá não se mostra capaz acolher os jovens, ao contrário, contribui para sua exclusão e a estigmatização. A inexistência de uma proposta educativa e de um projeto de vida aparece na fala do jovem como algo agravante.

O jovem que ingressa no sistema socioeducativo apresenta, na maioria dos casos, uma herança significativa do aprendizado das ruas e do mundo do crime. Além da bagagem que traz, o jovem, no período do cumprimento da medida socioeducativa de privação de liberdade, passa por diversos ciclos: do conhecimento de uma nova e difícil etapa de sua vida, ao reconhecimento (ou não) das transgressões e, enfim, pela tentativa de mudar o seu futuro.

Esse período constitui-se de momentos de reflexão e transformação do ser humano, nos quais o jovem vai tentar encontrar alternativas para uma mudança significativa em busca de sua dignidade em liberdade e, para isso, precisa de apoio tanto para a fase de mudanças quanto para o seu retorno à sociedade.

Nick, em seu enunciado, revela que as regras fazem parte da vida em sociedade, demonstra indignação, principalmente, em relação ao tratamento opressor que os jovens sofrem por parte dos profissionais do CASE/Cuiabá:

Regras são regras, as regras fazem parte da vida, a gente também tem regras aqui na cadeia, quem não respeita, é punido, você aceita se quiser, se não quiser, aguenta o bagulho depois. Cadeia é assim, é só pavor, regra só pra gurizada, todo mundo manda na gente, a gente não pode falar nada, se a gente reclama, manda logo a gente calar a boca. (Roda de conversa, Nick, 02/08/2018).

Nick reconhece que está em situação de privação de liberdade porque fez algo contrário a lei, mas não consegue refletir ou dar alguma importância a essa medida em sua vida, ao dizer: “regras são regras, as regras fazem parte da vida, a gente também tem regras aqui na cadeia, quem não respeita é punido, você aceita se quiser, se não quiser aguenta o bagulho depois”. É válido mencionar que o jovem tem plena consciência de que o comportamento, a disciplina e o respeito às regras da instituição são elementos importantes para a decisão judicial e sobre a liberação da medida socioeducativa. Tais práticas mantêm-se porque existe na sociedade a crença de que se educa, se corrige o comportamento das pessoas pela aplicação dos castigos, das punições. Ou, como diria Foucault (1998), através dos dispositivos de disciplina-normalização.

Para Fairclough (2003, p. 160), os sujeitos “não são apenas preposicionados na forma como eles participam de eventos sociais e de textos, eles também são agentes sociais”. Assim, o que há são sujeições contraditórias, quando “uma pessoa que opera num quadro institucional único e num único conjunto de práticas é interpelada de várias posições e puxada em direções diferentes” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

Práticas sociais são “maneiras habituais [...] pelas quais as pessoas aplicam recursos [...] para agirem sobre o mundo em conjunto” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21). No movimento de internalização e articulação entre o discurso e os demais momentos das práticas sociais, a saber, o fenômeno mental, a atividade material e as relações sociais, o discurso, enquanto semiose das práticas, é a realização simultânea de modos de agir, de representar e de identificar.

Fica explícito na fala de *Nick*, ao dizer: “Cadeia é assim, é só pavor, regra só pra gurizada, todo mundo manda na gente, a gente não pode falar nada, se a gente reclama, mandam logo a gente calar a boca”, que a medida de privação de liberdade é algo ruim e sempre pontua como causa desse algo ruim a ausência da liberdade e a ociosidade. Segundo Fairclough (1989, p. 84), a ideologia está “essencialmente vinculada a relações de poder”, uma vez que se constitui como senso comum e tem como objetivo criar ou sustentar tipos de assimetrias e de dominação na vida social. Dessa concepção negativa geral, Fairclough (2001, p. 121) especifica que a

ideologia existe somente “nas sociedades caracterizadas por relações de dominação, com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante.

Nick, em sua fala “(...) todo mundo manda na gente, a gente não pode falar nada, se a gente reclama, mandam logo a gente calar a boca”, não consegue refletir sobre o momento de reclusão, pelo contrário, *sente* raiva, indignação e repulsa. Sinaliza que as relações também são efêmeras. O jovem começa a perceber que não pode contar com as pessoas em quem acreditava e passa a sentir-se só, o que denota a fragilidade e instabilidade dos vínculos sociais construídos no contexto socioeducativo.

No quinto e sexto encontros, após a leitura da revista em quadrinhos – *A turma da Mônica em: o Estatuto da Criança e do Adolescente*, autor Maurício de Sousa em parceria com a UNICEF, durante roda de conversa, os jovens responderam e apresentaram suas reflexões conforme a seguinte questão: Ser sujeito de direitos, o que é isso?

Guerreiro, em sua fala, fez o seguinte destaque:

Eu entendi que todas pessoas têm direitos também, têm deveres, os direitos não podem ser desrespeitados, se por acaso alguém não respeitar o direito do outro, deve receber um tipo de penalidade, aqui nossos não é respeitado. (Roda de conversa, *Guerreiro*, 05 /08/2017).

Esta proposição evidencia claramente o sentido e a percepção que ele tem a respeito da vida dele e de outras pessoas, tem consciência de que todas as pessoas, independentemente de gênero, cor, cultura, religião e classe social, são sujeitos de direitos; conseqüentemente, têm deveres a cumprir em sociedade. Ainda na visão de *Guerreiro*, estar no CASE/Cuiabá é consequência dos seus atos, sustenta a ideia de que quem não respeita os direitos do outro recebe algum tipo de penalidade, para ele, não é problema passar um tempo lá, mas também não faz diferença positiva alguma. Ele deixa bem claro que os jovens têm seus direitos violados pela instituição.

Trata-se, assim, de compreender as dualidades experienciadas por *Guerreiro*, que cria e reproduz coalizões e estratégias de convivência coletiva, ao mesmo tempo em que também se angustia, sofre, desenvolvendo mecanismos de defesa ou até mesmo demonstrando manifestações de enfrentamento com relação às formas imediatas e gerais de relações de opressão no espaço de privação de liberdade.

Freire (2003) afirma que há necessidade de, além de revisar o processo educativo antidemocrático, substituir tal atitude, estimulando a consciência transitivo-crítica por meio de um novo planejamento, neste caso, para o CASE/Cuiabá, a fim de que se possa desenvolver uma formação humanista.

Nick revelou aspectos interessantes sobre ser sujeito de direitos:

Entendi que todos nós somos sujeitos de direitos, tanto faz ser rico, pobre, preto ou branco, todas as pessoas têm seus direitos, mas também têm seus deveres. Para que a pessoa possa viver bem, ela tem que ter os seus direitos respeitados e respeitar os direitos das outras pessoas, estamos aqui por não respeitamos alguém, mas não temos os nossos direitos respeitados, só temos que respeitar. Lá fora, os manos do comando mandam respeito, se não dança, por isso temos que obedecer. (Roda de conversa, Nick, 05 /08/2017).

Este jovem leva uma vida com significação peculiar, vive entre dois polos de instigação social (SPAGNOL, 2005). Por um lado, defronta-se com a opressão institucional que lhe cobra respeito, disciplina e obediência, por outro lado, depara-se com o mundo delituoso. É válido mencionar que o jovem tem plena consciência de que infringiu a lei, de que o respeito às regras da instituição são elementos primordiais para sua liberdade. Expressa sentimento de injustiça sob a alegação de ter os seus direitos violados.

Com base no pensamento de Freire (1993) e Costa (1991, p. 17), a educação só é eficaz na medida em que reconhece e respeita seus limites e exercita suas possibilidades. No caso da relação socioeducador e jovem, essa maneira de entender e agir implica a adoção de uma estrita disciplina de contenção e despojamento que corresponde, no plano conceitual, a uma dialética de proximidade e distanciamento; pois acreditamos que se faz necessária a franqueza na relação socioeducadores e jovens, porém, sem perdermos a lucidez. Abrir-se aos vínculos, sem confundir com intimidade. Da mesma forma, é importante exigir, mas sem a perda da ternura e da razão, especialmente no espaço de privação de liberdade que já carrega um estigma punitivo e hostil.

Benji destaca em sua fala a importância das normativas preconizadas pelo ECA:

Sujeito de direitos é porque toda pessoa tem direito, tem regras e deveres. O ECA, por exemplo, é um livro que fala dos direitos das crianças e adolescentes, então as pessoas devem seguir o ECA, se não seguir está passando por cima dos direitos de todas crianças e adolescentes, só que na verdade isso não temos aqui, o socioeducativo não fala dos nossos direitos, só diz que erramos e que temos que pagar na tranca. (Roda de conversa, Benji, 05/08/2017).

O excerto acima revela que o jovem não só se vê como detentor de direitos. Reconhece que o ECA é um livro de ordenamento jurídico que tem como objetivo a proteção integral dos direitos do público infante-juvenil. Observe-se que os sentidos das medidas socioeducativas configurados pelo jovem se expressam de duas formas: a medida socioeducativa de privação de liberdade é somente uma punição, a qual cumpre por ser obrigado, em função de um erro

e/ou erros, ou ato/os infracional/ais. Reforça sua condição de infrator, contribuindo para sua permanência à margem da sociedade e impedindo que vislumbre um futuro diferente.

