

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR SOCIEDADE E
DESENVOLVIMENTO – PPGSeD**

KELLER VANESSA MALDONADO DA SILVA

**SOCIOEDUCAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO: DIÁLOGOS COM
JOVENS SOBRE LIBERDADE E DIREITOS HUMANOS**

**CAMPO MOURÃO –PR
2022**

KELLER VANESSA MALDONADO DA SILVA

**SOCIOEDUCAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO: DIÁLOGOS COM
JOVENS SOBRE LIBERDADE E DIREITOS HUMANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Sociedade e Desenvolvimento.

Linha de Pesquisa: Formação humana, processos socioculturais e instituições

Orientador(a): Dra. Fabiane Freire França

**CAMPO MOURÃO -PR
2022**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Silva, Keller Vanessa Maldonado da
Socioeducação e trabalho pedagógico: diálogos com
jovens sobre liberdade e Direitos Humanos / Keller
Vanessa Maldonado da Silva. -- Campo Mourão-PR, 2022.
149f.: il.

Orientador: Fabiane Freire França.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico Interdisciplinar: "Sociedade e
Desenvolvimento") -- Universidade Estadual do Paraná,
2022.

1. Formação Humana. 2. Interdisciplinaridade. 3.
Jovens. 4. Metodologia. I - França, Fabiane Freire
(orient). II - Título.

KELLER VANESSA MALDONADO DA SILVA

**SOCIOEDUCAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO: DIÁLOGOS COM JOVENS
SOBRE LIBERDADE E DIREITOS HUMANOS**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dra. Fabiane Freire França (Orientadora) – UNESPAR, Campo Mourão

Prof^ª Dra. Adriana Delmira Mendes Polato – UNESPAR, Campo Mourão

Prof^ª Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula – UEM - Maringá

Data de Aprovação

09/03/2022

Campo Mourão – PR

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos adolescentes que estão privados de liberdade e às professoras e professores que trabalham na socioeducação. Ao meu companheiro dos últimos anos, Silvio Cesar Coelho, professor de Sociologia, que amava ensinar e fez parte da minha vida e trajetória durante essa pesquisa, contribuindo com seus conhecimentos, apoio e cuidados para que eu pudesse estudar.

AGRADECIMENTO

Ao rememorar o processo da pesquisa e escrever meus agradecimentos às pessoas que acreditaram, me ensinaram e contribuíram para esse momento de realização pessoal e acadêmico, deixo registrados os meus agradecimentos:

À minha amiga e socioeducadora, Eliane Marcheski, que me ensinou e compartilhou seus conhecimentos e experiências de pesquisadora a trilhar os desafios da pesquisa.

Aos meus professores da pós-graduação que acreditaram em mim e pelos ensinamentos recebidos.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Fabiane Freire França, que me acolheu, e por ser essa pessoa sempre tão amável e dedicada que me ensinou e se prestou com todo cuidado e zelo a minha pesquisa.

À Prof^ª. Dr^ª. Adriana Delmira Mendes Polato e à Prof^ª. Dr^ª. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula por participarem da minha banca de qualificação e contribuírem com seus ensinamentos e partilharem comigo com tanto cuidado e amabilidade seus conhecimentos, fazendo desse momento uma grande realização para a minha vida acadêmica e pessoal.

À minha amiga, colega de trabalho e grande exemplo em minha vida, professora Cleusa Scalante Wiese, que sempre acreditou em mim e me encorajou a fazer a pós-graduação.

E aos adolescentes e professoras que aceitaram participar dessa pesquisa, com quem aprendi e aprendo muito. Aos adolescentes que partilharam momentos de suas vidas, e mesmo diante das dificuldades e sofrimentos, não desistiram das oficinas. Às professoras que partilharam seus conhecimentos e se dedicaram com todo carinho e compromisso ético ao ensinar e construir conjuntamente as oficinas pedagógicas descritas na presente pesquisa.

À Diretora Grasiela C. do Nascimento, à equipe de educadores e técnicos que apoiaram a pesquisa.

É que o *gosto da liberdade* faz parte da natureza mesma de mulheres e de homens, faz parte de sua vocação para ser mais. Por isso é que podemos falar no *sonho* da liberdade [...],
[...] a liberdade não é um presente que recebemos, mas direito que ora conquistamos, ora preservamos, ora aprimoramos, ora perdemos. [...] Depende do que estamos fazendo do nosso presente (FREIRE, 2013, p. 241-242).

RESUMO

SILVA, K. V. M. **Socioeducação e trabalho pedagógico**: diálogos com jovens sobre liberdade e direitos humanos. 149f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2022.

A presente pesquisa tem por objetivo analisar as contribuições e os limites de um trabalho pedagógico que articule os conteúdos curriculares às atividades de reflexão, expressão de sentimentos e emoções, com vistas a promover a formação humana de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas no Centro de Socioeducação (CENSE) de Campo Mourão-PR. Para tanto, visa responder as seguintes indagações: de que forma o trabalho pedagógico realizado junto aos adolescentes, em cumprimento de medidas socioeducativas de internação, pode contribuir para a formação humana desses sujeitos? Quais os limites, possibilidades e contribuições de uma prática pedagógica que articule os conteúdos curriculares às temáticas voltadas para a dimensão afetiva? A presente pesquisa se ancorou nas contribuições de Paulo Freire (1996, 2011, 2013, 2019a, 2019b, 2019c), Moreno *et al.* (1999), Sastre e Moreno (2002), dentre outras literaturas. A partir dos dados empíricos, oriundos de observação participante, de cunho qualitativo e da pesquisa bibliográfica, o trabalho pedagógico foi fundamentado em uma prática humanizadora por meio dos conteúdos curriculares atrelando cognição e afetividade. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram as produções dos alunos expressas em diferentes linguagens (oral, escrita, desenhos, canções), áudios e registro em caderno de campo durante a realização das oficinas pedagógicas produzidas pela pesquisadora. Os dados foram coletados no primeiro semestre de 2021 e posteriormente organizados em categorias de análise, conforme Bardin (1977), dispostas em três eixos de discussões: 1) diálogos sobre liberdade, 2) diálogos sobre os direitos humanos e 3) diálogos sobre desigualdade social. Dentre os resultados obtidos, este estudo evidenciou que os alunos expressaram sentimentos e emoções durante as oficinas que envolveram os conteúdos curriculares por meio de temas geradores, que permitiram a significação dos conhecimentos ligados à realidade vivenciada por eles. O aprendizado mobilizou a elaboração de conceitos e atitudes e fomentou a compreensão ética desses jovens. Evidenciamos a necessidade de estudos e reflexões sobre o currículo e condições adequadas para possibilitar o planejamento coletivo dos/as docentes que atuam no CENSE. Constatamos que, apesar dos avanços, é necessário ampliar práticas democráticas e dialógicas dentro da sala de aula e demais espaços socioeducativos.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, CENSE, formação humana, jovens.

SILVA, K. V. M. **Socio-education and Pedagogical Work**: dialogues with young people about freedom and human rights. 149f. Dissertation (Master) - Society and Development Interdisciplinary Postgraduate Program, State University of Paraná, Campo Mourão Campus, Campo Mourão, 2022.

ABSTRACT / RESUMEN

This research aims to analyze the contributions and limits of a pedagogical work that articulates the curricular contents with activities of reflection and expression of feelings and emotions, with a view to promoting the human formation of young people in compliance with socio-educational measures at the Socio-Education Center (CENSE) of Campo Mourão, Paraná. Consequently, it aims to answer the following questions: in what way can the pedagogical work carried out with teenagers in compliance with socio-educational measures of internment contribute to the human formation of these individuals? What are the limits, possibilities and contributions of a pedagogical practice that articulates curricular contents to themes focused on the affective dimension? Considering the contributions of Paulo Freire (1996, 2011, 2013, 2019a, 2019b, 2019c), Moreno et al. (1999), Sastre and Moreno (2002), among others, we analyzed, based on empirical data from participant observation, qualitative and bibliographic research, the pedagogical work founded on a humanizing practice through curricular contents linking cognition and affectivity. The instruments used for data collection were the students' productions expressed in different languages (oral, written, drawings, songs), audios and records in field notes during the pedagogical workshops produced by the researcher. Data were collected in the first half of 2021 and later organized into analysis categories, according to Bardin (1977), arranged in three axes of discussions: 1) dialogues about freedom, 2) dialogues about human rights, and 3) dialogues about social inequality. Among the results obtained, this study showed that students expressed feelings and emotions during the workshops that involved the curricular content, through generating themes, which allowed the meaning of knowledge linked to the reality experienced by them. Learning mobilized the elaboration of concepts and attitudes and fostered the ethical understanding of these young people. We highlight the need for studies and reflections on the curriculum and adequate conditions to make it possible the collective planning by teachers that work at CENSE. We found that despite advances, it is necessary to expand democratic and dialogical practices within the classroom and other socio-educational spaces.

Keywords: Interdisciplinarity, CENSE, human formation, young people.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A SOCIOEDUCAÇÃO E O TRABALHO PEDAGÓGICO: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DOS JOVENS EM CONFLITO COM A LEI	17
2.1 Socioeducação, historicidade e princípios legais	18
2.2 Socioeducação e fundamentos pedagógicos	29
2.2.1 Adolescência e juventudes	39
2.3 Socioeducação e a escolarização dos adolescentes em conflito com a lei	42
2.4 A Inter-relação entre a afetividade e cognição nos processos educativos	46
2.4.1 Pesquisas sobre a indissociação da cognição e afetividade	47
2.4.2 Cognição, afetividade: contribuições para formação dos adolescentes	48
3 EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIEDADE: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA NO CENTRO DE SOCIOEDUCAÇÃO - CENSE DE CAMPO MOURÃO	54
3.1 O olhar para a Socioeducação a partir de uma abordagem interdisciplinar na sua relação com a educação formal: a pesquisa no CENSE de Campo Mourão	54
3.2 A educação formal na socioeducação: trajetória do Programa de Educação em Unidades da Socioeducação	66
3.3 Procedimentos metodológicos	73
3.3.1 Participantes da Pesquisa	74
3.3.2 Instrumentos, estratégias e análise dos dados	76
3.4 Oficinas pedagógicas: contextualização	77
3.4.1 Descrição das oficinas	80
3.4.2 Primeira oficina	80
3.4.3 Segunda oficina	82
3.4.4 Terceira oficina	82
3.4.5 Quarta Oficina	84
3.4.6 Quinta oficina	84
3.4.7 Sexta oficina	84
3.4.8 Sétima Oficina	85

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	87
4.1 Diálogos sobre liberdade	87
4.2 Diálogos sobre os direitos humanos	99
4.3 Diálogos sobre desigualdade social	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICE A	141
APÊNDICE B	142
ANEXO A	143
ANEXO B	146

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa discute a educação formal¹ desenvolvida no Centro de Socioeducação (CENSE), unidade de internação masculina de Campo Mourão-PR, com ênfase na prática pedagógica das professoras e pedagogas, e sua contribuição para formação humana e desenvolvimento integral de adolescentes² em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade.

Os Centros de Socioeducação, com sua peculiaridade distinta da maioria das instituições e organizações que lidam com adolescentes em nossa sociedade, apresentam uma dinâmica própria que envolve dialeticamente todas as práticas e relações interpessoais desses espaços. Enfatizamos a segurança, que é de reponsabilidade dos agentes socioeducativos e está presente em todas as ações pedagógicas desenvolvidas com os adolescentes. Assim, as ações socioeducativas refletem dicotomias de proteção e controle, de sanção e educação, devido ao processo histórico e cultural que foram gestadas no atendimento ao público infanto-juvenil no Brasil.

Podemos ainda afirmar que as medidas socioeducativas são sanções, no entanto, não podem ser caracterizadas como pena conforme o Código Penal em uma concepção de retribuição pelo mal causado, mas se inscrevem em uma responsabilização sociopedagógica. Nessa perspectiva, o adolescente, autor de ato infracional, é responsabilizado tendo a medida como finalidade de garantir direitos, educar para a cidadania, o convívio e inclusão social (VERONESE, 2015b; SANTOS; VERONOSE, 2015; BRASIL, 2006; PARANÁ, 2006; PARANÁ, 2007; BRASIL, 2012).

Diante da garantia dos direitos fundamentais assegurados pela Constituição Federal de 1988, dentre eles a educação formal no espaço das instituições de socioeducação, consideramos

¹ A educação básica é ofertada no CENSE pela Secretaria de Estado da Educação e Esporte – SEED em parceria da Secretaria da Família, trabalho e Justiça-SEJUF por meio do Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas – PROEDUSE, instituído por meio da Resolução nº 1417/2005 – SEED. Os professores, pedagogos e agente educacional II são jurisdicionados ao Centro Estadual de Educação para Jovens Adultos e Idosos – CEEBJA e à legislação e a forma de organização é determinada pela SEED.