A partir do enunciado de *Benji*, é importante reconhecer a ambivalência do sentido da ação socioeducativa desenvolvida no CASE/Cuiabá. Nos documentos legais ECA e SINASE; a socioeducação é vista como uma política pública que tem por objetivo construir, junto dos jovens, novos e apropriados conceitos de vida, buscando o fortalecimento dos princípios éticos da vida social. Para tanto, parte-se do pressuposto de que a socioeducação é uma política que tem como proposta a educação para a vida em liberdade. Todavia, pode-se inferir que não há um canal aberto para a aproximação entre socioeducador e jovem, propícia à construção de processos educativos que rompam com as práticas de opressão, voltados para o desenvolvimento de uma educação humanista, libertadora e emancipadora, que assegure as transformações almejadas pelo processo socioeducativo.

A socioeducação refere-se a um movimento emancipador do sujeito que, para o educador Costa, deve estar articulado a um projeto sociopedagógico:

Em síntese, as ações educativas devem exercer uma influência edificante sobre a vida do adolescente, criando condições para que ele cumpra duas tarefas bem peculiares dessa fase de sua vida: I) plasmar sua identidade, buscando compreender-se e aceitar-se; II) construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para assumir um lugar na sociedade, assumir um papel na dinâmica sociocomunitária em que está inserido. (COSTA, 2004, p. 71).

Thor apresenta algumas considerações sobre os sentidos dos direitos estabelecidos no ECA e sobre a medida socioeducativa:

Cara, o ECA fala dos nossos direitos, o problema é que ninguém respeita ele. O ECA fala que a criança e ao adolescente devem receber atendimento primeiro no posto de saúde, escola, casa, esporte e diversão; isso não acontece nunca. Aqui no Pomeri direitos são poucos, dever esse tem bastante, a gente tem direito de estudar, jogar bola, médico isso ainda acontece, mas às vezes até isso tem dia que a gente não tem. Outra coisa, no ECA fala que podemos reclamar, vai reclamar malandro, ninguém liga, os professores, o diretor da escola, as coordenadoras da escola, as técnicas ainda bate um real, conversa com a gente entende a gente. Na real, os nossos direitos não são respeitados. (Roda de conversa, Thor, 05/08/2017).

Thor assevera que a privação dos direitos imposta a uma parte da população torna-se um dos condicionantes da sua fragilidade, frente às obrigações atribuídas às pessoas em sociedade, ou seja, a um Estado Democrático de Direitos. O não acesso a boas condições de saúde, a uma educação de qualidade, ao mínimo necessário à sobrevivência, à moradia adequada, lazer, esportes e cultura, entre outros espaços de socialização saudáveis e de

desenvolvimento humanos, torna-se fator determinante para a fragilização dos sujeitos em seu ambiente familiar, comunitário e social.

Ainda podemos analisar no excerto que, dentro das instituições que aplicam as medidas socioeducativas, é possível verificar a existência de diversas práticas irregulares e negligências. Muitas vezes, ferindo e negando os direitos de quem, apesar de qualquer atitude, jamais deixou de ser humano e de ser portador dos mesmos. É possível verificar que o jovem se reporta ao diretor, às coordenadoras e aos professores da escola e técnicas do CASE/Cuiabá com atenção especial, apontando a existência de uma relação pautada no acolhimento, afeto e confiança. Freire (2006) argumenta que a educação deve ser usada como ferramenta para a liberdade de transformação e conscientização. E essa prática de liberdade só poderá se estabelecer a partir do momento em que o oprimido tenha condições de redescobrir-se e perceber-se como um sujeito de sua própria destinação histórica.

Por isso, muitas vezes, o discurso daqueles que se encontram no poder é analisado pela ACD, pois são eles que geralmente são responsáveis pela manutenção das desigualdades ou possuem os meios para mudar de fato a situação. Dessa forma, o discurso contribui para a construção de identidades sociais, de relações sociais entre as pessoas e de sistemas de conhecimento e crença. Além disso, reproduz a sociedade como ela é, mas também permite transformá-la, constituindo uma relação dialética com a estrutura social (FAIRCLOUGH, 2008).

Che faz as seguintes considerações:

Carinha, você bateu uma real, a gente é esse tal sujeitos de direitos, mas ninguém tá nem aí não, aqui nesse lugar socioeducativo, ninguém respeita o nosso direito, ninguém tá nem aí pra nós, por eles a gente fica só na tranca, sem aula, sem bola, sem nenhuma atividade, eles querem é bater o terror mesmo. (Roda de conversa, Che, 05 /08/2017).

Che conhece as regras e submete-se à justiça, apresentando uma clara noção de justiça retributiva, reconhece que é sujeito de direitos, entende que está sendo responsabilizado por um ato ilícito, o que resultou em uma sanção. Por outro lado, continua afirmando que é invisível como sujeito de direitos, uma vez que está em privação de liberdade. No enunciado de *Che*, verifica-se ausência de um projeto educativo direcionado para os jovens, sinalizando uma avaliação distorcida do propósito da medida socioeducativa e contribuindo para a perda de seu significado social e educativo.

Partindo da reflexão de *Che*, evidenciamos que a socioeducação se constitui uma política pública jurídico-sancionatória e sociopedagógica, ressaltando-se que esta última

dimensão deve se sobrepôr à primeira. Durante o processo socioeducativo, o jovem deve receber atendimento multidisciplinar, dando-se ênfase a sua escolarização, profissionalização e estímulo à convivência familiar e comunitária. Freire afirma (2005) que é nas reflexões que se oportunizarão transformações da realidade. Propõe ainda que a educação seja uma prática de liberdade, que leve as pessoas a refletirem sobre si mesmas, sobre suas ações e sobre sua relação como indivíduo de uma sociedade.

6.3 Expectativas manifestadas pelos jovens.

Figura 25 – Roda de conversa



Fonte: Miranda, 2017.

Figura 26 - Roda de conversa



Fonte: Miranda, 2017.

Liberdade, respeito e dignidade são conceitos abstratos nem sempre são fáceis de serem assimilados pelos jovens. A oficina temática “O que queremos” foi trabalhada em três encontros (7º, 8º e 9º), os jovens participaram significativamente, a partir das reflexões e falas que emergiram durante a roda de conversa. Cada jovem, a partir do que pensa e ouvindo o que o outro diz, elaborou tais conceitos supracitados com suas próprias palavras e contribuiu com seu desejo e perspectiva em relação ao processo educativo desenvolvido no CASE/Cuiabá.

Organizamo-nos em círculo e iniciamos um diálogo partindo das subseqüentes questões: Como é estar em situação de privação de liberdade? O que pensam sobre o programa de medidas socioeducativas do CASE? Como gostariam que fosse o programa de medidas socioeducativas do CASE? O que sugerem para o programa?

Os jovens contribuíram com as falas que citarei e analisarei ao longo deste subitem.

Thor destaca a significação do processo educativo e o sentido que em torno dele é construído:

*A pior coisa da minha vida é ter que viver neste lugar, não suporto aqui, ficar preso, sem nada pra fazer, ainda bem que tem a escola, se eu estivesse lá fora não estava estudando, na escola a gente participa de muitas coisas, sempre tem uma atividade boa, estamos sempre fazendo trabalhos, aprendendo alguns ensinamentos nas matérias dadas para a gente. Os professores, a coordenadora até o diretor conversa com a gente, vai até na bigorna conversar. Tem dia que nem a escola tem, os agentes chegam e mandam parar com tudo, aí vem o SOE para infernizar a gente, chega quebrando tudo, a gente é humilhado. Aqui falta muita coisa, o diretor e os agentes têm que conversar, ouvir a gurizada, ter mais atividades, a gente passa mais tempo na tranca. No final de semana é pior ainda, quem não tem visita passa o sábado e domingo sem nada pra fazer, só olhando para o teto, os quartos precisam arrumar, tudo estragado, entupido, deveria ter outras atividades pra gente fazer. Aqui tem quadra e tem piscina e a gente quase não sai para usar, qualquer coisinha a gente é punido. Gostaria que tivesse mais atividades, a gente precisa fazer alguma coisa o dia todo, atividade de esportes, de música, que respeitasse a gente, que ouvisse a nossa opinião, que os agentes e diretor batesse um papo, gostaria que aqui tivesse cursos para quando a gente sair ter uma profissão. Sei que errei, estou pagando por isso, mas tenho direito de viver com dignidade. (Roda de conversa, *Thor*, 08 /08/2017).*

Nota-se que *Thor* sinaliza sentimento de descrença quanto ao processo educativo no CASE/Cuiabá e tal descrença é justificada pela ideia de correção, opressão e punição, base da Doutrina da Situação Regular. Mudou-se o paradigma, mas as condutas e práticas de muitos profissionais que lidam na área das medidas socioeducativas ainda perpetuam as antigas concepções. Nessa mesma ótica, Castro e Guareschi (2007) apontam que as mais diversas falhas do Estado conduzem a um processo de subjetivação construído nas ausências e falhas e que impõem a figura do jovem em cumprimento de medida socioeducativa como infrator, delinquente, drogado, agressivo, violento, com prognóstico reservado, irrecuperável como a única possibilidade de ser e estar no mundo.

A escola é apontada pelo jovem como um lugar importante e de muita relevância, pois demonstra, em suas palavras, que a escola participa ativamente de sua vida no contexto de privação de liberdade. Considera na sua totalidade que, naquele contexto vivenciado, a escola é o que há de melhor, ou seja, aquilo que é essencial para a sua estada no CASE/Cuiabá. Reconhece o engajamento dos profissionais da escola com o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, podemos ressaltar que o jovem coloca em evidência o respeito por parte dos professores ao saber do educando e à problematização da realidade, como pontos de partida de um processo educativo que permite ao educando, portanto, “participar coletivamente da construção do saber, que vai além do saber de pura experiência do feito, que leve em conta as suas necessidades e torne-se instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história” (Freire, 1993, p. 16).