² O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) considera adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos para fins legais, a Organização Mundial da Saúde (OMS) estabelece de 10 a 19 anos considerando desde da pré-adolescência à adolescência, e a Organização das Nações Unidas (ONU) tem como critério etário a idade de 15 aos 24 anos para definir o jovem. Conforme fundamentação teórica da pesquisa, consideramos a adolescência o período de transformações biológica, físicas e psíquicas, (início da juventude e o conceito juventude é mais amplo, nele estão incluídas as condições sociais, culturais, econômicas, as singularidades e realidades sociais que os jovens vivenciam nas suas relações sociais (DAYREL, 2003; SPOSITO, 2003; ARANTE *et al.*, 2016; LOPES; SILVA, 2009). Utilizamos no decorrer do texto termos como adolescência, adolescente, jovem em conflito com a lei, de acordo com os documentos oficiais e legais pesquisados.

a influência das práticas pedagógicas neste âmbito, as quais devem ser planejadas, levando em consideração a qualidade do atendimento pedagógico juntamente com ações cotidianas de prevenção e segurança de toda a comunidade socioeducativa.

Com efeito, a medida socioeducativa está pautada em uma égide humana e pedagógica, em que o adolescente é o ator principal do processo socioeducativo. Tal medida tem por finalidade o desenvolvimento, a promoção de ações, acontecimentos e aprendizagens que fomentem e consolidem a cidadania e formação ética dos adolescentes (BRASIL, 2006; PARANÁ, 2006; PARANÁ, 2007).

Nesse cenário, deparamo-nos com um paradoxo nas ações socioeducativas: a privação da liberdade e o educar para o protagonismo juvenil e para a liberdade. Nesse sentido, enfrentamos o desafio de educar para o diálogo, para o convívio social e melhoria da qualidade de vida desses adolescentes em espaços de privação de liberdade. Assim, justificamos a necessidade de pesquisas e reflexões das práticas pedagógicas voltadas às especificidades e necessidades desses adolescentes, que foram excluídos e marginalizados pela sociedade antes mesmo de ingressarem no sistema socioeducativo.

Outro aspecto que justifica a relevância da presente investigação é o interesse dessa pesquisadora, que atua como pedagoga há 14 anos no CENSE de Campo Mourão - PR, e, neste percurso profissional, tem observado, por meio dos diálogos e atendimentos realizados, que os adolescentes que cumprem internação na unidade socioeducativa apresentam, em sua maioria, histórico de abandono escolar, evasão, reprovações, defasagem na aprendizagem, baixa autoestima, além de não se sentirem capazes de aprender.

Esses fatores, geralmente, levam esses jovens a apresentarem atitudes negativas sobre a escola, não tendo perspectivas futuras em relação a mesma. Essas informações são ratificadas pelo relatório do Conselho Nacional da Justiça de 2012, realizado por uma equipe multidisciplinar que mapeou o funcionamento dos estabelecimentos de internação (320 unidades socioeducativas no país). Segundo esse estudo, 57% dos adolescentes não frequentavam a escola antes da internação e 86% não completaram o Ensino Fundamental, ou seja, não concluíram a Educação Básica. A maioria dos adolescentes e jovens cursou até a quinta série ou sexto ano e sexta série ou sétimo ano do Ensino Fundamental. Quanto à faixa etária, 72% dos jovens têm entre 16 e 18 anos, idade em que já deveriam estar cursando o Ensino Médio (CNJ, 2012).

Aliado ao atendimento dos adolescentes, há ainda os professores e professoras de diferentes disciplinas que atuam na instituição socioeducativa e necessitam do apoio e

acompanhamento da pedagoga, diante de conflitos nas relações com os jovens e em busca de metodologias adequadas, visando atender às necessidades dos educandos.

O lugar de fala da pesquisadora, que atua como pedagoga e educadora em espaço de privação de liberdade, se inquieta em pensar e fazer uma educação para humanização em um espaço, que por sua história e gênese, é desumanizador. A primeira condição talvez seja de não se acostumar com a rotina e defender a convicção de que a educação em qualquer lugar é transformadora, como nos ensina Freire (1996, 2019a, 2019b, 2019c, 2013).

A esse encontro, Gadotti (2010, p. 11) considera que “embora a escola não crie a desigualdade (ela começa muito antes da escola), é a educação quem decide quem vai e quem não vai ser incluído na sociedade”. Por isso, a prática pedagógica na socioeducação ou no presídio tem que ser problematizada, discutida e pensada para mudança dos sujeitos e da realidade social.

Assim, acreditamos que a prática pedagógica, dentro da socioeducação, está imbuída, embebida nos sonhos, na saudade, na tristeza, na alegria, na espera e na ansiedade que a liberdade representa para quem está privado dela e que nos contagiou como educadora.

Importante salientar que a pesquisa foi realizada no contexto da pandemia global, causada pelo novo coronavírus³, síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2⁴), que instaurou uma nova realidade aos modelos educacionais de ensino. A pandemia alterou a rotina da unidade socioeducativa, a escolarização⁵, o número de adolescentes atendidos foi reduzido, e também impactou as relações humanas, pois o contato com os familiares se deu por meio de

³ Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/03/entenda-a-diferenca-entre-coronavirus-covid-19-e-novo-coronavirus>

⁴ Sars-CoV-2: novo tipo de vírus do agente coronavírus, chamado de coronavírus, que surgiu na China em 31 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/03/entenda-a-diferenca-entre-coronavirus-covid-19-e-novo-coronavirus>.

⁵ No estado do Paraná, o ano letivo de 2020 foi interrompido mediante o Decreto nº 4.320 do Governado do estado do Paraná e por meio da Resolução nº 1.016/2020 da SEED-PR (Secretaria da Educação e do Esporte), que suspendeu o calendário e estabeleceu o atendimento não presencial e remoto em decorrência da COVID-19 para a rede estadual que incluiu o atendimento escolar das unidades Socioeducativas do estado do Paraná.

A Resolução 62/2020 do Conselho Nacional da Justiça (CNJ, 2020) e a Recomendação Conjunta 01/2020, do Tribunal de Justiça do Paraná, instituíram o Comitê Interinstitucional de Enfrentamento à Covid-19, implantado no CENSE pela Secretaria da Justiça, Família e Trabalho – SEJUF, com objetivo garantir os direitos dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, dentre eles a escolarização. Assim, a Secretaria da Justiça, Família e Trabalho – SEJUF e Secretaria de Educação e Esporte – SEED. Elaboraram sucessivamente outras Instruções Normativas, para o atendimento emergencial presencial de adolescentes na escolarização.

Mais informações: Recomendação nº 62, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/03/62-Recomenda%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021

Portaria Conjunta CONSIJ-CIJ/GMF nº 01/2020. Disponível em: https://www.tjpr.jus.br/documents/494963/0/Portaria+01_2020+CONSIJ-CIJ_GMF+-+Cria%C3%A7%C3%A3o+do+Comite+.pdf/61820e8c-3b2f-02a9-8f6b-3edee785184a acesso em 20 set.2021

vídeo chamadas e a presença das professoras e professores durante a escolarização foi reduzida para evitar o fluxo grande de pessoas na unidade. Esse contexto influenciou a pesquisa de campo, pois as aulas presenciais foram mantidas com atendimentos realizados pelas professoras, em escalas semanais, durante as quais realizamos as oficinas pedagógicas, sendo atendidos até quatro adolescentes em cada grupo.

Essa investigação faz parte da linha 1 de pesquisa, formação humana, processos socioculturais e instituições, do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento – PPGSeD, que visa entender os processos socioculturais que emergem nas relações dos sujeitos com as instituições, tais como, a escola, a família, a política e a religião. Assim, a partir da contribuição interdisciplinar das áreas do conhecimento que dialogam com a nossa pesquisa, recorreremos à Educação, Sociologia, Psicologia, Filosofia e ao Direito para estudarmos e compreendermos nosso objeto de estudo, a prática pedagógica de docentes e pedagogas em uma unidade socioeducativa.

Em vista do exposto, a pesquisa visa responder às seguintes indagações: de que forma o trabalho pedagógico realizado junto aos adolescentes, em cumprimento de medidas socioeducativas de internação, pode contribuir para a formação humana desses sujeitos? Quais os limites, possibilidades e contribuições de uma prática pedagógica que articule os conteúdos curriculares às temáticas voltadas para a dimensão afetiva?

A partir das contribuições de Paulo Freire (1996, 2011, 2019a, 2019b, 2019 c), Moreno *et al.* (1999); Sastre e Moreno (2002) dentre outros autores e autoras, buscamos desenvolver um trabalho pedagógico que concilie os conteúdos curriculares com atividades de reflexão e expressão dos sentimentos que possam contribuir para a formação humana desses jovens.

Com relação à estrutura da dissertação, na segunda seção, contextualizamos a historicidade das leis e tratamento da população infantojuvenil no Brasil a fim de analisar os instrumentos legais a partir do contexto social amplo que se encontra essa população para compreensão dos caminhos da socioeducação até a atualidade. Após, apresentamos a proposta pedagógica do sistema socioeducativo, conforme os documentos que embasam a socioeducação.

A seguir, apresentamos o levantamento bibliográfico sobre a educação formal desenvolvida nas unidades socioeducativas com o intuito de analisar as pesquisas dos últimos seis anos (2015-2020), sobre o tema, a fim de refinar e aprimorar a nossa pesquisa.

Ao final dessa seção, abordamos as discussões sobre a cognição e a afetividade atreladas aos conhecimentos científicos, as contribuições da educação libertadora e emancipadora na

formação humana de jovens privados de liberdade (MORENO *et al.*, 1999; SASTRE; MORENO, 2002; ARAÚJO, 2002; FREIRE, 1996, 2013, 2019a, 2019b, 2019c, 2021).

Na terceira seção, descrevemos sobre a socioeducação em uma perspectiva interdisciplinar, apresentamos o *lócus* da pesquisa, o Centro de Socioeducação de Campo Mourão, PR – CENSE, sua função social e organização institucional composta pelos diferentes setores e disciplinas que exigem a complexidade do trabalho na socioeducação.

Nesse contexto, está inserida a educação formal sobre a qual nos debruçamos, ao discorrer sobre os sujeitos envolvidos na prática pedagógica: alunos, professores pedagogos e agentes de segurança socioeducativos, os quais são os responsáveis pela manutenção da rotina escolar e de forma interdependente para que a escolarização aconteça na unidade.

Explanamos sobre o Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas – PROEDUSE, desenvolvido pela Secretaria da Educação e Esporte – SEED, em parceria com a Secretaria da Justiça, Família e Trabalho – SEJUF, para garantia e oferta da educação formal básica aos adolescentes que cumprem medida privativa de liberdade nas unidades socioeducativas.

Na continuidade, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa interdisciplinar e qualitativa, apresentamos as sete oficinas realizadas com os jovens, sua estrutura, objetivos e metodologias, no primeiro semestre de 2021, com duração de 4 horas em média, com o máximo de 6 alunos.

Na quarta seção, realizamos o relato da prática, a análise dos significados e as relações construídas pelos adolescentes ao longo do trabalho pedagógico. As categorias de análise foram sistematizadas a partir da pauta humanista e emancipadora compatível com os princípios e objetivos da socioeducação (PARANÁ, 2007; BRASIL, 2006; FREIRE, 1996, 2013, 2019a, 2019b, 2019c, 2021; MORENO *et al.*, 1999; SASTRE; MORENO, 2002), fundamentadas em Bardin (1977) e organizadas do seguinte modo: 1) diálogos sobre liberdade, 2) diálogos sobre direitos humanos e 3) diálogos sobre desigualdades sociais.

Os/as leitores/as vão encontrar nos diálogos e práticas pedagógicas desenvolvidas os depoimentos dos adolescentes que traduzem suas emoções, sentimentos e a realidade que vivenciam, conjuntamente com o fazer das professoras e pesquisadora que se dispuseram a discutir e refletir a prática educativa em uma perspectiva humanizadora e dialógica (FREIRE, 1996, 2011, 2013, 2019a, 2019b, 2019c).

Segundo Freire “se, de um lado, a educação não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela” (2019c, p. 104). Por isso, a sua força e função estão em seus limites e possibilidades. Continua: “é exatamente porque é limitável, ou limitada,

ideológica, econômica, social, política e culturalmente, que ela tem eficácia” (FREIRE, 1995, p. 91).