Ainda podemos verificar, no enunciado de *Thor*, que a significação do processo educativo e o sentido que em torno dele é constituído afirmam-se na mesma medida que buscam responder às exigências do grupo de jovens

Thor apresenta a ideia de afetividade, respeito e confiança, ao dizer: “vão até na bigorna”; considera um ato de coragem e confiança dos profissionais da escola adentrarem a ala dos alojamentos para conversar com os jovens. É em torno das realidades humanas e, principalmente, em torno das tensões que colocam os seres humanos frente a essas realidades, que a educação escolar e não escolar e seus processos educativos vão procurando tecer e confirmar o seu sentido, possibilitando aos seus sujeitos o exercício democrático de ideias, sentimentos e desejos.

A ociosidade ainda é um aspecto marcante no CASE/Cuiabá; apesar de promoverem algumas atividades esportivas ou culturais, os jovens permanecem a maior parte do tempo recolhidos em seus alojamentos, o que se evidencia na frase: “a gente passa mais tempo na tranca”. O jovem enfatiza: “gostaria que aqui tivesse cursos para quando a gente sair ter uma profissão”, apontando para a escassez de cursos de profissionalização, demonstrando preocupação com seu retorno à sociedade. Outro ponto relevante é a estrutura física precária das unidades, não apresentam condições adequadas de higiene. A forma opressiva como os jovens são tratados também é destacada pelo jovem. Tais situações comprometem sobremaneira o atendimento socioeducativo, estigmatizando os jovens e desconsiderando-os como pessoas em desenvolvimento.

Nick também tem a oportunidade de fazer essa mesma reflexão acerca da escola do CASE/Cuiabá e dos profissionais das duas instituições e seus processos educativos. Ele diz:

Pra mim, viver preso é a pior coisa do mundo, não vejo a hora de sair desse inferno, a gente nada pode, tudo é proibido, por eles a gente vivia o tempo todo na tranca, já ouvi agente falar que se ele fosse juiz mandava trancar a gente e jogava a chave fora, tem agente que fala que nós não temos mais jeito, chama a gente de ladrão, malandro, vagabundo, safado, só tristeza. Aqui somos humilhados por esses agentes, só as técnicas, os professores, as coordenadoras e os irmãos da igreja respeitam a gente. Aqui não tem nada pra se fazer, só tem a escola, a escola daqui de dentro é boa, a gente faz bastante trabalho, participamos das mães, junina, tem campeonatos que a gente participa, passam filmes, já fomos ao cinema uma vez, sempre os professores bate uma real pra gente, pra mim é melhor que lá de fora, lá fora nem estava indo. As enfermeiras, as técnicas são de boa, o pessoal do postinho de saúde daqui, ajudam a gente quando temos alguma coisa de saúde. Aqui no Pomeri – CASE a gente fica o tempo todo na tranca, às vezes a gente sai para bater uma bola. Para melhorar isso aqui é difícil, tinha que ter mais atividades para a gente fazer, cursos tipo de informática, cursos para quando a gente sair poder trabalhar e largar do crime, ter mais esporte, atividades para ocupar a nossa cabeça, conversar com a gurizada, aceitar nossa opinião, ser tratado com respeito, a gente tem sentimentos. (Roda de conversa, Nick, 08/08/2017).

Nesse sentido, destaca-se que o jovem avalia o CASE/Cuiabá como um lugar opressivo, hostil e ruim para se estar, ao revelar: “pra mim viver preso é a pior coisa do mundo, não vejo a hora de sair desse inferno”. Para ele, estar em situação de privação lhe causa indignação, angústia e tristeza, portanto, não é algo bom e agradável.

A questão do tempo ocioso é algo preocupante na fala de *Nick*, “aqui não tem nada pra se fazer”, a reclamação sobre a falta de atividades durante o dia é recorrente. Acrescenta-se que apenas a escola oferece atividades além das aulas, compara a escola no CASE/Cuiabá com a escola da comunidade, pontuando que a escola no centro é melhor, pressupõe que seja pela reciprocidade, afetividade e diálogo na inter-relação entre os jovens, professores, gestores e pelo processo de ensino e aprendizagem.

Nick reconhece que a medida socioeducativa de privação de liberdade lhe proporcionou, pelo menos, o retorno à escola, a assistência à saúde e algumas atividades esportivas e culturais. Demonstra gratidão aos profissionais da área de saúde e do atendimento técnico (psicólogos, pedagogos e assistentes sociais), caracterizando uma relação respaldada no cuidado, no afeto e na humildade.

Nick aponta a falta da oferta de cursos profissionalizantes ou de qualificação profissional, afirma que os jovens querem trabalhar. Entretanto, frisamos que o trabalho não ocupa na vida deles um valor central, ao passo que o trabalho como instrumento de poder se insere de algum modo na sociedade do consumo, por exemplo, estaria acima do trabalho como valor, ou seja, como polo de desenvolvimento e realização pessoal. De fato, o acesso ao mundo do trabalho está cada vez mais difícil e com a baixa escolarização fica mais restrito ainda. E, mesmo quando se consegue esse acesso, isto se dá por meio de profissões pouco valorizadas economicamente, o que não motiva esses jovens. Nesse sentido, vale uma crítica à falta de educação profissional, cursos de qualificação e profissionalizantes no âmbito da medida

socioeducativa de privação de liberdade, e os que são ofertados geralmente estão associados a profissões pouco valorizadas.

Em conformidade com Costa (2000, p.5), “cada indivíduo, bem como cada geração tem direito a oportunidades, que lhe permitam melhor fazer uso de suas capacidades potenciais. A forma pela qual realmente são aproveitadas essas oportunidades e quais os resultados alcançados é um assunto que tem a ver com as escolhas que cada um faz ao longo de sua vida. Todo ser humano deve ter possibilidade de escolha, agora, e no futuro”.

Duas coisas nos chamam atenção nesse excerto: parece que a medida socioeducativa de privação de liberdade consegue garantir um mínimo do que é preconizado como de responsabilidade das medidas socioeducativas (proteção e ação sociopedagógica), pois nessa situação é que estudam, participam de oficinas, atendimento à saúde, entre outras atividades, mesmo precariamente, e é somente na medida socioeducativa de privação de liberdade que os jovens recebem atenção. Para garantir o retorno à liberdade, os adolescentes precisam perder seu direito de ir e vir caracterizando, mais uma vez, as contradições desse processo de penalizar para proteger (Paiva; Sales, 2013).

Che revela perspectiva para o futuro através do conhecimento e trabalho:

Olha, professora, puxar cadeia é pior coisa que tem, a gente é humilhado demais, não desejo isso nem para o meu pior inimigo. Aqui neste lugar, nada é bom, melhorzinho um pouco é a escola, que ainda tem algo bom para a gente, respeitam a gente, escuta os alunos, só que coitado dos professores, também são vigiados, às vezes que fazer algo diferente e a casa não deixa. Acho que aqui no Pomeri deveria primeiro respeitar a gente, bater um papo com a gente, eles não querem escutar a gente, só querem cobrar e dar punição, ter mais atividades pra gente fazer, tirar a gente da tranca, dar cursos pra gente sair daqui e arrumar um emprego, para ajudar a família, ter um futuro melhor, sair do crime. Para isso é preciso estudar, fazer cursos, ter conhecimento. (Roda de conversa, Che, 08 /08/2017).

O jovem destaca o tratamento repressivo e humilhante que sofre no contexto de privação de liberdade. Aponta a escola como sendo um ambiente de inclusão e aprendizagem, respeitando-os, valorizando-os e, acima de tudo, auxiliando-os no resgate de suas perspectivas e de sua cidadania. *Che* alega que os professores, assim como eles, estão de certa forma privados, vigiados e oprimidos, sendo impedidos de realizar determinadas atividades.

A perspectiva sobre o futuro, conforme *Che*, está atrelada ao trabalho. Para ele, o mundo do trabalho é o caminho para deixar a criminalidade, associa o fato de ter um emprego ao de deixar de dar trabalho e/ou causar sofrimento à sua família. Obter um bom trabalho depende de uma escolarização. Depreende-se, então, que as expectativas de futuro para esses jovens passam por uma interligação entre formação qualificada e obtenção de um trabalho com aceitação social.

Na Pedagogia do Oprimido, encontramos a afirmação que Freire faz sobre a condição do ser humano, sendo este um ser das práxis. Esta é uma de suas condições ontológicas, “os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo” (FREIRE, 2005, p. 121). A educação inclui entre seus processos educativos a construção epistemológica para a democracia, a promoção do diálogo, o respeito à diversidade e o caráter solidário dentro da ação socioeducativa. A educação não pode partir do pressuposto verbalista ou ativista, mas da reflexão e da ação.

A fala de *Guerreiro* nos leva a refletir ainda mais sobre os processos educativos desenvolvidos no CASE/Cuiabá:

Ser privado de liberdade não é nada bom, ser livre é a melhor coisa da vida de uma pessoa, só agora estou dando valor para a liberdade. A prisão é um inferno, qualquer coisa a gente é punido com um castigo, tranca e sem sair para bater uma bola, sinto falta de tudo, principalmente da minha família. Pra falar a verdade, aqui não tem nada para se fazer, como a gurizada já disse, só tem a escola de bom, pelo menos eles tiram a gente da tranca, dão atividades de pintura, música, educação física e as festas, pelo menos voltei a estudar. Os agentes e o diretor nunca conversam com a gente, falam que não podem dá papo para malandro, só as técnicas e pessoal da enfermaria do posto de saúde conversam com a gente, a repressão é grande aqui. Pra melhorar isso aqui tem que colocar pessoas boas, sem maldade no coração, tem que ter atividades para ocupar nossa cabeça, cursos para ter um trabalho lá fora, curso de informática, mecânica de moto, dá dinheiro. A gente passa muito tempo sem fazer nada, a gente não pode levar nem o livro pro barraco, às vezes eu pego uma caneta, um papel para desenhar, fazer uns raps. (Roda de conversa, Guerreiro, 08/08/2017).

Guerreiro expressa sentimento de angústia e indignação em relação ao CASE/Cuiabá, imputa à instituição socioeducativa expressões como ‘prisão’ e ‘inferno’. Dessa forma, a instituição configura-se como um local de sofrimento e amargura, cujo intuito é que o castigo, a ‘tranca’ sirva como pagamento por um passado de erros e, assim, se reproduz a percepção histórica do sistema prisional. Para Costa (2006), contamos com um sistema que, além de privar os jovens de sua liberdade, acaba privando-os de outros direitos como o respeito, a dignidade, a privacidade, a identidade e a integridade física, psicológica e moral.

O jovem revela a existência de posturas e comportamentos preconceituosos, opressivo e falta de diálogo de funcionários com relação aos jovens, o que se caracteriza como uma violência psicológica. Ao enunciar: “só as técnicas e pessoal da enfermaria do posto de saúde conversam com a gente”, o jovem manifesta afeto, respeito e gratidão pelos profissionais. Fairclough (2003, p. 91) afirma que o discurso não é apenas prática de representação do mundo, mas também prática de significação no mundo, construindo o mundo em significado. O discurso contribui para a construção de: ‘identidades sociais’, ‘relações sociais entre as pessoas’ e ‘sistemas de conhecimento e crença’ (*idem*).

A escola no CASE/Cuiabá é apontada pelo jovem como um espaço plausível, promovendo momentos de liberdade, descontração e proporcionando atividades culturais, esporte e lazer, bem como a satisfação por estar estudando novamente, mesmo com as circunstâncias negativas de estar em um espaço de privação de liberdade.

A preocupação com o ócio é algo evidente na fala do jovem. Apresenta algumas sugestões em relação à inatividade no CASE/Cuiabá, propõe atividades diversificadas para ocupar o tempo ocioso, dentre as quais indica cursos profissionalizantes e/ou de qualificação profissional.

O jovem reconhece a importância do trabalho com a realização de uma atividade com a qual possua interesse ou afinidade. Asseveramos que possibilitar a compreensão de que o trabalho oferece benefícios individuais e sociais para despertar sua valorização é primordial para o processo de inserção social desse jovem; contudo, mais uma vez, o que é postulado não é efetivado na prática no CASE/Cuiabá.

Desse modo, diverge do modelo de correção e das maneiras de repressão do passado, em que se sustentava o postulado de que a mera reclusão e a ocupação pelo trabalho regeneravam; não se trata mais do trabalho como simples ocupação para a obtenção de recursos financeiros, mas com caráter formativo, considerando não somente as demandas do mercado, mas também os interesses individuais, inclusive mediante o desenvolvimento da consciência crítica (JULIÃO; ONOFRE, 2013).

Benji alega que ocupar a mente e o tempo ocioso com atividades diversificadas é a melhor solução:

Pra falar a verdade, inferno não é embaixo da terra; o inferno é aqui mesmo. Viver preso é viver no inferno. Não aguento mais este lugar, aqui o filho chora e a mãe não vê. Quero sair logo daqui. Aqui só a escola presta, porque o resto nada presta, não oferecem nada pra gente, é só na tranca, no sábado e domingo se nossos parentes não vêm, fico só na tranca. Aqui não tem atividades pra gente fazer, só vamos à escola e jogar bola na quadra quando tem. Aqui precisa de muitas mudanças como: respeitar a gente, diálogo, ocupar a mente com atividades o dia todo, de música, pintura, passeios, informática, esporte e cursos para arrumar um trampo. (Roda de Conversa, Benji, 08/08/2017).

Analisando a fala de *Benji*, confirma-se a recorrência, nas falas dos jovens, da demonstração de indignação quanto às práticas cotidianas opressivas das instituições socioeducativas, incluindo o CASE/Cuiabá. Pela fala de *Benji*: “(...) o inferno é aqui mesmo. Viver preso é viver no inferno. Não aguento mais este lugar, aqui o filho chora e a mãe não vê”, pressupõe-se que o jovem tomou contato com uma situação que o aterrorizou, revelando uma grave situação de desesperança e os efeitos danosos causados em sua vida. Este relato

demonstra que há um sério descompasso entre o discurso jurídico, sintonizado com o ECA, e a prática institucional, que reproduz uma política carcerária, punitiva e violadora de direitos, em total descompasso com o ECA.

Assim como os outros jovens, *Benji* focaliza a escassez de atividades para ocupar o tempo, além das atividades escolares. Afirma com propriedade que é preciso investir primeiramente em uma relação dialógica, respaldada no respeito mútuo entre os profissionais que atuam na instituição socioeducativa e os jovens. Apresenta engajamento ao propor atividades em tempo integral e diversificadas de cultura, esporte, lazer, técnicas e profissionalizantes.

A escuta das falas desses jovens revela ser frequente uma substituição do falar pela ação. Nos contatos informais mantidos com esses jovens, era corriqueiro ouvir que não havia nada a ser dito sobre suas vidas ou mesmo “falando ou não, nada vai mudar”. Essa situação vivida no cotidiano do trabalho com os jovens em situação de privação de liberdade fez-nos pensar se a dificuldade em usar a linguagem para expor seus pensamentos, desejos e expectativas não estaria relacionada com a situação de diversas formas de silenciamentos vividos.

Foi possível constatar que os jovens, mesmo vivendo situações semelhantes no contexto de privação de liberdade, têm uma compreensão da realidade vivida, do espaço inserido e dos processos educativos que ali ocorrem, na relação e convivência com outras pessoas, embora haja muitos pontos de convergências em suas falas.

Os fragmentos apresentados neste capítulo evidenciam que o CASE/Cuiabá está ainda distante de promover sua função – reinserir os jovens em situação de privação de liberdade no conjunto social. Percebe-se que essas medidas passam a não ter eficácia, pois não são aplicadas de maneira adequada e isso se dá, também, devido ao despreparo da instituição e para a execução das mesmas. Os dados revelam que profissionais que atuam nesses espaços ainda precisam assumir o compromisso de ampliar a escuta e conceder voz aos jovens, abdicando das práticas de opressão e punição, promovendo oportunidades para a afetividade, o respeito e o diálogo.

A socioeducação decorre da perspectiva de que o desenvolvimento humano deve se dar de forma integral, contemplando todas as dimensões do ser. É a opção por uma educação que vai além da escolar e profissional, uma educação humanizadora, libertadora e emancipadora, que valorize os sujeitos como construtores de seus conhecimentos, prevalecendo entre os pares uma relação dialógica. Esta ideia está intimamente associada a uma nova forma de pensar e abordar o trabalho com os jovens.

Para tanto, compreendemos que a educação humanizadora, libertadora e emancipadora pressupõe um processo educativo em que as pessoas são mediadas pela realidade que apreendem, e ao apreendê-la, atingem um nível de ação e reflexão, refazem e reconstróem sua realidade, uma vez que se educam no interior das práticas sociais das quais participam. Além disso, é essencial reconhecer as potencialidades de cada jovem para que, a partir daí, possam ser construídas intervenções efetivas. A seguir, com base nos excertos analisados, apresentamos a sistematização de alguns enunciados construídos pelos jovens.

6.4 Sistematização de alguns enunciados construídos pelos jovens

Ressalte-se que cada enunciado equivale ao que se reconhece como informações significativas e norteadoras para a concretude das ações socioeducativas.

Quadro 7 – Relação dialógica e a ação socioeducativa

Foco de Análise		
Relação dialógica e a ação socioeducativa		
Enunciados dos jovens	Sujeitos relacionados	Ocorrências
Respeito	Professores, alunos e gestores da escola, técnicos e profissionais da saúde do CASE/Cuiabá	5
Falta de respeito	Agentes e diretor do CASE/Cuiabá	5
Maus-tratos	Agentes e diretor do CASE/Cuiabá	4
Tratar bem	Professores, alunos e gestores da escola, técnicos e profissionais da saúde do CASE/Cuiabá e pessoas da igreja	5
Ouve a gente	Professores, alunos e gestores da escola, técnicos e profissionais da saúde do CASE/Cuiabá	5
Diálogo	Professores, alunos e gestores da escola, técnicos e profissionais da saúde do CASE/Cuiabá	3
Falta de diálogo	Agentes e diretor do CASE/Cuiabá	4
Falta de conversa	Agentes e diretor do CASE/Cuiabá	5
Opressão	Agentes e diretor do CASE/Cuiabá	3
Punição	Agentes	5

Fonte: Miranda, 2019.