Assim, refletimos sobre os limites e possibilidades que a educação desempenha dentro das unidades socioeducativas e citamos a necessidade da promoção de uma educação democrática que valorize a participação dos adolescentes, a afetividade e o desenvolvimento do pensamento crítico que permita a assunção dos sujeitos, o seu pertencimento cultural, além da criatividade, o prazer e descoberta do aprender.

2 A SOCIOEDUCAÇÃO E O TRABALHO PEDAGÓGICO: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DOS JOVENS EM CONFLITO COM A LEI

Nessa seção, contextualizamos a historicidade das leis e o tratamento da população infantojuvenil no Brasil, a fim de evidenciar as situações de violência e controle social que se deparavam esses sujeitos privados de seus direitos.

Esse cenário começou a delinear mudanças com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Políticas resultantes de lutas e do movimento da sociedade civil organizada, constituindo-se um marco da mudança paradigmática da “Doutrina de Situação Irregular” para “Doutrina de Proteção Integral” da criança e do adolescente, enquanto sujeitos de direito, nortearam mudanças profundas e complexas na socioeducação, sobretudo no tratamento do/a adolescente, autor/a de ato infracional.

Nesse ínterim, conceituamos a socioeducação enquanto práxis pedagógica, explanada pelo ECA (BRASIL, 1990), Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (BRASIL, 2006; BRASIL, 2012), Cadernos do Instituto Ação Social do Paraná (PARANÁ, 2006; PARANÁ, 2007) e Cadernos de Socioeducação (PARANÁ, 2018), da Secretaria Estadual da Justiça, Trabalho e Família – SEJUF/PR, com o objetivo, nessa seção, de analisar, discutir avanços, limites e possibilidades de uma prática socioeducativa assentada em princípios éticos, pedagógicos e humanos.

Com efeito, apresentamos o levantamento bibliográfico, sobre a socioeducação, produzido nos últimos seis anos (2015-2020), nas principais bases de periódicos, a saber: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, *Google Acadêmico* e *SciELO*, a partir dos descritores utilizados para a busca: jovens/adolescentes privados de liberdade, socioeducação e escola/escolarização.

Foram selecionados dez artigos sistematizados em dois eixos de análise. Após estudos, observamos uma lacuna de pesquisas que tematizam a prática pedagógica dos docentes e a aprendizagem dos conteúdos, em especial de forma atrelada à dimensão afetiva que contemple a formação humana dos jovens (PÁTARO; SILVA, 2021).

Finalizando, abordamos sobre a afetividade e a cognição enquanto processo interdependentes e inseparáveis na constituição dos seres humanos, e as contribuições da literatura interdisciplinar, já anunciada, para uma prática pedagógica humanizadora e dialógica,

envolvendo sentimentos e emoções atreladas ao ensino dos conteúdos curriculares e sua contribuição para a formação humana dos adolescentes.

2.1 Socioeducação, historicidade e princípios legais

Para compreendermos a necessidade e fragilidades do atendimento socioeducativo na atualidade, percorremos o processo histórico em que foram gestadas as práticas de assistências sociais, leis e políticas públicas destinadas ao público infantojuvenil no Brasil.

A historiografia da infância e adolescência revela que desde o Brasil Colônia até o Brasil como Estado e Nação, a infância ocupou importância secundária em nosso país. A população infantojuvenil foi exposta a tratamentos cruéis e negligentes de desproteção, além de desrespeitosos (LIMA, VERONESE, 2012; SHECAIRA, 2015; VERONESE 2015b, SANTOS; VERONESE, 2015). A assistência ofertada às crianças e aos adolescentes, seja em situação de vulnerabilidade social, abandono ou infratora, se deu em uma concepção tutelar e discriminadora e se destinava aos excluídos socialmente.

O Brasil fez a opção de institucionalização das crianças e adolescentes pelo controle social desses sujeitos e de suas famílias, em vez de investir em políticas públicas para a redução da pobreza e da desigualdade social.

A conquista dos direitos destinados à criança e ao adolescente no Brasil é recente. A partir da Constituição da República Federativa de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 é que se confere o *status* de sujeitos de direito à criança e ao adolescente, e não mais como objetos da intervenção estatal.

Durante o período colonial, em que o regime jurídico era de Portugal, foram adotadas as Ordenações Afonsinas, Manuelinas e Filipinas. A última, de duração mais longa, criada por D. Felipe em 1603, tratava de uma lei cruel, com torturas e penas de morte, multas, entre outras, que vigorou até 1830, sendo então promulgado o Código do Império.

De acordo com as Ordenações Filipinas, havia punição diferenciada para os adolescentes. Segundo a lei, para as pessoas entre dezessete e vinte anos, faz referência de abrandamento da punição, sendo considerada a pena total entre vinte e vinte cinco anos. A pena de morte era proibida para os crianças e adolescentes com idade inferior a dezessete anos (VERONESE, 2015b, SHECAIRA, 2015). Constatamos que a punição aos adolescentes se caracterizava pela decisão do juiz, e eram degradantes e violentas e pouco diferenciadas das atribuídas aos adultos.

Os castigos aplicados aos ‘menores’ infratores eram semelhantemente rigorosos aos dos adultos. Quando escapavam da morte, eram submetidos a penas degradantes como açoites, as queimaduras e as mutilações. Os ‘menores’ ficavam expostos às decisões arbitrárias dos juízes, que consistiam basicamente em punir e intimidar (VERONESE, 2015b, p. 16).

Depois da independência do Brasil e proclamada a primeira Constituição de 1824, houve avanços importantes para o Código Criminal de 1830, que consagra alguns princípios liberais iluministas como a igualdade perante a lei, abolindo práticas cruéis de açoites, torturas e reduzindo a pena de morte. “Nesse momento histórico, a prisão como pena substitui as penas corporais e mostra indícios de sua futura supremacia sobre as demais modalidades punitivas” (SHECAIRA, 2015, p. 29). O corpo passa a ser voltado para o trabalho, útil para o estado e à sociedade dentro da crescente industrialização e do capitalismo.

Com o Código Criminal de 1830, a idade para responsabilidade penal estabelecida pela lei era de 14 anos completos, no entanto, para aqueles adolescentes de idade inferior, se considerado pelo juiz que os mesmos agissem com discernimento ao cometer o ato infracional, estes deveriam ser recolhidos às casas de correção pelo tempo determinado pelo juiz sem exceder a idade de 17 anos.

Com a proclamação da República de 1889, foi editado o Código Penal Republicano de 1890, o qual estabeleceu como inimputáveis crianças e adolescentes de 9 anos a 14 anos que agissem sem discernimento. Aqueles entre 9 e 14 anos que agissem com intenção de cometer um ato infracional deveriam ser internados em estabelecimento disciplinar industrial, pelo tempo que o juiz considerasse adequado, não podendo exceder 17 anos. Para os sujeitos entre 14 e 17 anos e que não excedessem 21 anos, era atenuada a responsabilidade com aplicação de pena de cumplicidade.

Segundo Veronose (2015b, p. 19), “em termos de política criminal o Código penal da República caracterizou-se como um retrocesso, pois somente considerou livre das penas menores de 9 anos, abandonando todos os outros infantes”.

Na prática, crianças e adolescentes continuavam reclusos em estabelecimento para adultos, pois a proposta da casa de correção e estabelecimentos disciplinares industriais não foram construídos por falta de recursos e organização do sistema, ficando as crianças a partir de 10 anos enviados aos presídios⁶, sujeitas às promiscuidades e violências, demonstrando o descaso do estado à situação da infância e juventude pobre.

⁶ Essa prática só foi alterada em definitivo em 1940 com o Código Penal, que fixou a maioridade penal aos 18 anos, proibiu que as crianças e adolescentes fossem reclusas juntamente com adultos e previu a punição para adultos que cometessem crimes contra a criança.

O Código Penal de 1890 é influenciado pelo ideário higienista e de controle social formal para as crianças e adolescentes pobres. O texto legal trata do assistencialismo para o saneamento moral dos indivíduos (SHECAIRA, 2015). A “limpeza das ruas” era a preocupação da política da época com a retirada das crianças e adolescentes, e medidas penalizadoras eram aplicadas em caso de vadiagem e mendicância, consideradas como delito pelo Código Penal (LIMA; VERONESE, 2012).

O Estado interveio para a higienização das ruas recolhendo os indesejáveis sociais em Institutos Disciplinares autorizados por lei em 1902, destinados às crianças e adolescentes abandonados ou que cometessem ato infracional. Nesses institutos deveriam receber instrução voltada à profissionalização retirando-os do ócio e das ruas, onde ficavam sujeitos à criminalidade. O Ingresso no Instituto Disciplinar era mediante ordem judicial e o Decreto nº 16.272 de 1923 regulamentou a assistência e proteção aos considerados abandonados e delinquentes.

Segundo Rizzini (2004), durante o século XX, a partir da categoria ampla de menor abandonado, consideradas crianças e adolescentes órfãos ou de famílias menos favorecidas economicamente, sem condições materiais, uma série de denominação como: desvalidos, abandonados, órfãos, delinquentes, pervertidos, foram criadas pelos órgãos assistenciais e pelo Estado na política de atendimento de um grupo identificado como “menor”.

Essa política assistencialista do Estado fracassa pela falta de recursos do governo e de institutos correcionais para cumprimento das medidas judiciais, além do grande número de crianças e adolescentes que eram institucionalizados.

Quanto ao contexto político, social e econômico, o Brasil passa por mudanças com abolição da escravidão (1888) e com a instalação da República. Apoiado em ideias positivistas e liberais, foi necessário ao país concretizar a emancipação política enquanto Estado independente. No campo econômico, a crescente industrialização, a exploração do trabalho assalariado e o crescimento das cidades sem um planejamento urbano com a imigração de trabalhadores europeus, brasileiros negros e brancos constituíam o novo cenário.

O capitalismo que se estabelecia levou a abertura dos mercados, a busca pelo lucro e enfraqueceu os investimentos do Estado em políticas públicas, agravando a situação precária das populações empobrecidas. Esse modelo econômico resultou no empobrecimento da população de trabalhadores livres perante a lei, mas que continuavam com salários paupérrimos e jornadas longas de trabalho nas fábricas em profunda exploração (LIMA; VERONESE,

2012). Este cenário também compreende a inserção precoce das crianças no trabalho fabril, incorporadas como mão de obra barata na substituição do trabalho escravo.

Diante da necessidade de criar um único sistema normativo para a infância e adolescência, em 1927, instituiu-se o primeiro Código de Menores pelo Decreto nº 17.934-A, conhecido como Código Mello Mattos, nome do juiz que participou na elaboração da lei. A partir deste, assumiu-se a assistência à criança e adolescente sob a perspectiva educacional, visando reeducação e instituiu-se a Doutrina da Situação Irregular, dirigida apenas à população infantojuvenil considerada em situação de abandono, pobre ou que cometesse ato infracional.

Saraiva (2010) elucida que a situação irregular poderia se dar em razão da conduta pessoal, no caso da infração praticada pelo adolescente ou “de desvio de conduta”, como por parte da família, no caso de maus-tratos ou abandono. “Haveria uma situação irregular, uma ‘moléstia social’, sem distinguir, com clareza, situações decorrentes da conduta do jovem ou daqueles que o cercam” (SARAIVA, 2010, p. 23). Assim, o Estado como “benfeitor” e preocupado com o “menor”, lhe atribuía uma sanção para educar e retirar das ruas, do ócio e do crime.

Este Código menorista, de 1927, estabeleceu inimizabilidade criminal aos adolescentes com idade inferior a 14 anos. Entre 14 e 18 anos, havia um processo especial com distinção no tratamento dos sujeitos considerados abandonados e dos autores de ato infracional. Pelo menos em tese, cabia ao Juiz de Menor aplicar medidas menos graves às crianças e adolescentes abandonados do que aos adolescentes autores de ato infracional considerados pela lei como delinquentes⁷, mas ambos estavam sujeitos à internação em uma escola de reforma.

Sob ideário de assistência e proteção, o Estado impunha aos adolescentes a institucionalização em hospitais, asilos, orfanatos, reformatórios e outros estabelecimentos, mas somente aos pobres de famílias menos favorecidas economicamente, sem condições de educar os filhos moralmente que ficavam desassistidos pela necessidade dos pais ou tutores estarem trabalhando.

⁷ O tratamento da delinquência juvenil no século XX era realizado por leis especiais para os “menores em situação irregular” fundamentada em critérios criminológicos do positivismo. “O determinismo entre a pobreza, marginalidade e delinquência se encontra presente nas leis, práticas e instituições tutelares, consagrando o famoso binômio “menor abandonado/delinquente” (SARAIVA, 2010, p. 24).