Quadro 8 – Representações ambivalente dos processos educativos vivenciados pelos jovens

Foco de Análise		
Representações ambivalentes dos processos educativos vivenciados pelos jovens		
Enunciados	Sujeitos relacionados	Ocorrências
Respeitar regras	Jovens	5
Respeitar os jovens	Todos os profissionais que atuam no CASE/Cuiabá	5
Temos mais deveres	Jovens	5
Temos direitos e deveres	Todos os profissionais que atuam no CASE/Cuiabá	5
Nossos direitos não são respeitados	Agentes e diretor do CASE/Cuiabá	5
Tranca/trancados	Agentes, diretor e gestores do CASE/Cuiabá	5
Humilhação	Agentes	3
Tenho que pagar	Jovens	3
Punição	Agentes	5
Falta de humildade	Agentes, diretor e gestores do CASE/Cuiabá	2
Conversa com a gente	Professores, alunos e gestores da escola, técnicos e profissionais da saúde do CASE/Cuiabá e pessoas da igreja	5
Falta de conversa	Agentes, diretor e gestores do CASE/Cuiabá	4

Fonte: MIRANDA, 2019

Quadro 9 – Expectativas manifestadas pelos jovens

Foco de Análise		
Desejos e perspectivas		
Enunciados	Sujeitos relacionados	Ocorrências
Respeito	Professores, alunos e gestores da escola, técnicos e profissionais da saúde do CASE/Cuiabá	5
Falta de respeito	Agentes	4
Maus-tratos	Agentes	4
Trata bem	Professores, alunos e gestores da escola, técnicos e profissionais da saúde do CASE/Cuiabá	5
Ser ouvido	Agentes e direção do CASE/Cuiabá	5
Diálogo	Professores, alunos e gestores da escola e técnicos do CASE/Cuiabá	3
Falta de diálogo	Agentes e direção do CASE/Cuiabá	4
Falta de conversar	Agentes e direção do CASE/Cuiabá	5
Opressão	Agentes e direção do CASE/Cuiabá	3
Punição	Agentes	5

Fonte: Miranda, 2019.

Ao analisar os enunciados dos jovens, observa-se que a necessidade de inclusão das ações positivas, como: diálogo, respeito, conversa, ouve a gente, tratar bem e direitos, sempre estavam relacionadas às atitudes dos professores, alunos e gestores da escola e técnicos, profissionais da área de saúde da instituição socioeducativa e pessoas da igreja. As ações negativas, como: falta de respeito, falta de diálogo, maus-tratos, opressão, punição, humilhação,

tranca/trancados, falta de ouvir a gente, falta de conversa, nossos direitos não são respeitados, eram apontadas para as atitudes dos agentes socioeducadores, gerentes, diretores e dos demais gestores do sistema socioeducativo, sinalizando, assim, a ambivalência dos processos educativos na prática das ações socioeducativas no CASE/Cuiabá.

Na verdade, os resultados da análise indicaram-nos alguns caminhos para pensarmos em melhorias e investimentos em todos os setores que compõem o programa de medidas socioeducativas de MT, que devem ser fundamentadas em ações educativas, emancipadoras e humanizadoras como condição para o desenvolvimento integral deste cidadão em condições de ser, pensar, conviver e produzir de maneira crítica, responsável e participativa na sociedade.

↳ Ser jovem é ...

SER FELIS...

SER DBOA

TRABALHADOR

COZE

Humilde

Sonhador

SER HUMANO

Felicidade

7 CONSIDERAÇÕES

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Paulo Freire

Nesta tese, identificamos e procuramos descrever, bem como interpretar e compreender, desde um ponto de vista crítico, os significados e sentidos dos processos educativos vivenciados pelos jovens em situação de privação de liberdade no CASE/Cuiabá. Trata-se da investigação de um problema social que ainda está presente na conjuntura atual da sociedade brasileira.

Nesta pesquisa procuramos ouvir as "vozes" dos jovens que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade no CASE/Cuiabá. Considerando os objetivos elencados, acreditamos que a pesquisa atendeu nossas perspectivas, haja vista os excertos analisados. Espera-se que o foco deste estudo se torne alvo de análise, discussão e aponte caminhos possíveis e realizáveis pela rede de atendimento de medidas socioeducativas e de todos os profissionais envolvidos com a socioeducação.

Partimos do pressuposto de que esses jovens, em seus enunciados, revelam claramente opiniões convergentes em relação ao processo educativo desenvolvido no CASE/Cuiabá. Os jovens demonstram certa resistência e descontentamento diante da instituição e da falta de atividades culturais, pedagógicas, profissionalizantes, esportivas e de lazer; também concebem a escola como espaço que possibilita diálogo, escolhas, aprendizagens e uma relação de respeito e afetividade. Apontam que, em alguns setores do centro socioeducativo: técnico, saúde e ecumênicos são tratados com respeito e humildade. Tais opiniões evidenciam que cada jovem, além de viver a mesma situação institucional, compartilha as mesmas concepções, desejos e perspectivas das vivências no CASE/Cuiabá. Foi possível perceber que os jovens significam o espaço socioeducativo como um lugar que os oprime, controla e pune.

Refletir sobre o processo educativo no socioeducativo a partir das vozes dos jovens é a possibilidade de pensar nesses coletivos populares, compreendê-los, pensar suas histórias, a luta pela constituição de uma identidade e, assim, reconhecê-los enquanto sujeitos de direitos e de desejos.

Mas, afinal, o que é processo educativo, ensino ou aprendizagem? A questão está em saber se é mais útil para a reprodução do grupo que os novos reproduzam o saber ou que entendam a necessidade dele por meio da prática.

Para tanto, é importante entender que o processo educativo é o comportamento que mais marca o cotidiano das nossas vidas, e é o mais cotidiano dos processos que orienta o nosso agir. Seja como ensino, seja como aprendizagem, procura sistematizar o conjunto do dia a dia de todos os seres humanos de diversas idades que coexistem em um espaço e em uma prática social.

Considerando que a política de socioeducação é, portanto, responsável por proporcionar o atendimento socioeducativo aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa restritiva e privativa de liberdade; durante o processo socioeducativo, busca-se desenvolver ações de promoção pessoal e social, trabalho de orientação, educação escolar, atividades pedagógicas, de lazer, esportivas, de profissionalização, bem como demais questões inerentes ao desenvolvimento do sujeito frente aos desafios da vida em liberdade.

As práticas de socioeducação efetivam-se por meio de espaços de interlocução entre os educadores, socioeducadores, jovens e a sociedade em geral. Os jovens devem ser sujeitos ativos do processo socioeducativo, acompanhando a dinâmica do atendimento de forma autônoma a fim de contribuir com os avanços necessários ao fortalecimento dessa política pública enquanto uma política educacional, espaço legítimo de convivência juvenil e de educação para a liberdade. Neste contexto, para Costa (2006, p. 46), “[...] o papel do educador é o de criar espaços, organizar meios e produzir acontecimentos que façam a educação acontecer. Assim, os educandos se tornam parceiros, interlocutores ativos e críticos dos agentes responsáveis pelo processo de socialização”.

Nesse sentido, os espaços socioeducativos podem se tornar espaços de libertação e de construção se estão comprometidos com o diálogo e com a humildade entre os sujeitos envolvidos, e dessa forma, se consideram sujeitos de direitos e protagonistas da própria história.

A educação, para ser humanista, deve ser libertadora, fazendo o indivíduo se posicionar, se fazer na palavra, na ação-reflexão, que é a essência do diálogo. Trata-se de uma necessária tomada de consciência, que não resulta de um ato meramente intelectual, individualista. A tomada de consciência é o fruto da defrontação do ser humano, no convívio com outros e com o mundo. É por isso que a educação, ao invés de ser transferência de saber, é comunicativa, é dialógica. Freire (2005) vê a educação como uma forma de humanizar o ser humano, na ação consciente que este deve fazer para transformar a realidade.

Outro aspecto que consideramos importante é que a educação é compreendida como atividade puramente humana, na qual o sujeito se constitui na troca com outros sujeitos, em um espaço social e histórico de transformação permanente, construindo concepções de homem e de mundo. Nessa perspectiva, os processos educativos são construídos no encontro de

alteridades - é o educar-se em comunhão, em relação de reciprocidade, cooperação tendo o diálogo como essência da educação como prática de liberdade (GREGORACCI; ONOFRE, 2013, p. 87).

Nessa mesma ótica, para compreender os processos educativos que ocorrem no CASE/Cuiabá, é fundamental evidenciar a importância do diálogo com os jovens que ali se encontram, a relação dialógica não pretende conciliar ideias, mas conciliar pontos de vista e promover uma formação libertadora, emancipadora e cidadã.

A aprendizagem adquirida sobre o processo educativo no CASE/Cuiabá nos remete à compreensão de que a ação socioeducativa não se dá exclusivamente pela promoção de atividades, durante o período de privação de liberdade, que tenham como foco unicamente a necessidade de ocupar o tempo livre e/ou ocioso do jovem nas áreas educacional, cultural e profissionalizante. Acreditamos ser de suma importância que todas as atividades visem promover de forma incisiva a defesa dos direitos humanos, a promoção da cidadania e a construção de projetos de vida a cada um dos jovens, possibilitando ainda a percepção de seus sentidos de vida.

Asseveramos ser essencial para o sucesso da socioeducação que as ações socioeducativas não se restrinjam à figura do jovem, devendo existir um trabalho sistemático que envolva os familiares, a comunidade e todos aqueles que estejam envolvidos na aplicação da medida.

Em face de toda diversidade e adversidade, pode-se afirmar que o CASE/Cuiabá é uma instituição inclusiva, apresentando ainda como aspecto positivo o acesso à saúde, à alimentação, à assistência social, psicológica, médica, dentária e a algumas atividades esportivas. Em relação ao contexto educacional, verificamos que muitos jovens retornam aos estudos, percebemos que várias estratégias pedagógicas são postas em prática, permitindo-lhes a reflexão sobre a situação conflitiva vivenciada por eles, além de ponderarem sobre seus projetos de vida.

Para compreender como os jovens significam os processos educativos no CASE/Cuiabá, torna-se importante que as propostas sejam pensadas *com* eles e não em *torno* ou *sobre* eles.

Nas considerações de Freire (1993, p. 126):

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos.

Tal afirmativa conduz à realização de uma prática pedagógica não apenas no âmbito da escola, mas também, da comunidade de inserção dos sujeitos, portanto, é indispensável que se valorize a experiência cotidiana como forma de transformação na medida em que se torna capaz de responder às necessidades, nas próprias especificidades culturais, resultado da vida em sociedade.

Assim sendo, torna-se relevante ouvir o que os jovens têm a dizer sobre as instituições que aplicam as medidas socioeducativas, pensando com eles propostas de práticas educativas construídas por meio de uma relação dialógica entre os jovens, os educadores, os socioeducadores e a instituição.

As falas dos jovens demonstraram como significam o que é cumprir uma medida socioeducativa e apontaram caminhos que podem contribuir com o Programa de Medidas Socioeducativas de Mato Grosso, na construção de alternativas para deles se aproximar e ofertar atividades que dialoguem com o seu cotidiano, seus desejos, perspectivas e interesses, visando à superação e ressignificação para suas vidas.

O Papa Francisco (2018) nos diz: *“Quem trabalha com os jovens não pode fechar-se, dizendo coisas demasiado vulgares e estruturadas como um tratado, porque estas coisas afastam-nos. É preciso uma nova linguagem, um novo modo de dizer as coisas.”*

8 REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, 1997

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas Escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Escolas Inovadoras: Experiências bem-sucedidas em escolas Públicas**. Brasília: UNESCO, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio: Múltiplas Vozes**. Brasília: UNESCO; MEC, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam. **Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre Violências**. Brasília: UNESCO; Observatório de Violências nas escolas; MEC, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, juventudes: o que une e o que separa**. Brasília: UNESCO, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Caleidoscópio de violências nas escolas**. Missão Criança, Brasília, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro, ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Juventudes: outros olhares**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

ABRAMOVAY, Miriam. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. RITLA, Secretaria de Estado de Educação e GDF, Brasília, 2009.

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012.

ABRAMOVAY, Miriam, Coord. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012. Disponível em: http://www.flacso.org.br/portal/pdf/libros/conversando_sobre_violencia.pdf. Acesso em: 31 jan. 2015.

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2016.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AFONSO, Maria Lucia; ABADE, Flávia Lemos. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.), In: **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 2. ed., p. 1-29. São Paulo: Cortez, 2002.

ALBUQUERQUE, Juliene. Tenório; COSTA, Mônica Rodrigues. Jovem como agente estratégico de desenvolvimento: entre discursos e políticas. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 100-108, jan./jun. 2016.

ALVES, Cândida et al. Adolescência e Maioridade Penal: Reflexões a partir da Psicologia e do Direito. **Psicologia Política**, Brasil, v.9, n.17, p 67-83, jan./jun. 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, Solange Maria de; MATTOS, Norma Gisele. **Formação crítico-reflexiva de uma educadora de escola pública: entre o pensar e o fazer**. Revista ECOS, v. 15, p. 295-324, 2013.

BARROS, Solange Maria de; SOUZA, Veralucia Guimarães. **Formação reflexivo-crítica de educadores de língua estrangeira: conversas colaborativas em contexto de formação continuada**. Polifonia, v. 19, p. 281-300, 2012.

BARROS, Solange Maria de. **Realismo crítico (RC), análise de discurso crítica (ADC) e gramática sistêmico-funcional (GSF): reflexões para a formação do educador de línguas em processo de emancipação e transformação social**. Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. vol.10, p. 68-98, 2009.

BARROS, Solange Maria de. Formação Crítica do educador de línguas: por uma política emancipatória e de transformação social. In: BARROS, S. M. & ASSIS PETERSON, A. A. (org.) **Formação de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, p. 225 – 253. 2010.

BARROS, Solange Maria de. **Realismo crítico e emancipação humana – contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. (Coleção Linguagem e Sociedade, vol. 11).

BARROS, Solange Maria de. Modelo transformacional da atividade textual: realismo crítico e análise crítica do discurso, **Romanica Olomucensia** 27.2, 2015, p. 159.

BASE; PÓLIS. **Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas**. Relatório Final - nov. 2005. Grafitto.

BAUMAN, Zigmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1998.

BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society.** Norwood, New Jersey: Ablex, 1997.

BERNSTEIN, Basil. **The structuring of pedagogic discourse.** London: Routledge, 1990.

BOGDAN, Robert; TAYLOR, Steven J. **Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences.** New York. J. Wiley. 1975

BONINI, Adair. A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino. **Veredas OnLine.** Ensino – 2/2007, p. 58-77. PPG Linguística/UFJF, Juiz de Fora-MG, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

BRASIL. Congresso Nacional. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990.** Brasília, 1990. BRASIL. Constituição Federal, 1988.

BRASIL. Código de Menores. **Lei nº 6.697,** de 10 de outubro de 1979.

BRASIL. **Lei n. 12.594,** de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, Brasília, 18/01/2012.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providencias.** Brasília, 1990.

BRASIL. Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Brasília: Nações Unidas, Ministério da Justiça, 1946.

BRASIL. **Nações Unidas.** 2002. Disponível em: www.itamaraty.gov.br/temas/temas-multilaterais/paz-e-seguranca-internacionais/nacoes-unidas.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. Brasília: MEC, ACS, 2005.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p.

BRASIL. **Direitos da população jovem: um marco para desenvolvimento,** 2 .ed. Brasília. UNVPA – Fundo de População das Nações Unidas 2010.

BRASIL. Casa Civil. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE.** Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012.

BRASIL. Panorama Nacional. **A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação Programa Justiça ao Jovem**. Poder Judiciário. Brasília: CNJ /2012. Disponível: www.cnj.jus.br.

BRASIL. **Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil/**. Secretaria Geral da Presidência da República. Brasília. 2014.

BRASIL. **Cadastro Nacional de Adolescentes em Conflito com a Lei – CNAACL**. Conselho Nacional de Justiça. Poder Judiciário. Brasília: CNJ/2016. Disponível: www.cnj.jus.br.

BRASIL. **Levantamento Nacional da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente**. SNPDC/ SDH, 2016.

BRASIL. **A turma da Mônica em: Estatuto da Criança e do Adolescente**. Mauricio de Souza editora. Disponível em: www.presidencia.gov.br/sedh. Acesso em: 23.11.2018.

BRASIL. **Banco de Monitoramento de Prisões**, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), 2019. Disponível: www.cnj.jus.br.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981

BRECHT, Bertolt. **Escritos sobre el Teatro**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. 3 vols. 1970, 1973, 1976.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. **Diversia Educación y Sociedad**, v. 1, p. 159-184, 2009.

CASTRO, Ana Luiza de Souza; GUARESCHI, Pedrinho. Adolescentes autores de atos infracionais: processos de exclusão e formas de subjetivação. **Psicologia Política**, 7(13), 43-60. 2007.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Quebrando Mitos: juventude, participação e políticas: Perfil, percepção e recomendações dos participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude**. Brasília: RITLA, 2009.

CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena. Dicionário de trabalho e tecnologia. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2ª ed. São Paulo, editora Cortez, 1995. Biblioteca de Educação. Série 1. Escola v. 16. P .79.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: University Press, 1999.

COIMBRA, Cecilia; BOCCO, Fernanda; NASCIMENTO, Maria L. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

CONANDA. **Diretrizes para a Política de Atenção Integral à Infância e à Adolescência: 2001-2005.** 2001.

CONJUVE. Conselho Nacional de Juventude. **Reunião com um balanço de propostas implementadas, resultantes da I Conferência Nacional de Políticas Pública de Juventude**, abril de 2008.

CONSELHO de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana. **Lei n° 12.986, de 02 de junho de 2014.**

COOPER, Robert. Organization/disorganization. In: HASSARD, J.; PYM, D. (Org.). **The theory and philosophy of organizations: critical issues and new perspectives.** New York: Routledge, 1990. 167-197 p.

CORREA, Maria Antônia. **Prática pedagógica reflexiva em cursos de formação continuada: um estudo crítico etnográfico.** Cuiabá, 2013. xi, 127 f.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Pedagogia da Presença: da Solidão ao Encontro.** Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática.** Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Aventura Pedagógica: Caminhos e Descaminhos de uma Ação Educativa.** Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001b.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Parâmetros Curriculares.** Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Tempo de servir – O protagonismo juvenil passo a passo.** Belo Horizonte: Ed. Universidade, 2001c.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **As Bases Éticas da Ação Sócio-educativa: referenciais normativos e princípios norteadores.** Secretaria Especial de Direitos Humanos – Subsecretaria dos Direitos da Criança e do Adolescente, junho, 2004.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Os regimes de atendimento no estatuto da criança e do adolescente – Perspectivas e Desafios.** Secretaria Especial de Direitos Humanos, Subsecretaria dos Direitos da Criança e do Adolescente, abril, 2004.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Parâmetros para a Formação do Sócio-educador: uma proposta inicial para reflexão e debate.** Secretaria Especial de Direitos Humanos - Subsecretaria dos Direitos da Criança e do Adolescente, junho, 2004.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa.** Secretaria Especial de Direitos humanos - Subsecretaria dos Direitos da Criança e do Adolescente, abril, 2004.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **O professor como educador: um regaste necessário e urgente.** Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2006.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Educação**. São Paulo: Ed. Canção Nova, 2008.