Shecaira (2015) nos esclarece que a equivalência entre os termos adolescente abandonado, pervertido ou em risco de ser estava na base do pensamento do Código de Menores de 1927 e textos anteriores fundamentados em estudos a exemplo do 1º Congresso de Menores de junho de 1921 que aconteceu em Paris. O menor infrator, pervertido e em risco de ser aponta para o ideário de uma possível delinquência, o que já era suficiente para aplicar a medida de internação. “Assim, o menor abandonado era internado pela prática do delito, mesmo que não tivesse cometido, bastando a iminência de cometê-lo” (SHECAIRA, 2015, p. 39).

Com o Decreto-Lei nº 3.779 de 1941, foi instituído o Serviço de Assistência a Menores – SAM, ainda em uma perspectiva corretiva, a qual tinha por objetivo uma política assistencial em todo o país à criança e ao adolescente pobre ou autor de ato infracional. Segundo Rizzini (2004), o modelo adotado para o SAM ficou longe do idealizado pelos juízes quanto à autonomia financeira inexistente e subordinado ao ministério da Justiça, e não ao Juizado de Menores.

Instalado o SAM, o esforço de identificar os problemas e carências das instituições volta-se para o menor e sua família. As dificuldades de viabilizar as propostas educacionais do Serviço são depositadas no assistido, considerado ‘incapaz’, ‘subnormal de inteligência e de afetividade’, e sua ‘agressividade’, superestimada (RIZZINI, 2004, p. 33).

Esse serviço não obteve êxito devido à falta de recursos pelo poder público, responsabilizando a criança e sua família pelo fracasso do sistema. Manteve seu caráter corretivo, a institucionalização e métodos de atendimentos inadequados, repressivos e autoritários, que geraram revoltas dos sujeitos que eram atendidos e que deveriam ser amparados pelo SAM.

Em 1964, instaurou-se o Golpe Militar e sob a ideologia e *status* do problema da infância como problema de segurança nacional, o governo militar implantou a Política Nacional do Bem-estar do Menor – PNBEM para prevenção e controle das crianças e adolescentes excluídos e marginalizados, por instrumentos repressores e punitivos. Criou-se a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor- FUNABEM, órgão responsável pela difusão dessa política aos estados, o qual tinha um caráter assistencialista, repressor, com metodologias inadequadas que se limitava a ofertar um ensino formal, alimentações e vestuário dentro de uma perspectiva de sujeito passivo (LIMA; VERONESE, 2012).

Apesar do plano teórico ser compatível com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, da qual o Brasil já era consignatário desde 1959, os direitos relativos à importância da família e da formação educacional da criança e do adolescente nunca se concretizaram. Na prática, o PNBEM assume um caráter de controle social compatível com preceitos do governo militar desse período, sendo ineficaz em educar ou melhorar as condições de vida das crianças e adolescentes.

Em 1979, foi instituído o novo Código de menores, que traz no bojo da lei “a doutrina da situação irregular”. Denominava “menor em situação irregular” as crianças e adolescentes até 18 anos incompletos sem condições materiais básicas essenciais à saúde e escolaridade seja

por falta, ação ou omissão dos pais ou responsáveis na impossibilidade de provê-las, vítimas de maus-tratos, desassistidos juridicamente, desvio de conduta ou autor de infração penal.

Os juristas aperfeiçoaram os mecanismos pedagógicos do desajuste como elemento central da periculosidade social. O código, criado no final do regime militar, ratificava uma visão consolidada e ultrapassada, que ignorava garantias às crianças e adolescentes, como se eles fossem objeto do direito, e não sujeito dele (SHECAIRA, 2015, p. 42).

A Doutrina da Situação Irregular é reafirmada no Código de Menores de 1979 e manteve seu caráter discriminador, repressivo e estigmatizador. Destinava-se somente aos “menores” em situação irregular, ou seja, em sua grande maioria aos adolescentes da classe menos favorecida economicamente. Fica nítido que o estado se preocupava com a punição do jovem que cometera um ato infracional e não com a socialização ou educação. A lei reafirma o conceito tutelar e acentua seu caráter discriminador.

Concentrou exclusivamente no Poder Judiciário a tutela sobre as crianças em situação irregular, retirou do Estado o dever de investir em políticas públicas que satisfizessem as reais necessidades das crianças e adolescentes, colocando-as a disposição dos Juizados de Menores. E o que foi pior, criaram uma categoria jurídica, discriminadora e estigmatizante para definir quais crianças e adolescentes seriam as amparadas por essa nova normativa, as que estivessem em ‘situação irregular’ (LIMA, VERONESE, 2012, p. 42).

Para Lima e Veronese (2012), a historiografia da infância brasileira aponta que as crianças e adolescentes que eram internadas e viviam sob a tutela do Estado eram em sua maioria negras e da classe trabalhadora. “Isso reforça a tese de que a criança e o adolescente negro representavam os estratos mais baixos da sociedade, sendo também os principais ‘clientes’ ou vítimas do sistema menorista implantado pelo Direito do Menor” (LIMA, VERONESE, 2012, p. 43).

O período menorista no Brasil das primeiras décadas do século XX e instituído pelos Códigos de Menores de 1927 e 1979 normatizou a pobreza, a institucionalização e a ideologia de educar para o trabalho por meio de métodos pedagógicos repressivos com o objetivo de formar o adulto disciplinado e trabalhador. Em nenhum momento instituiu uma política pública para melhorar a vida das crianças e suas famílias.

No contexto internacional em termos de direito e preocupação com a criança e adolescente, temos alguns marcos importantes, como a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989,

que reafirma a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU,1948), estabelece a cooperação de todos os países no cumprimento do direito da Crianças e melhoria da qualidade de vida da população infantojuvenil e enfatiza que a criança, devido a sua vulnerabilidade, precisa de cuidados e proteção especiais. Ficava claro que o Brasil estava na contramão das normativas internacionais e suas leis em relação à população infantojuvenil representavam o atraso e o descaso do governo para essa questão.

Destacam-se no Brasil os movimentos sociais que surgiram no final da década de 1970 e início de 1980, como a Pastoral do Menor, o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e o Movimento Criança Constituinte, na luta por melhores condições à infância e à adolescência, contrapondo-se aos constituintes conservadores. Momento em que a sociedade civil, após enfrentar a ditadura militar, anos anteriores, reivindicava a democratização do país e a consolidação de novos direitos e garantias constitucionais a todos os cidadãos. Esses movimentos foram importantes para a elaboração da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

A esse encontro, Paulo Freire, no Seminário Internacional da Criança e do Adolescente de Baixa Renda em São Paulo, em 1978, nos chama a atenção para o importante papel desses movimentos em que crianças e adolescentes se assumem enquanto protagonistas na luta pelas mudanças da realidade, contribuindo “para a modificação do conceito da criança e dos adolescentes como sujeitos e protagonistas da história e as influências deste conceito para a formação dos educadores sociais no Brasil (SANTOS; PAULA, 2014, p. 39).

Com a abertura política, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988, trouxe inovações no texto constitucional com a declaração especial dos direitos fundamentais da infância e adolescência promulgando a Doutrina de Proteção Integral.

A Constituição de 1988, no momento de redemocratização do país, assegura pela primeira vez, na história do Brasil, a obrigação social como um todo e do poder público em relação à criança e adolescente. Conforme o texto constitucional, podemos verificar o *status* da população infantojuvenil como prioridade e sujeitos de direito.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas [...] (BRASIL, 1988).

Em consonância com as inovações dos princípios legais, o Brasil necessitou revogar o Código de Menores de 1979 e sancionou a Lei nº 8.069/1990 – O Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, que assegura a Doutrina da Proteção Integral já consagrada pela ONU, na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, adotados pelo Brasil, além de mais três documentos universais⁸ que tratam da proteção, prevenção e dos direitos dos jovens que cometeram algum ato infracional: Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores (Regras de Beijing) (ONU, 1985), Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Menores Privados de Liberdade (ONU, 1990) e Regras Mínima das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (Regras de Riad) (ONU, 1990).

Essa ruptura do paradigma representa uma nova fase histórica para a proteção e garantia dos direitos da criança e adolescentes, considerados como pessoa em desenvolvimento e prioridade absoluta para a família, sociedade e Estado, passando de objetos do direito para sujeitos de direito, pelo menos em tese pelo plano jurídico.

A construção de um novo ordenamento jurídico que se ocupasse seriamente dos direitos da infância e da adolescência era de caráter imprescindível, pois havia uma necessidade fundamental de que estes passassem da condição de menores, de semicidadãos para a de cidadãos e mais, trouxe a grande possibilidade de construirmos o paradigma de sujeitos, em oposição a ideologia e de toda uma práxis que coisificava a infância (VERONESE, 2015a, p. 35).

A este encontro, o ECA objetiva ultrapassar o foco das desigualdades sociais quando confere à criança e ao adolescente o status de prioridade das políticas públicas em que a família, o Estado e a sociedade têm responsabilidade conjuntas na proteção e garantia de direitos fundamentais: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

No entanto, conforme esclarece Natali (2009), nessa relação entre o Estado e a sociedade civil, o ECA possibilitou a captação de recursos por meio do Fundo dos Direito da Criança e do Adolescente – FIA, provindos do imposto de renda das pessoas físicas e jurídicas para

⁸ São os tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário: Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, Declaração dos Direitos Humanos, Regras Mínimas da Nações Unidas para Administração da Justiça Juvenil, Regras de Beijing – Regras Mínimas da Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade – Regras de Riad (para maiores informações consultar o site do Ministério Público do Paraná no site: crianca.mppr.mp.br).

programas assistenciais de atendimento a criança e ao adolescente. Assim, o estado redefinindo seu papel em um viés neoliberal, repassa às ONGs, ao Terceiro setor e a sociedade civil o atendimento a essa população, desobrigando-se de prestar um serviço de qualidade.

Nesse sentido, a lei “perde força na implementação de políticas sociais baseadas no assistencialismo, atendendo a população minimamente e não implementando políticas sociais que objetivem o fortalecimento da população para assim, alcançar a autonomia” (NATALI, 2009, p. 25).

Esse contexto nos revela que o Brasil ainda não fez da criança e adolescente prioridade nos investimentos públicos e utiliza estratégias da reestruturação do Estado diante dos problemas estruturais causados pelo capitalismo.

Shecaira (2015) nos esclarece que o texto legal do ECA promulga uma série de garantias dos direitos a todos os sujeitos, acolhendo a Doutrina de Proteção Integral, normatizada, delineada pela lei, conforme

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

[.]Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. 5º, incorpora princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, quando expressa que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, seja por ação ou omissão.

O texto legal, trata das medidas de proteção em seu art. 98, aplicáveis no caso de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente, e versa sobre uma série de garantias. Mas, a maior ruptura na disposição estatutária consiste em razão da Doutrina de Proteção Integral, quando falamos do ato infracional⁹, e trata dos direitos individuais e das garantias processuais (SHECAIRA, 2015).

⁹ Na linguagem do ECA não se fala em crime, mas ato infracional no art. 103 (BRASIL, 1990).

A apuração do ato infracional “se assenta na desjudicialização e na não punição do adolescente ao qual se impute a autoria do ato infracional” (VERONESE, 105b, p. 169), mas na responsabilização do adolescente por sua conduta por meio das medidas socioeducativas¹⁰, o que rompe com a arbitrariedade das leis anteriores.

O Estatuto da Criança e do adolescente apresenta, em seu art. 103, a descrição de ato infracional como “a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, 1990). Conforme o ECA, os adolescentes até 18 anos são inimputáveis¹¹, ou seja, não são punidos pelo Código Penal, mas estão sujeitos ao sistema socioeducativo que compreende responsabilização, proteção, educação e socialização. Tal penalidade é destinada aos adolescentes entre 12 e 18 anos incompletos que cometerem atos infracionais e conforme os fatos apurados no processo judicial (as crianças, consideradas menores de 12 anos, estão sujeitas às medidas de proteção de acordo com o art. 101 – ECA). As medidas são definidas conforme o ECA:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:
 I - advertência;
 II - obrigação de reparar o dano;
 III - prestação de serviços à comunidade;
 IV - liberdade assistida;
 V - inserção em regime de semiliberdade;
 VI - internação em estabelecimento educacional;
 VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI (BRASIL, 1990).

Ao juiz é facultado a aplicação da medida, conforme critérios e condutas descritas na lei. Convém mencionar que a medida de internação é somente aplicada mediante atos infracionais graves conforme previsto no Art. 122¹² do ECA.

O ECA trata das medidas restritivas de liberdade no art. 120, da semiliberdade e da internação¹³, descritas nos artigos 124, 125, e 126. A medida de internação deve ser regida pelos princípios de brevidade e excepcionalidade e o respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, devendo ser compreendida como último recurso, ou seja, quando as demais medidas forem consideradas ineficientes.

¹⁰ Verificada a prática do ato infracional poderá ser aplicada ao adolescente as medidas socioeducativas previstas no art. 112, ou protetivas no art. 98. do ECA (BRASIL, 1990).

¹¹ Em consonância com o art. 228 da Constituição de 1988, “são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial (BRASIL, 1988).

¹² A medida de internação só poderá ser aplicada quando: I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa; II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves; III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta [...]. § 2º. Em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra medida adequada (BRASIL, 1990).

¹³ No art. 121 §2º, a medida não tem prazo determinado e deve ser avaliada a cada seis meses, §3º a internação não poderá exceder o prazo máximo de três anos.

Segundo Saraiva (2010), o ECA prevê e sanciona medidas socioeducativas com várias alternativas de responsabilização, sendo a mais grave a medida privativa de liberdade, que deverá ser cumprida em estabelecimento próprio com a oferta de escolarização, profissionalização, propostas pedagógica e psicoterápica, adequadas aos adolescentes enquanto pessoa em desenvolvimento.

Apesar do avanço legal que representa o ECA, só a lei não é suficiente para romper com o modelo penal de castigos, punição, defesa social do passado e a consolidação de uma perspectiva emancipadora e humana, que visem a integração social como alternativa de superação da violência.

As mudanças previstas no ECA no atendimento aos adolescentes que praticaram um ato infracional se deram e se dá em um processo lento. Fruto da pressão social e reivindicação de integrantes da rede de proteção e do sistema judiciário, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA organizou a Resolução 119/06, a qual demonstra a preocupação com problemas que não encontravam solução no ECA, como: superlotação, déficit de vagas nas unidades socioeducativas e tratamento condizente com os princípios pedagógicos do ECA aos adolescentes preservando seus direitos.

Essa resolução deu origem à lei 12.594/2012¹⁴ do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que regulamenta a execução das medidas socioeducativas. O SINASE é definido como:

Art. 1º Esta Lei institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas destinadas ao adolescente que pratique ato infracional.

§ 1º 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 adolescente em conflito com a lei.

§ 2º Entendem-se por medidas socioeducativas as previstas no art. 112 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), as quais têm por objetivos:

- I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
- II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento;

¹⁴O SINASE foi inicialmente sistematizado em 2004 pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Depois de amplo debate com o Sistema de Garantia de Direitos foi aprovado pelo CONANDA em 2006 e apresenta as bases conceituais, estratégicas e operacionais citadas no texto, foi apresentado o projeto de lei (PL 1.627/2007) à Câmara dos Deputados e encaminhado ao Plenário da Câmara e depois de duas emendas o substitutivo (PL1.627/2007) foi encaminhado ao Senado Federal e em janeiro de 2012 a lei nº 12.594 aprovou então o SINASE.

III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei (BRASIL, 2012).

O SINASE é um sistema que tem por finalidade a articulação dos entes federativos e órgãos governamentais, com a finalidade de articulação da rede e do Sistema de Garantia de Direitos, para efetivar uma política de inclusão dos adolescentes atendidos no sistema socioeducativo. Essa integração visa o atendimento inicial do adolescente, autor de ato infracional até os egressos do sistema, ou seja, a política de atendimento do adolescente deve estar integrada com as políticas sociais voltadas à infância e adolescência, exigindo do poder público o investimento e cumprimento da lei.

No que tange às medidas socioeducativas, o SINASE reafirma a responsabilização dos adolescentes que cometeram atos infracionais, desaprovando a conduta infratora, com ênfase para o do cumprimento do Plano Individual de Atendimento do adolescente (PIA)¹⁵, importante instrumento pedagógico para execução das ações socioeducativas e integração social e familiar do jovem, contando com a participação da família.

De acordo com o SINASE, em seu art. 35, a execução das medidas socioeducativas deve se pautar nos princípios de legalidade, excepcionalidade, brevidade, proporcionalidade, prioridade de práticas e medidas restaurativas, individualidade, não discriminação do adolescente e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários (BRASIL, 2012).

Com o advento da Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o SINASE representam avanço com a Doutrina de Proteção Integral, deixando clara a prioridade e a necessidade de romper com as práticas repressoras e autoritárias em busca de melhores condições humanas dentro do próprio sistema de justiça brasileiro e nas unidades socioeducativas que realizam nas ações o cumprimento do processo socioeducativos de jovens.

Reafirmamos o caráter sociopedagógico das medidas socioeducativas e a necessidade de fazê-las cumprir não só no plano jurídico, mas também no plano material e das ações que ainda não se concretizaram conforme estabelecem as leis. A seguir, abordamos os fundamentos da medida socioeducativa enquanto práxis pedagógica (PARANÁ, 2007).

2.2 Socioeducação e fundamentos pedagógicos

¹⁵ O Plano de atendimento individualizado é um instrumento pedagógico da socioeducação em que são previstas as atividades que visam a integração social do jovem, elaborado em conjunto com o adolescente, familiar e equipe gestora e técnica da unidade e depois enviado ao Juiz da vara da infância e juventude descrito no artigo 51 do SINASE (BRASIL 2012). O projeto de vida aparece na literatura também com a designação de Plano Individual de Atendimento- PIA e Plano Personalizado de atendimento- PPA adotado pelo Estado do Paraná

Nesse tópico, apresentamos os princípios, a fundamentação teórica e metodológica da socioeducação, normatizados pela Constituição Federal de 1988, ECA (1990) e pelo SINASE (2012) e os documentos do Governo do Estado do Paraná que direcionam as ações das unidades socioeducativas, com a finalidade de evidenciar as bases conceituais, os procedimentos e as metodologias que devem ser realizadas para execução das ações socioeducativas.

Primeiramente, partimos da definição de socioeducação ou educação social, ou ainda sociopedagógica, que defende a educação para o convívio social e para o exercício da cidadania sem infringir normas e leis (PARANÁ, 2007; PARANÁ, 2006; COSTA, 2004).

No sentido etimológico, socioeducação é a união da palavra educação com o prefixo sócio, como uma redução da palavra social. Portanto, remete a uma proposta de educação que está para além da educação escolar; trata-se de uma educação social que não acontece no seio de uma comunidade, mas no interior de uma instituição, sendo por isso denominada sistemática, ou seja, que acontece em um sistema (ZANELLA, 2018, p. 105).

Nesse ínterim, complementamos as considerações ao esclarecer que a educação formal também desenvolvida dentro da instituição socioeducativa enquanto política pública na perspectiva da incompletude institucional, sendo responsabilidade das secretarias estaduais gestoras.

Assim, podemos compreender que a etimologia da palavra socioeducação está relacionada também aos conceitos da Educação Formal, Educação Não Formal e Pedagogia Social, que se constituíram no atendimento à educação para crianças e adolescentes, adultos e grupos historicamente excluídos.

Conforme nos esclarece Paula (2017), Educação Popular, Educação Não Formal, Pedagogia Social, apresentam fundamentação teórica em Paulo Freire como um dos principais teóricos. No entanto, quanto à constituição histórica, apresentam diferenciações. Enquanto a Educação Popular está ligada aos movimentos sociais e à resistência aos sistemas opressivos como a ditadura, a Pedagogia Social está voltada à inclusão e participação na sociedade de todas as pessoas em condições de vulnerabilidade social (PAULA; SANTOS, 2014). A educação Não Formal se destaca nos anos 1990, ligada ao Terceiro Setor, ONGs e em parceria com o Estado, com propostas curriculares às classes populares, pouco voltadas à valorização e emancipação desses sujeitos.

A origem da Educação Popular, da Educação Não-Formal e das discussões da Pedagogia Social em nosso país apresenta uma trajetória semelhante no que se refere ao debate do papel do Estado e sua ausência no cumprimento das obrigações básicas na garantia dos direitos dos cidadãos. Nestas concepções educacionais, os pesquisadores procuram romper com metodologias educacionais tradicionais e currículos que não respeitem os saberes, valores e modos de viver das classes populares (PAULA, 2009, p. 6135).

Nesses debates, surgem críticas¹⁶ quanto às divergências explicitadas pela autora, as quais não abordaremos por extrapolarem o escopo de nossa discussão. Trataremos de delimitar que nossa opção teórica se faz pela concepção Freiriana de educação humanizadora às classes excluídas, visando a transformação de situações opressoras e desiguais na sociedade.

Diante do exposto, traremos alguns autores e autoras para retomar o diálogo a respeito dos conceitos: Educação Formal, Educação Não Formal, Pedagogia Social (MACHADO; PAULA, 2009; PAULA; SANTOS, 2014; PAULA, 2017, NATALI, 2009). Essas diferenças conceituais são relevantes para discutir os tempos, espaços e a finalidade do trabalho pedagógico ao considerar as necessidades e diversidade dos grupos atendidos (MACHADO; PAULA, 2009).

Quanto à definição de Educação Formal e Educação Não Formal, Paula (2009, p. 224), nos destaca:

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas [...]. Por último, a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que diz respeito à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (VON SIMSON, 2001, p. 9 *apud* PAULA, 2009, p. 224).

A esse encontro, Natali (2009) assinala que a Educação Não formal e Educação Formal, mesmo com especificidades próprias, têm objetivos inter-relacionados em educar. Segundo a autora, a Educação Não Formal atende a grupos específicos, geralmente ocorre no contraturno e pode contribuir com a escola formal na medida em que valoriza a diversidade dos alunos, seus conhecimentos, auxilia na construção de propostas voltadas aos interesses e necessidades da

¹⁶ Consultar: PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira. Educação Popular, Educação Não Formal e Pedagogia Social: análise de conceitos e implicações para educação brasileira e formação de professores. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009-PUCPR. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2103_1034.pdf. Acesso em: 06 ago. de 2021.

comunidade construídas coletivamente e em consonância aos fundamentos teóricos da Educação Popular.

No que se refere à socioeducação, Natali (2009), a partir de estudos de Moura e Zuchetti (2006), assinala que em contextos não escolares, em que ocorre a ação do estado, inclusive na promoção da educação formal, estas práticas podem ser consideradas como formais. “Ou seja, as práticas da Educação Não Formal, que estão em geral ligadas às práticas socioeducativas, podem constituir-se como práticas formais, mesmos estando fora do âmbito escolar” (NATALI, 2009, p. 35). Na socioeducação todos os espaços, interações e acontecimentos promovidos pela comunidade socioeducativa devem educar. Assim, a educação formal e não formal acontecem nesse espaço.

Segundo Paula (2009), diante do atual cenário político e educacional no Brasil, de precarização dos direitos das classes populares, ao refletir sobre essas diferenças conceituais e pesquisas, sobretudo à Pedagogia Social e à Educação Não Formal, as mesmas contribuem para o atendimento das novas demandas históricas e sociais da educação brasileira. Conforme sinaliza a autora, é preciso

situar novas características educacionais e pedagógicas para serem trabalhadas na constituição do sujeito social. Pensar nessas novas características, como um processo que deveria estar ocorrendo também dentro da escola, é um argumento para a uma dimensão mais profunda a respeito: da finalidade da escola, suas novas demandas, seu contexto e desenvolvimento histórico, os avanços e retrocessos, a disparidade entre as teorias educacionais tradicionais e a realidade escolar (PAULA, 2009, p. 225).

Entendemos que toda educação, apesar de ocorrer em diferentes contextos sociais, se faz necessária para atender demandas diferenciadas, como no caso da socioeducação, tendo a finalidade de atuar “[...] perante sujeitos sociais e históricos, fazendo parte da constituição dos mesmos” (MACHADO; PAULA, 2009, p. 234). Nesse sentido, entendemos que os estudos desses conceitos e práticas podem contribuir para aprendizagem e emancipação dos adolescentes que são atendidos na socioeducação, dentro da perspectiva emancipadora e crítica, fundamentadas em Paulo Freire.

No Brasil, convencionou-se que a designação de socioeducação é aquela ofertada aos adolescentes e jovens que estão em cumprimento de medida socioeducativa. Conforme Antônio Carlos Gomes da Costa (2004), a socioeducação se divide em duas modalidades: a primeira de caráter protetivo, destinada à criança, jovens e adultos em dificuldade, em razão da ameaça e violação dos seus direitos por parte da família, sociedade ou Estado e de sua própria conduta, podendo levar a riscos pessoais ou sociais. Já a segunda está voltada ao trabalho social e

educativo, destinada aos jovens que cometeram um ato infracional, ou seja, aquela que é desenvolvida nas unidades socioeducativas ou CENSE.