COSTA, Cláudia Regina Brandão Sampaio Fernandes; ASSIS, Simone Gonçalves de. 2006. **Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo**. *Psicologia & Sociedade*, 18(3):74-81.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Tempo de servir**: o protagonismo juvenil passo a passo, um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001a.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 165, de 16 de novembro de 2012**.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Justiça em Números 2017: ano-base 2016**. Brasília: CNJ, 2017. Anual. 188 f:il. I Poder Judiciário - estatística - Brasil.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Panorama Nacional**. A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação. Programa Justiça ao Jovem. Brasília, 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e misto. Trad. de Luciana de O. da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. *Cad. Pesqui.* [online]. 2002, n.116, pp. 245-262. ISSN 0100-1574. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci_arttext. Acesso em: 28 jun. 2017.

DAYRELL, Juarez. Juventude e escola. In: SPOSITO, Marília. **Estado do conhecimento**: juventude. Brasília: INEP, 2000.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24 Set / Out /Nov /Dez 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização Juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, out./2007.

DAYRELL, Juarez. Juventude e escola. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999- 2006). Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. 2000. The discipline and practice of qualitative research. In: Norman.K. DENZIN e Yvonna .S. LINCOLN (eds.), **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, Sage Publications, p. 1-28.

DICK, Bob. Como conduzir e relatar a pesquisa-ação. In: Richardson, R. J. **Pesquisa-ação Princípios e Métodos**, João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

EMPAER. Empresa Mato-grossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural S.A. **Lei Complementar nº 413**, de 20 de dezembro de 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power**. Londres: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, Emília R. (Org.). **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sócio-política e funcional**. Lisboa: Editorial Caminho, 1997. p. 77-104.

FAIRCLOUGH, Norman. A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. In: MAGALHÃES, Célia Maria (org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001, p. 228.

FAIRCLOUGH, Norman. **New Labour, New Language?** Londres: Routledge, 2000.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, [1992] 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical Discourse Analysis: the critical study of language**. 2. ed. London: Pearson, 2010.

FALKEMBACH, Diário de Elza Maria Fonseca. **Diário de campo: um instrumento de reflexão**. Revista Contexto/Educação, Ijuí, Unijuí, v. 7, s.d.

FEBEMAT. Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor. **Lei nº 3.137**, de 13 de dezembro de 1971.

FIALHO, Lia Machado Fiuza. **A experiência socioeducativa de internação na vida de jovens em conflito com a lei**. 2012. 359 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra (Prefácio). In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** (p. 5-96). Ed: Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1980.

FIORI, Ernani Maria. **Textos Escolhidos: Educação e Política**. Porto Alegre: Ed: L&PM, 1991. v. 2.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, Vol. IV: estratégia poder saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Filosofia, diagnóstico do presente e verdade**. Ditos e Escritos X. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOSNOT, Catherine Twomey. (Org.). **Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **O sentido da avaliação na prática de base**. In José J Queiróz (Org). A educação popular nas comunidades eclesiais de base. São Paulo: Paulinas, 97-101.1995.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Freire, P. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Maria Virgínia de (Org.) **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FUNABEM. Fundação do Bem-Estar do Menor. **Lei nº 4513**, de 1º de dezembro de 1964.

GADOTTI, Moacir. (2012). Educação Popular, Educação social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico, 18 (1), 10-32.

GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo; MACEDO, Roberto Sidnei. **Um Rigor Outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador-BA: Edufba, 2009.

GARCIA-MONTRONE, Aida Vitória. et al. **Práticas sócias, o que são?** São Carlos: PPGE/UFSCar (material produzido pelos docentes da disciplina Práticas Sociais e Processos Educativos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos). 2004.

GAUTHIER, Clemente et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed., IS.reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERALDI, João Wanderley. A linguagem nos processos sociais de construção da subjetividade. In: VAL, Maria Graça Costa (org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor**. São Paulo: Autêntica, 2005.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIVEN, Lisa M. Qualitative research methods. In: **The Encyclopedia of Educational Psychology**, edited by Neil J. Salkind, 827-831. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2008.

GREGORACCI, Liandra Maris. **O programa de medidas socioeducativas em meio aberto: vozes e vivências de adolescentes em conflito com a lei**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

GREGORACCI, Liandra Maris. Liandra Maris, ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. O programa de medidas socioeducativas em meio aberto: vozes de adolescentes em conflito com a lei. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP/Marília**. Ano 2013 – Edição 12 – Novembro/2013.

GROPPO, Luis Antônio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. São Paulo: Difel, 1998.

GROPPO, Luis Antônio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes Modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GROPPO, Luis Antônio. **Autogestão, Universidade e Movimento Estudantil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

GROPPO, Luís Antonio. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Última Década**, n. 33, pp. 11-36. CIDPA Valparaíso. Dezembro, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

IBGE. PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2010. **Educação juventude raça/cor: primeiras análises**. Brasília. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidades>. Acesso em: 05 set. 2018.

IPEA, Nota Técnica. **O Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal: esclarecimentos necessários**, 2015.

JESUS, Ricarda Maria de. **Sonhos e Desejos enquanto projetos de vida das adolescentes em Conflito com a Lei**. 2011. 212 f. Profissionalizante em adolescente em conflito com a lei instituição de ensino: universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Uniban - Universidade Bandeirante de São Paulo. 2011.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. 418 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Educação de Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade: Questões, Avanços e Perspectivas**, Jundiaí, Paco Editorial, 2013.

KRESS, Ghunter. **Linguistic processes in sociocultural practice**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2011.

LA TAILLE, Yves. Prefácio. In, PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 3.ed. São Paulo: Editora Ática, p. 303-308 , 2003.

LEVISKY, David Léo. Aspectos Psicanalíticos do processo de identificação na sociedade atual. In: LEVISKY, D.L. **Adolescência: reflexões psicanalíticas**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 69-83

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Adolescente e Ato infracional**. Medida Sócio-educativa é pena. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília: LiberLivro 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar à formação: o fundante da educação**. Brasília: LiberLivro, 2010.

MAILHIOT, Gérard Bernard. **Dynamique et genèse des groupes**. Paris: Édition de l'Épi. 1970.

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico**. 3 vols., Anton, Ed. Brasiliense. 1983 (disponível apenas em bibliotecas Conferências sobre Educação Infantil, Anton Makarenko, E. Moraes, 1981.

MAKARENKO, Anton. **Bandeiras nas torres**. Lisboa: Horizonte Pedagógico, 1981.

MANNHEIM, Karl: **Sociologia**/ organizadores Marialice Foracchi. (coletânea). São Paulo: Ática, 1982.

MARASCHIN, Cleci.; RANIERE, Édio. **Socioeducação e identidade: onde se utiliza Foucault e Varela para pensar o SINASE**. Revista Katálysis, 14 (1), 95-103. 2011.

MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. **Proposições metodológicas para o ensino química: Oficinas temáticas para a aprendizagem da ciência e o desenvolvimento da cidadania**. Uberlândia: Em Extensão, 7(1) 67- 77. 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARSHALL, Catherine; ROSSMAN, Gretchen B. **Designing qualitative research** (2nd ed., 78-79. Thousand Oaks: CA. Sage Publications. (1995).

MARTINS, Maria Helena Pires. **Eu e os outros: As regras da convivência**. 1a. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2001. v. 1. 1p. 48p.

MARX, Karl. **Crítica à filosofia de direito de Hegel**. Tradução: Rubens Enderle e Leonardo de Deus, 1. ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.

MATO GROSSO. Governo do Estado de Mato Grosso. **Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Mato Grosso: 2014-2024**. – Cuiabá (MT): Governo do Estado de Mato Grosso, 2014. 84 p.

McLENNAN, Gregor. **Pluralism**. Buckingham: Open University Press, 1995.

MEURER, José Luiz. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: EDUSC, 2002, p. 17-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo -Rio de Janeiro, HUCITEC- ABRASCO,1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11a ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

MINISTÉRIO da Saúde (Br). **Programas de saúde materno-infantil**. Brasília (DF): MS; 1999.

MIRANDA, Kátia Aparecida da Silva Nunes. **Adolescente e jovens em situação de vulnerabilidade social: um estudo crítico das representações de atores sociais**. Dissertação de Mestrado. 2013, 167 f. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – MeEL/UFMT, 2014.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Versão Dicionário Eletrônico. 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença.** In *Linguagem e identidade: elementos para discussão no campo aplicado*. SIGNORINI, Inês (org.), Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MOREIRA, Kelly Cristina de Almeida. **Representações linguístico-discursivas pertinentes a crianças e adolescentes em situação de risco: perspectivas para a inclusão educacional.** 2013. 238 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) —Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MOREIRA, Marco Antonio. **Investigación en enseñanza: aspectos metodológicos.** In *Actas de la I Escuela de Verano sobre Investigación en Enseñanza de las Ciencias*. Burgos, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos. p. 13-51. (2000).