No que diz respeito ao adolescente em conflito com a lei, o ECA¹⁷ dispõe e regulamenta todo o atendimento dos programas de internação sendo norteador das ações socioeducativas, quando especifica a responsabilização estatutária ou sociopedagógica¹⁸. A internação deve ser voltada à construção da cidadania dos jovens e a sua inclusão social. Para tanto, os aspectos pedagógicos da medida devem sobressair aos sancionatórios, pois a medida, enquanto sanção, não deve ser executada como castigo e punição do adolescente conforme o paradigma anterior, mas visa seu desenvolvimento pessoal e social e novas formas de se relacionar e conviver sem reincidir em atos infracionais (LIMA; VERONESE, 2012; VERONESE, 2015a, 2015b; BRASIL, 2006; PARANÁ, 2017; MIRANDA; ONOFRE, 2017).

O SINASE descreve detalhadamente as ações socioeducativas em suas bases conceitual, estratégica e operacional pautadas nos Direitos Humanos (gestão, parâmetros pedagógicos, infraestrutura, financiamento, avaliação, monitoramento, entre outros) (VERONESE, 2015b; BRASIL, 2006¹⁹), com o objetivo de desenvolver uma ação socioeducativa sob uma égide pedagógica, de proteção e garantia de direitos, que busca romper com o caráter repressivo e punitivo das entidades e programas socioeducativos que atuavam embasados na “Doutrina de Situação Irregular”. Conforme descrito no SINASE:

as medidas socioeducativas possuem uma concepção fundante, uma natureza sancionatória, uma vez que responsabilizam judicialmente os adolescentes estabelecendo restrições legais e, sobretudo, uma natureza sociopedagógica, uma vez que sua execução está condicionada à garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações socioeducativas que visem à formação da cidadania. Desta forma, a sua operacionalização inscreve-se na perspectiva ético-pedagógica (BRASIL, 2006, p. 55).

Diante de tais apontamentos, o adolescente é responsabilizado pelo ato infracional, podendo ter a restrição ou privação de liberdade, e a execução das ações nas unidades devem

¹⁷ Na segunda parte do ECA – Parte Especial – Livro II - dispõe sobre as entidades com programas de internação, suas obrigações, fiscalização (artigos 94 e 95), as medidas de proteção (artigos 98, 100 e 101), da prática do ato infracional (103), das garantias processuais (art. 110, art. 111), das medidas socioeducativas (a partir do art. 112), da medida internação em específico (art. 121) e dos direitos dos adolescentes individuais do adolescente em privação de liberdade (art. 124).

¹⁸ A Doutrina da Proteção Integral contempla a responsabilização especial ou responsabilização estatutária ou sociopedagógica. Seus princípios conceituais, metodológicos e procedimentais, garantem a responsabilização pelos atos infracionais cometidos, a proteção, o respeito à dignidade humana, e a garantia dos direitos fundamentais assegurados pelas leis normativas jurídicas aos adolescentes (SANTOS; VERONESE, 2015; VERONESE, 2015a; 2015b).

¹⁹ Esse material foi publicado pelo CONANDA e pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SINASE, em 2006, e descreve detalhadamente as bases conceituais, estratégicas e operacionais, como um manual.

prevalecer às práticas voltadas à educação dos adolescentes. Para tal operacionalização, o SINASE (BRASIL, 2006) normatiza as diretrizes pedagógicas que embasam toda a socioeducação nacional, a saber: a) Predominância da ação socioeducativa sobre os aspectos sancionatórios; b) projeto político pedagógico como norteador das ações e gestão do atendimento nas unidades socioeducativas; c) a participação crítica do adolescente enquanto sujeito ativo em seu processo socioeducativo (da elaboração, monitoramento e avaliação); d) presença educativa, construtiva e solidárias dos socioeducadores; e) respeito às fases de desenvolvimento do adolescente, considerando suas potencialidades, limites, subjetividade, sua individualidade e particularidade; f) as exigências e compreensão enquanto elementos que potencializem as capacidades dos adolescentes com respeito as suas singularidades e direitos; g) diretividade das ações pelos técnicos e agentes educativos com garantia da participação do adolescente e diálogo; h) a disciplina como instrumento que possibilite que o ambiente socioeducativo seja um espaço de cultura e conhecimento; i) organização institucional que possibilite a socialização das informações e saberes entre a equipe de profissionais que atuam na unidade; j) a diversidade cultural, igualdade étnico-racial, de gênero e orientação sexual devem constar nos fundamentos teórico e metodológicos do projeto político pedagógico das unidades e fazer parte das ações promovidas pelos profissionais; k) participação da família do adolescente no processo socioeducativo, visando o fortalecimento dos vínculos e inclusão do adolescente no ambiente familiar e comunitário; e l) formação continuada dos atores sociais envolvidos no atendimento socioeducativo.

Quanto às dimensões básicas do atendimento contidas no SINASE (2006), destacamos o desenvolvimento pessoal e social do adolescente. Partindo da premissa que todo ser humano é possuidor de potencialidades e tem o direito de desenvolvê-los, desta forma, para que o adolescente desenvolva seus potenciais e habilidades, são necessárias oportunidades e condições para que ocorra, além da necessidade de prepará-los para fazer escolhas mediante reflexão e avaliação ética para a tomada de decisões. Para alcançar tais objetivos,

as ações socioeducativas devem exercer uma influência sobre a vida do adolescente, contribuindo para a construção de sua identidade, de modo a favorecer a elaboração de um projeto de vida, o seu pertencimento social e o respeito às diversidades (cultural, étnico-racial, de gênero e orientação sexual), possibilitando que assuma um papel inclusivo na dinâmica social e comunitária (SINASE, 2006, p. 63).

Para isso, os programas socioeducativos devem promover atividades para o desenvolvimento da autonomia, da cognição, das relações interpessoais, da profissionalização,

dentre outras, apontadas no Plano Individual de Atendimento (PIA), importante instrumento para execução e acompanhamento do desenvolvimento pessoal e social do adolescente.

Com objetivo de discutir e alinhar as práticas socioeducativas em uma perspectiva pedagógica e humanizadora, o governo do Estado do Paraná, a partir do ECA (1990) e das diretrizes do SINASE (BRASIL, 2006, BRASIL, 2012), produziu uma coletânea de cadernos, intitulados como Cadernos do IASP (2007) e os Cadernos da Socioeducação (PARANÁ, 2018).

Nesses documentos, estão sistematizados os princípios de gestão das unidades socioeducativas, os conceitos de socioeducação, normas de segurança, procedimentos teórico-metodológicos e os princípios éticos e pedagógicos em uma concepção emancipadora e humanizadora, propostas por autores como Paulo Freire (1987), Antônio Carlos da Costa (1999, 2000, 2001, 2004)²⁰, dentre outras temáticas que abordam as diferentes áreas e profissionais que atuam na socioeducação, com o objetivo de direcionar as práticas socioeducativas e formação dos servidores que atuam nessas unidades.

A proposta pedagógica dos centros de socioeducação defende uma educação que tem como princípios “o espaço para a prática de convivência, vinculação afetiva, o significado histórico e social do aprendizado e o desenvolvimento integral do adolescente” (PARANÁ, 2007, p. 21).

Destarte, a conduta infratora não é atribuída à identidade do adolescente, mas como circunstância de vida que pode ser mudada (VOLPI, 2006). Nesse sentido, é fundamental a intervenção educativa dialógica e crítica em prol da emancipação desses sujeitos (FREIRE, 2019a).

Nesse processo, os espaços, práticas e formas de convivência assumem importante papel na ação educativa para que o adolescente possa vislumbrar outras formas de se relacionar com o mundo e consigo mesmo, desconstruindo modelos e padrões ligados à criminalidade, ao mesmo tempo que instrumentaliza o sujeito para participação na sociedade.

Para garantir tal finalidade, as bases de implantação do Centro de Socioeducação são definidas pela concepção arquitetônica que deve oferecer um ambiente seguro, humanizador e educativo, pela dinâmica funcional transdisciplinar, pelos equipamentos e materiais adequados e necessários a cada área, e pela concepção sociopedagógica. Essa deve estar “voltada para o

²⁰As referências de Antônio Carlos Gomes da Costa são citadas no Caderno de Socioeducação do IASP – Práticas de Socioeducação. Instituto de Ação Social do Paraná, Curitiba 2007, Seguem as obras: *Pedagogia da Presença*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1999, *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000; *Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001, *Socioeducação - Estrutura e funcionamento de uma comunidade educativa*. Manuscrito impresso. Belo Horizonte: abril de 2004.

processo educativo pleno, integral, transformador e emancipador, que favorece o aprendizado para a participação social cidadã e que estimula o adolescente a iniciar a construção de um novo projeto de vida, baseado em valores éticos e morais” (PARANÁ, 2006, p. 31-32).

A efetivação da ação socioeducativa está organizada em cinco fases de atendimento e utiliza instrumentos pedagógicos como o Estudo de Caso, o Plano Personalizado de Atendimento (PPA)²¹ e o Conselho Disciplinar.

Fase 1 - a recepção, acolhida e integração do adolescente fundamental para a criação de vínculos e integração dos adolescentes nas atividades e rotinas da unidade.

Fase 2 - é realizado o Estudo de Caso, composto por diversas etapas, consiste em levantar as informações sobre o adolescente (familiar, processual, escolarização, pessoal, aptidões, sonhos, sentimentos) pela equipe multidisciplinar para os encaminhamentos da proposta socioeducativa.

Fase 3 - é elaborada o PPA, fundamental para a concretização da proposta socioeducativa, em que serão definidas atividades voltadas ao autoconhecimento e formulação do projeto de vida do adolescente (escolarização, cursos profissionalizantes, atividades culturais e esportivas, entre outras) em conjunto com a família e a equipe de referência²², principais responsáveis por auxiliar o adolescente a superar dificuldades e comemorar avanços.

Fase 4 - é a preparação para o desligamento e a reinserção familiar. É o momento em que o adolescente conquistou várias metas de seu PPA e começa a ser preparado para dar continuidade ao seu projeto de vida em meio aberto.

Na fase 5 ocorre o acompanhamento a reinserção sociofamiliar. Refere-se ao acompanhamento do egresso, tem como referência seu PPA realizado em parceria com a rede local onde há programa para esse atendimento.

Outo instrumento pedagógico utilizado no CENSE é o Conselho Disciplinar, realizado por um colegiado dos diferentes setores para apreciar e decidir sobre as faltas disciplinares cometidas pelos adolescentes que possam gerar riscos aos colegas, servidores e outros ou risco e danos ao patrimônio público.

Nesse ínterim, todo o embasamento legal do Direito da Criança e do adolescente exposto nos comentários enfatiza o *status* de prioridade absoluta da criança e do adolescente, sujeitos

²¹ O Estado do Paraná adotou o termo Plano Personalizado de Atendimento (PPA) para designar o Plano Individual de Atendimento (PIA), especificado no SINASE (2012), com objetivo de enfatizar a compreensão de um plano individual e singular para cada adolescente, que também é referido na literatura como projeto de vida.

²² A equipe de referência é composta pelo assistente social, agente socioeducativo, professor, psicólogo, saúde e agente socioeducativo de segurança, podendo ter outros funcionários com os quais o adolescente tenha vínculo.

de direitos e que estão em processo de desenvolvimento humano, e devem gozar de uma proteção integral por parte do Estado, da família e da sociedade.

Em se tratando do adolescente que cometeu um ato infracional, a responsabilização estatutária em conjunto com Sistema Socioeducativo de Atendimento SINASE (2012), tem como meta delinear uma ação socioeducativa pautada nos Direitos Humanos, com metodologias e procedimentos que efetivem as medidas socioeducativas de caráter inerentemente educativas e sociais, partindo de uma educação humanizadora, considerando que os sujeitos que adentram o sistema socioeducativo, em sua maioria, possuem uma história de vulnerabilidades sociais e econômicas que ficam evidentes nas violências sofridas ou cometidas por esses jovens.

Toda a proposta teórica que se assenta na socioeducação do Paraná, por meio do Secretaria da Justiça, Família e Trabalho – SEJUF (contidos nos cadernos de socioeducação e cadernos do IASP (PARANÁ, 2018, 2006, 2007), visam práticas educativas emancipadoras que estimulem o desenvolvimento integral e a autonomia dos adolescentes para a transformação de si mesmo e da realidade a sua volta (FREIRE, 2019a, 2019b, 1996; COSTA, 2004).

Diante dessas considerações, as leis e princípios socioeducativos, embasados na doutrina de proteção integral, representam avanços no plano legal do atendimento socioeducativo, no entanto, ainda não efetivados em sua inteireza no plano material e prático. Infelizmente, na realidade brasileira, deparamo-nos com centros de socioeducação com atendimentos precários que se assemelham aos presídios, sem atendimentos adequados que garantam os direitos dos jovens que ali se encontram e de uma educação humanizadora.

A esse encontro, o relatório do Conselho Nacional de Justiça – “Panorama Nacional Justiça ao Jovem” (2012) constatou nas pesquisas realizadas nas unidades socioeducativas do Brasil negligências quanto ao direito a integridade física de adolescentes, os quais sofreram agressões por funcionários ou policiais. Além disso, existe superlotação em algumas regiões e falta de salas de aulas e espaço para práticas desportivas e oficinas, revelando estrutura física inadequada, entre outros elementos.

Miranda e Onofre (2017), em sua pesquisa na unidade socioeducativa, inferiram que ocorreu o avanço legal da normativa que embasa a socioeducação. No entanto, no que diz respeito à prática pedagógica, observa-se a contradição entre a proteção e o controle, a ação educativa e a punição, que evidencia a dicotomia da prática socioeducativa existente nessas instituições e que contrariam a concepção sociopedagógica capaz de constituir-se em ação formadora dos jovens em situação de restrição e privação de liberdade (MIRANDA; ONOFRE, 2017).

Para Marcheski (2019, p. 113), apesar do avanço legal da “medida socioeducativa de internação ser alicerçada sob a égide da responsabilização estatutária, ela ainda guarda em si o mesmo ideal da prisão, que já não é o de punir, mas sim o de reeducar”. A pesquisadora constata no *lôcus* de sua pesquisa, o centro de socioeducação de Campo Mourão – PR, que se constitui uma instituição ainda voltada à disciplinarização, mesmo que a medida socioeducativa tenha um caráter pedagógico.

Quanto à concepção arquitetônica e também sociopedagógica do CENSE de Campo Mourão, Marcheski (2019) também constatou em sua pesquisa que:

O espaço do Centro Socioeducativo de Campo Mourão – PR constitui-se como um ambiente contraditório, pois se por um lado ele carrega o ônus de revestir-se das características físicas delineadas pelas garantias previstas no SINASE e no ECA, por outro lado ele é ‘descendente’ de um sistema maior e mais complexo, a prisão, da qual herdou a arquitetura, as contradições, os conflitos, os preconceitos e os paradigmas (MARCHESKI, 2019, p. 94).

Figura 1 – Foto do muro frontal do CENSE de Campo Mourão-Pr



Fonte: MARCHESKI (2019, p. 95)

Figura 2 – Foto frente do CENSE de Campo Mourão – Pr



Fonte: A autora

Diante dessas considerações, entendemos que as unidades socioeducativas apresentam em sua estrutura, procedimentos e ações, pelo menos em uma parcela desses elementos, os resquícios e práticas herdados do sistema prisional que influenciam na finalidade pedagógica afetando diretamente o desenvolvimento dos adolescentes internados.

Essas considerações demonstram a necessidade de avanços na socioeducação para a concretização das garantias legais, da finalidade da ação educativa sob apoio pedagógico e humanizador, e na estrutura material das unidades balizados no SINASE (2012), tendo em vista o desenvolvimento integral do adolescente e a promoção de alternativas educativas e sociais capazes de realmente incluir o adolescente na sociedade.

No próximo subtópico abordamos os conceitos de adolescência e juventude, pois os mesmos permeiam definições sobre os sujeitos da pesquisa e estão articulados aos processos educativos voltados à formação humana dos jovens.

2.2.1 Adolescência e juventudes

A definição de adolescência e juventude não é tarefa fácil, visto que os critérios que os constituem são históricos e culturais. Ambos os conceitos são temas controversos na literatura,

com avanços e retrocessos. No imaginário ocidental a adolescência e juventude são permeadas por concepções de uma fase de rebeldias, conflitos ou da juventude como problema social. (ABRAMO, 1997; SPOSITO, 2003; ARANTES *et al.*, 2016; PERALVA, 1997).

No âmbito da produção de conhecimento acerca da adolescência e juventude, os campos de estudos da Psicologia, a Sociologia e a Educação são áreas do conhecimento que tem constituído o tema como objeto de investigação. A complexidade do tema é abordada por Arantes *et al.*, (2016).

O conceito de juventude, que abarca processos biológicos, psicológicos, sociais, culturais e históricos, é de difícil definição, uma vez que, nos diversos campos de estudos, inúmeras abordagens são empreendidas, apontando divergências e ambivalências sobre seu emprego (ARANTES *et al.*, 2016, p. 77).

Podemos perceber a predominância do emprego do termo adolescência na psicologia e juventude na sociologia. Arantes *et al.* (2016), nos esclarece que a adolescência é considerada como início das transformações biológicas, físicas e sociais que ocorrem na juventude, sendo esta, uma categoria mais ampla traduzidas pelas experiências psicossociais dos sujeitos.

Segundo Lopes e Silva (2009, p.88), nos esclarece que:

O termo adolescência parece estar mais vinculado às teorias psicológicas, considerando o indivíduo como ser psíquico, pautado pela realidade que constrói e por sua experiência subjetiva. Ao passo que o termo juventude parece ser privilegiado no campo das teorias sociológicas e históricas, no qual a leitura do coletivo prevalece. Sendo assim, a juventude só poderia ser entendida na sua articulação com os processos sociais mais gerais e na sua inserção no conjunto das relações sociais produzidas ao longo da história.

Quanto ao critério etário, do ponto de vista legal, o ECA estabelece a faixa etária de 12 a 18 anos para adolescência. Para Organização Mundial da Saúde (OMS) estabelece de 10 a 19 anos considerando desde da pré-adolescência a adolescência, e a Organização das Nações Unidas (ONU), tem como critério etário a idade de 15 aos 24 anos, para definir o jovem.

Segundo Arantes, *et al.* (2016), o corte etário adotada pela ONU na definição do jovem e considerado com adequado, visto que traduz a característica compartilhada por todos os jovens diferenciando dos outros grupos, no entanto, é necessário considerar a flexibilidade da realidade social vivida por esses sujeitos, ou seja, o jovem se assemelha pela faixa etária, pelo momento histórico que vivencia e seus condicionantes sociais, econômicos e culturais, mas com diferenciações dada realidades e singularidades vividas por estes.

Assim, jovem enquanto o sujeito entre 15 e 24 anos, diz respeito aos indivíduos enquanto a juventude, diz respeito a flexibilidade das experiências e condicionantes sociais, culturais, econômicas e políticas em que vivem esses sujeitos coetâneos em dado momento histórico e considerando as diferentes realidades de cada grupo social. (DAYRELL, 2003; SPOSITO 2003, ARANTE *et.al*, 2016).

Segundo Dayrell (2003), diferentes sujeitos e grupos sociais de um determinado tempo histórico significam e lidam com o período da juventude de modos variados, ainda que haja aspectos comuns e universais dados pelas questões físicas, biológicas e psicológicas do desenvolvimento humano. Nas palavras do autor, “essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos” (DAYRELL, 2003, p. 42).

A partir do que nos trazem diferentes autores, corroboramos com a definição da adolescência como um período de transformações biológicas e psíquicas referente ao período inicial da juventude, sendo esta última compreendida como um conceito amplo, que diz respeito às condições sociais, culturais, econômicas, além da definição da identidade do sujeito. Ademais, ressaltamos que as condições juvenis são ainda experimentadas a partir de recortes como classe, gênero, sexualidade, raça e etnia, considerados na organização social atual (DAYRELL, 2003, 2007; ARANTES; DANZA; PINHEIRO; PÁTARO, 2016; SPOSITO, 2003).

Aliada a esse respeito de constituição das juventudes, as mudanças no mundo do trabalho, com o fortalecimento das políticas neoliberais, como aumento das taxas de desempregos, empregos precários entre outros, têm dificultado a inserção dos jovens no mundo do trabalho, sobretudo da classe trabalhadora, o que tem afetado suas possibilidades e condições de vivenciar sua juventude e também seu processo de escolarização (DAYRELL, 2007)

Nesse sentido, devemos considerar os diversos elementos que constituem a juventude e a subjetividade dos jovens, sem hierarquizar os aspectos biológicos ou socioculturais. Conhecer, portanto, os aspectos objetivos e a realidade social vivenciadas por esses jovens, a partir dos quais se constituem as trajetórias e individualidade dos sujeitos é fundamental na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico no percurso de nossa investigação.

Tendo em vista as exposições, a educação formal é um dos elementos que compõem as dimensões ética e pedagógica da socioeducação e sobre a qual nos debruçamos na apresentação da pesquisa de campo.

2.3 Socioeducação e a escolarização dos adolescentes em conflito com a lei

Para compreendermos a prática socioeducativa no atual contexto e contribuirmos para sua efetivação, apresentamos a pesquisa de caráter teórico, com levantamento de referencial bibliográfico, com o objetivo de mapear e analisar as publicações nos últimos 06 anos (2015-2020), nas bases de periódicos, a saber: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, *Google Acadêmico* e *SciELO*.

Buscamos publicações que tratam da socioeducação no Brasil, com enfoque no trabalho pedagógico que é realizado nas instituições socioeducativas, bem como no processo de escolarização dos jovens privados de liberdade. A partir dos descritores utilizados para a busca: jovens/adolescentes privados de liberdade, socioeducação e escola/escolarização, foram selecionados artigos e sistematizados em 2 eixos de análises (PATÁRO; SILVA, 2020).

No primeiro eixo, foram agrupados sete artigos que tratam da educação formal nos espaços das unidades socioeducativas de privação de liberdade, o funcionamento da escola e sua organização, as práticas pedagógicas e rotinas da escolarização (Quadro 01).

Quadro 01: Relação de autores e periódicos de artigos referentes à educação formal conduzida na unidade socioeducativa

AUTORES/AS	TÍTULO	PERIÓDICO	ANO
ALVES, Juliano Claudio; TIELLET, Maria do Horto Salles	Centro de Socioeducativo de Cáceres/MT: Um estudo exploratório.	Temas em Educação, v. 24, n. 2, p. 89-105	2015
ALMEIDA, Fernanda Lustosa; CAMPOS, Débora Cardoso; FONSECA, Débora Cristina.	Juventude, Direitos Humanos e Educação em Privação de Liberdade	Educação: Teoria e Prática. vol. 26, n.51, p. 79-96.	2016.
AMARAL, Darliane Silva do; RIOS Marta Gomes	Uma perspectiva sobre a escola na medida socioeducativa de internação para adolescente em conflito com a lei.	Revista Projeção, Direito e Sociedade, v. 9, n. 2, p.48-62	2018
CUNHA, Eliseu de Oliveira; DAZZANI, Maria Virgínia Machado	A Escolarização de Adolescentes Infratores em Um Contexto de Privação de Liberdade	Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade, v. 1, p. 34-43	2018
ALVES, Rosângela Laurentino; AMARAL, Darliane Silva do.	Escolarização na socioeducação: Uma análise das práticas escolares na Unidade de Internação de Santa Maria (UISM) no Distrito Federal.	Revista Com Censo , v. 6, n. 3, p. 126-131	2019
SANTOS, Catarina de Almeida; SANTOS, Ingrid Louize Nascimento dos	Entre as frestas da grade e o barulho do cadeado; A educação como horizonte de garantia de Direitos	Textura Educação e Letras, v. 21, n. 47, p. 155-173	2019
SILVA, Roseanna de Andrade Moura	Entre a escola intramuros e a unidade de internação: análise das metodologias pedagógicas presentes em ambiente educacional diferenciado.	Revista SocioEducação, v. 2, n. 2, p. 101-110	2019

Fonte: A autora.

Os estudos apontam que a escolarização é de fundamental relevância nesses espaços. No entanto, fatores como superlotação das unidades, precariedade e insalubridade das estruturas físicas da escola, materiais pedagógicos escassos e dificuldades no acesso a recursos tecnológicos, dificultam e influenciam o desenvolvimento da escolarização nas unidades (SILVA, 2019; ALMEIDA *et al.*, 2016; ALVES; TIELLET, 2015; ALVES; AMARAL, 2019; AMARAL; RIOS, 2018; CUNHA; DAZZANI, 2018).

Na rotina da escolarização, o fator segurança é uma especificidade da escola no sistema socioeducativo, pois a própria medida de internação implica na responsabilização judicial do adolescente, no entanto, esta prevalece sobre o aspecto pedagógico (AMARAL; RIOS, 2018). Neste sentido, na escola do sistema socioeducativo é constante a estratégia para prevenção e inibição de atitudes violentas por parte dos adolescentes que influenciam no cotidiano e ambiente da escola, como número limitado de alunos, agente de segurança nas portas, controle de materiais e revistas aos alunos (CUNHA; DAZZANI, 2018).