MOREIRA, Maria Ignez Costa; SOUSA, Sônia Margarida Gomes. Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes: do espaço privado à cena pública. **O Social em Questão** - Ano XV - nº 28 – p. 13 – 26, 2012.

NIKEL, Mateus. **OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO** – Jaques Delors
in: <http://blogdonikel.wordpress.com/2017/05/06/os-quatro-pilares-da-educacao-jaques-delors-fichamento/>. Acesso em: 10 set. 2018.

NOVAES, Regina. “Prefácio”. In: CASTRO, Jorge Abrahão de.; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de **Andrade** (orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil. Brasília: IPEA, 2009.**

NUÑES, Violeta. **Pedagogia social: cartas para navegar em el novo milenio.** Buenos Aires : Ediciones Santillana S.A, 1999.

OLIVEIRA, Francisco de. **A Questão do Estado Vulnerabilidade Social e Carência de Direitos.** CADERNOS ABONG – junho de 1995. www.abong.org.br

OLIVEIRA, Rodrigo Tôrres. **Mitos e Verdades Sobre a Justiça Infante Juvenil Brasileira: Por que Somos Contrários à Redução da Maioridade Penal?/** Orgs. José Luiz Quadros de Magalhaes; Maria José Gontijo Salum; Rodrigo Tôrres Oliveira. Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2015.

OLIVEIRA, Paulo César de. **Educação e Emancipação: reflexões a partir da filosofia de ADORNO, Theodor.** *Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia*. 2010.

OLIVEIRA, Maria Waldenez.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W. de.; SOUSA, F. R. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação.** São Carlos: EdUFSCar, p. 29-46, 2014.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. **(Entre)linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica.** *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, vol. 2, nº 4, 2014

OMS/OPS. *La salud del adolescente y el joven em las Américas*, D.C., 1985.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano ; JULIAO, Elionaldo Fernandes. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educ. Real.** [online]. vol.38, n.1, p. 51-69, 2013.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação Escolar para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade.** Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago, 2015

ONU. **Regras das Nações Unidas para a proteção de jovens com restrição de liberdade:** Regras de Havana, adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 45/113, de 14 de dezembro de 1990.

ONU. **World youth report 2005:** young people today, and in 2015. United Nations publication, October, 2005.

PADOVANI, Andréa Sandoval. **Vozes aprisionadas:** sentidos e significados da internação para adolescentes autores de atos infracionais. Salvador, 2013.

PAES, Paulo. O socioeducador. In P. Paes, S. Amorim & D. Pedrossina (Orgs.), **Formação continuada de socioeducadores** (p. 81-97). Campo Grande: Programa Escola de Conselhos, 2008

PAIS, José Machado. A Condição Juvenil Portuguesa no virar do século: diversidades sociais, modos de vida e consciência histórica - jovens em trajectos de exclusão social. **Revista Toxicodependências**, 2, 35-44, 1998.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis.** 2. ed. Lisboa: INCM, 2003.

PAIVA, Jane; SALES, Sandra. Regina. Contextos, perguntas, respostas: o que tem de novo na educação de jovens e adultos? **Revista Arquivos Analíticos de políticas educativas**, v. 21, n. 69, p. 1-14., 2013.

PAWLOWSKI, Charlotte Scau; ANDERSEN, Henriette Bondo; TROELSEN, Jens; SCHIPPERIJN, Jasper. **Children's physical activity behavior during school recess:** A pilot study using GPS, accelerometer, participant observation, and go-along interview. Plos One, 11(2), e0148786. doi:10.1371/journal.pone.0148786. 2016.

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. In: Revista Brasileira de Educação. n° 5- 6: **Juventude e Contemporaneidade**, SP: Anped. Maio-dezembro 1997, p. 15-24.

PRODAC. **Programa Diversificado de Ação Comunitária.** Decreto-Lei n.º 1.106, de 16 de junho de 1970.

RANIERE, Édio. **A invenção das medidas socioeducativas.** Tese de doutorado Não Publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2014.

REY, Fernando Luis González. **Sobre a rede de significações, o sentido e a pessoa:** uma reflexão para o debate. In: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira. (Org.). Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 59-65.

RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**: implicações interdisciplinares, Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane C. Vieira Sebba. **Análise de Discurso Crítica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane C. Vieira Sebba. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (dis)curso**, v. 5, n. 2, 2004.

RESENDE Viviane de Melo; PEREIRA, F. (Orgs.). Práticas socioculturais e discurso: debates transdisciplinares. **Livros LabCom**. Série: estudos em comunicação, 2010.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. **Estágios para Universitários**: representações e implicações na inserção profissional dos jovens brasileiros e franceses. Tese de Doutorado em Administração. 2009, f. 408. Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.

ROZARIO JUNIOR, Ivan Almeida. **Metamorfoses do Eu**: a Alteridade na (re)construção da Subjetividade no Discurso do Adolescente em Conflito com a Lei. 2012. 145 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-es. 2012.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SANTOS, Juarez Cirino dos. **A Criminologia Radical**. Curitiba: ICPC/Lumen Juris, 2004.

SATO, Leny. Olhar, ser olhado e olhar-se: notas sobre o uso da fotografia na pesquisa em psicologia social do trabalho. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 12(2), p. 217-225, 2009.

SCHIFFER, Mônica Brunner. **Uma nova perspectiva na educação**: Valores Humanos e saberes escolares. 2008.

SEDUC. Secretaria do Estado de Educação. Escola Estadual Meninos do Futuro. **Projeto Político-Pedagógico**. Cuiabá/MT, 2011.

SEDUC. Secretaria do Estado de Educação. **Projeto Educar**: estruturação e concretização de uma prática pedagógica nas unidades socioeducativas de Mato Grosso. SEDUC, Cuiabá/MT, 2011.

SEDUC. Secretaria do Estado de Educação. Escola Estadual Meninos do Futuro. **Projeto Político-Pedagógico**. Cuiabá/MT, 2012.

SILVA, Denize Elena Garcia . A ética na pesquisa: reflexões sobre metodologia na coleta de dados. In: VIEIRA, Josenia Antunes; _____. (Orgs.). **Práticas de Análise do Discurso**. Brasília: Plano; Oficina Editorial do Instituto de Letras, 2003, p. 161-171.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves et al. **Práticas sociais e processos educativos:** costurando retalhos de uma colcha. Texto para fins didáticos da disciplina “Pesquisa em Metodologia de Ensino: Práticas Sociais e Processos Educativos”, PPGE/UFSCar, 2008.

SIMÕES SEVERO, Marlene. Estatuto da Juventude no Brasil: avanços e retrocesso (2004-2013). Encontro de Pesquisadores e Pesquisadoras de Políticas de Juventude (1.: 2013: Brasília, DF) **Anais do Encontro de Pesquisadores e Pesquisadoras de Políticas Juventude** – Brasília: Presidência da República, 2014. 538 p.

SINAJUVE. Sistema Nacional de Juventude. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.**

SIPIA. Sistema de Informação para Infância e Adolescência. **Lei nº 1.928**, de 22 de abril de 2015.

SOARES, Alexandre. B.; RIZZINI, Irene.; BUSH, Malcolm. (Coords.). **Juventude e elos com o mundo do trabalho:** retratos e desafios. São Paulo: Cortez; Campinas: CIESPI; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.

SOUSA, Cynthia Pereira de. Saúde, educação e trabalho de crianças e jovens: a política social de Getúlio Vargas. In: GOMES, Ângela de Castro. (Org.). Capanema: o ministro e seu ministério. p. 221-249. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

SOUSA, Janice Tirelli Ponte de. Apresentação do Dossiê: A sociedade vista pelas gerações. Política & Sociedade: **Revista de Sociologia Política**, Florianópolis: v. 5, n. 8, p. 9-30, 2006.

SOUZA, Luana Alves de. **Da liberdade à privação:** a significação de medidas socioeducativas para adolescentes e familiares. 2011. 132 f. Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura. Instituição de Ensino: Universidade de Brasília. 2011.

SPAGNOL, Antônio Sergio. **Jovens perdidos:** um estudo sobre os jovens delinquentes na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2008

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Tradução do Grupo de Estudos sobre Ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PURCS).

THOMPSON, Leigh L. **O negociador.** 3ª São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009. .

TOURAINÉ, Alain. **Podemos Viver Juntos?** Petrópolis: Vozes, 1999.

WINNICOTT, Donald Woods. A delinquência como sinal de esperança. In: D. Winnicott, **Tudo começa em casa** (4. ed., p. 82-91). São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Trabalho original publicado em 1968[1967]; respeitando-se a classificação Hultjmand, temas 1968e[1967]).

WOODWARD, Kron. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2007.

UNESCO. Relatório para a da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. **O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título Educação: Um Tesouro a Descobrir** (UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999).

VENANCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 192-99.

VIANNA, Ilca Oliveira de A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: E.P.U, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. O significado histórico da crise da psicologia. In: L. S. Vigotski. **Teoria e método em psicologia**. p. 103-135. São Paulo: Martins Fontes, 1996 (Original publicado em 1927).

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (Original publicado em 1925).

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Pensamento e palavra. In: L. S. Vigotski. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. P. 9-348. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (Original publicado em 1934).

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008

VILAS BOAS, Sérgio. **Biografismo**: reflexões sobre as escritas da vida. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

ZANELLA, Maria Nilvane. **Bases teóricas da socioeducação**: análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei. Dissertação de Mestrado Não-Publicada. São Paulo: Universidade Bandeirante de São Paulo, 2011.