No que se refere às práticas pedagógicas, metodologias e currículos, as investigações destacam que os currículos são disponibilizados pelas mantenedoras, ou seja, pelas redes de educação estadual e/ou municipal (ALVES; AMARAL, 2019, AMARAL; RIOS, 2018, ALVES; TIELLET, 2015, SILVA, 2019; CUNHA; DAZZANI, 2018). Segundo Silva (2019), o currículo mínimo é imposto pela mantenedora inflexível em uma vertente de “educação bancária”. Almeida *et al.* (2016) constatou que os conteúdos ministrados são aqueles considerados relevantes pelos professores, que por vezes desconsideram a realidade dos alunos e não estão voltados à formação ética e à cidadania, expressos pela socioeducação.

Quanto às metodologias, os professores desenvolvem projetos e práticas voltados à cultura, ao esporte e à arte, visando atender às necessidades, motivar os jovens, promover a valorização dos mesmos, na busca por um processo de ensino mais significativo (AMARAL; RIOS, 2018; ALVES; AMARAL, 2019).

Diante das considerações supracitadas, o grupo de publicações sugere que a escola enquanto espaço de formação humana e acadêmica pode desempenhar um papel importante no processo socioeducativo dos adolescentes. No entanto, sinalizam a necessidade de que, para tal concretização, é preciso avançar: perante as precariedades físicas e humanas; nos desafios encontrados pelas equipes de docentes e de agentes socioeducativos em administrarem o fator segurança e o pedagógico na realização da escolarização; além da necessidade de formação

constante de todos os profissionais que atuam no sistema socioeducativo. (ALMEIDA, *et al.*, 2016).

No segundo eixo, estão agrupados os artigos que tratam das percepções e opiniões dos jovens que cumprem medida de internação nas unidades socioeducativas, sobre a educação e a medida privativa de liberdade que vivenciam (Quadro 2).

Quadro 2: Relação de autores e periódicos das pesquisas acerca das percepções dos jovens em relação à escolarização e à medida socioeducativa de internação

AUTORES/AS	TÍTULO	PERIÓDICO	ANO
MIRANDA, Katia Aparecida da Silva Nunes, Elenice Cammarosano ONOFRE, Maria	Jovens em situação de privação de liberdade no Brasil	Revista Educação e Políticas em Debate. EDUF. v. 6, n. 2, p. 187 -203	2017
FERNANDES, Hélio Clemente	A relevância da educação de jovens e adultos na socioeducação em Cascavel. PR.	Revista Ciências Sociais Aplicadas em Revista da UNIOESTE. v 18, n 33, p 181-195	2018
FIALHO, Lia Machado. Fiuza; VASCONCELOS, José Geraldo	Percepções de jovens em conflito com a lei privados de liberdade: educação e socialização.	ETD - Educação Temática Digital. UNICAMP. v21, n1, p. 126-144,	2019

Fonte: A autora

As pesquisas verificaram a reprovação e abandono escolar pela maioria dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa (FIALHO; VASCONCELOS, 2019; FERNANDES, 2018). Dentre os motivos do abandono da escola, foram apontados: falta de interesse pessoal, comodismo, expulsões, reprovações, envolvimento em atos infracionais e dificuldades de serem incluídos na escola regular (FIALHO; VASCONCELOS, 2019; FERNANDES, 2018).

Fialho e Vasconcelos (2019) constataram que em todos os depoimentos estão presentes a vivência de agressões físicas nas unidades socioeducativas, seja como vítimas diretas ou como espectadores. Identificam, ainda, a unidade socioeducativa como um espaço de isolamento. Essas práticas evidenciam as diversas formas de violência que estão presentes no cotidiano da unidade.

Salientam que todos os jovens consideraram a privação de liberdade como punitiva e não educativa, mesmo aqueles que apontaram alguns aspectos positivos, como o avanço da escolarização e profissionalização. Alguns jovens consideraram a internação prejudicial à escolarização, relatando poucos avanços em relação a mesma. Os pesquisadores consideram que a medida de internação é punitiva e repressiva e não educativa e socializadora.

Logo, para eles [os jovens], os objetivos primeiros não se vinculavam ao desenvolvimento, ao acompanhamento ou à ressocialização, mas à repressão, à punição e ao disciplinamento, sendo os efeitos da institucionalização o isolamento, a exclusão e a estigmatização (FIALHO; VASCONCELOS, 2019, p. 139).

Miranda e Onofre (2017) constataram que a prática pedagógica desenvolvida na unidade ainda apresenta resquícios de punição e controle contrariando a concepção sociopedagógica assegurada pelo ECA (1990) e SINASE (2012). Observaram dificuldade nas ações dos educadores em promover um espaço formador e dialógico visando a construção do projeto de vida pelos jovens.

As pesquisadoras citadas averiguaram na análise dos discursos dos jovens que estes concebem o diálogo como necessário ao bem comum, baseado no saber ouvir e ser ouvido e sobretudo no respeito mútuo, explicitando a importância do respeito e solidariedade recíproca nas relações interpessoais pautadas no diálogo. No entanto, foram relatadas pelos adolescentes dificuldades no relacionamento e diálogo com agentes, utilizando termos como punição e opressão pelos jovens.

Verificaram que a instituição não cumpre a função de integrar os adolescentes à sociedade, de modo 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 para a execução das mesmas” (MIRANDA; ONOFRE, 2017, p. 200).

Em se tratando do centro do nosso interesse – a escola/prática pedagógica dentro das unidades socioeducativas, verificamos que as mesmas sofrem a influência imperativa da segurança, por se tratar de um espaço educativo peculiar. As formas de organização e práticas descritas demonstram que ainda são influenciadas pelos resquícios históricos de controle e punição do criminoso, o jovem.

Neste sentido, observamos o domínio da crença de que, por meio da imposição severa de limites e da punição, o adolescente irá mudar seu comportamento. Esta compreensão acaba por inviabilizar práticas de diálogo e participação dos jovens na construção de sentidos da escola, da sua medida socioeducativa e de seus projetos de vida.

Fica evidente que a educação e seu potencial transformador nem sempre se constituem em espaço de diálogo e práticas da participação democrática, em virtude de ações disciplinadoras e de controle ainda presentes nas práxis socioeducativas.

Constatamos que as pesquisas enfocam, de maneira geral, nos aspectos estruturais das escolas (gestão), e em sua organização dentro das instituições socioeducativas de internação e percepção dos jovens sobre a educação recebida e medida. Tendo em vista tais considerações,

percebemos uma lacuna de pesquisas que tematizam a prática pedagógica dos docentes e a aprendizagem dos conteúdos, em especial de forma atrelada à dimensão afetiva, visando a formação humana dos jovens. Portanto, esta pesquisa se propõe em investigar tal temática.

O que veremos no tópico a seguir trata da indissociabilidade das dimensões afetiva e cognitiva na constituição dos sujeitos e necessidade das mesmas no processo ensino-aprendizagem e na educação voltada à formação ética dos adolescentes privados de liberdade.

2.4 A Inter-relação entre a afetividade e cognição nos processos educativos

Recorremos, ainda, às pesquisas educacionais de Moreno *et al.* (1999), Sastre e Moreno (2002) e Pátaro e Pátaro (2017) para elucidar a inter-relação entre cognição e afetividade nos processos educativos.

As autoras têm discutido a complexidade da interação entre as duas dimensões inseparáveis na constituição dos sujeitos e, conseqüentemente, a necessidade de promover práticas educativas humanizadoras, que integrem os saberes racionais e emocionais para uma educação cidadã e a formação de sujeitos capazes de construir inter-relações interpessoais positivas, bem como lidar com os conflitos postos pela realidade social (MORENO *et al.*, 1999; SASTRE; MORENO, 2002).

Esses debates trazem à tona críticas sobre o modelo tradicional da escola centrada no conhecimento científico e racional que valoriza a razão e secundariza a emoção no contexto escolar (MORENO *et al.*, 1999). De modo similar, Paulo Freire (2019a) também faz crítica a esse modelo, no dizer do autor, educação bancária, que inibe o poder criador dos educandos e a sua vocação ontológica para humanização. Essa humanização não pode acontecer sem o envolvimento dos sentimentos e emoções tanto do educador quanto do educando.

Conforme considerações acima, entendemos que a escola atual ainda aborda as questões relacionadas à afetividade e à complexidade do psiquismo humano de forma simplificadora, conduzindo práticas educativas que desconsideram a afetividade na aprendizagem dos conteúdos e que privilegiam ações fundamentadas em uma perspectiva racionalista e patriarcal. Portanto, buscamos refletir sobre pesquisas que defendem o conhecimento emocional no aprendizado dos jovens, bem como os meios de realizá-los de forma atrelada aos conhecimentos científicos, objetivando contribuir com a formação humana dos adolescentes do CENSE (MORENO *et al.*, 1999; SASTRE; MORENO, 2002; PÁTARO; PÁTARO, 2017).

No próximo subtópico, discorreremos sobre a cognição e afetividade na formação ética dos jovens, por meio do ensino dos conteúdos curriculares atrelados aos sentimentos e emoções.

2.4.1 Pesquisas sobre a indissociação da cognição e afetividade

A relação entre razão e emoção é discutida desde da Antiguidade pelos filósofos e pensadores, em cujas explicações estavam presentes a dissociação entre essas duas dimensões do ser humano, sendo atribuída importância superior à razão. Daí provêm crenças culturais que atravessaram gerações, em que os sentimentos estariam localizados no coração e a razão no cérebro, além de algumas visões acríticas sobre as emoções, que consideram que estas atrapalhariam a razão. Tais crenças hoje ainda refletem nas formas atuais do pensamento (como uma ilusão) (MORENO; SATRE 2002).

A dissociação e hierarquização entre razão e afetividade foi reafirmada pela ciência moderna e o comportamento humano foi estudado a partir de leis universais pelo método racionalista que separou a constituição humana. Essas práticas privilegiam uma visão reducionista e disjuntiva das realidades, ocasionando a separação entre razão e emoção, a valorização da primeira e secundarização da segunda.

No âmbito educacional, conforme Araújo (2002), a realidade do universo escolar e sua organização ainda é pensada de forma compartimentalizada desconsiderando as relações socioeconômicas, culturais, de poder, os aspectos subjetivos como sentimentos e emoções, dentre outras múltiplas relações que ocorrem no contexto escolar.

No campo da psicologia e neurologia, pesquisas de Piaget (2014) e Damásio (2000) têm apresentando a interação complexa entre as emoções e o funcionamento cognitivo.

Piaget (2014), no estudo das interações entre a afetividade e o desenvolvimento da inteligência em um curso ministrado em Sorbonne entre 1953 e 1954 intitulado “As relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da infância”, demonstrou que embora de naturezas diferentes, as duas dimensões são inseparáveis. Para o autor, afetividade desempenha função essencial na constituição da inteligência, considerada como um motor que impulsiona ação, ou seja, é a energia que a inteligência utiliza quando está em funcionamento. Assim, na relação dos sujeitos com objetos e pessoas existe uma energia que direciona o interesse. É essa energia que corresponde à ação cognitiva que impulsiona o funcionamento da inteligência.

No campo da neurologia, a pesquisa de Damásio (2000) demonstrou que os sistemas cerebrais dos seres humanos responsáveis pelo raciocínio, tomada de decisões, sejam pessoais ou sociais, estão inter-relacionadas com as emoções e sentimentos, evidenciando a indissociabilidade entre a razão e emoção. No estudo com pacientes com lesões na área pré-frontal do cérebro, responsável pelo raciocínio, também demonstraram a redução na atividade

emocional, levando a considerar a importante interação entre ambas, sendo as emoções indispensáveis ao funcionamento cognitivo e aos pensamentos, contrariando a visão tradicional de que somente pelo raciocínio lógico chegamos às decisões mais assertivas.

Para Damásio (2000), a relação entre as emoções e a cognição são processos biológicos e neurológicos complexos e interdependentes, visto que as emoções mudam os estados corporais e agem como reguladores (diante do medo o coração acelera seus batimentos prevendo perigos; sentimento de tristeza e alegria geram estados corporais diferentes). Além disso, a consciência das emoções e sentimentos (nem sempre são conscientes) permite aos sujeitos mobilizar e entender os impactos que as mesmas têm em situações e ações imediatas vividas e também em eventos futuros. Assim, os sistemas cerebrais dos seres humanos responsáveis pelo raciocínio e tomada de decisões, sejam pessoais ou sociais, estão inter-relacionados com emoções e sentimentos, evidenciando a indissociabilidade entre a razão e emoção.

Bechara e Damásio (2005) nos sinalizam que as emoções são mudanças que produzem um estado corporal. Já os sentimentos são experienciados de forma mais subjetiva, acessível ao próprio indivíduo e estão relacionados aos estímulos exteriores. As mudanças no interior do organismo e os pensamentos gerados por esse conjunto de interações em sua totalidade geram os sentimentos como alegria ou tristeza, que por sua vez, são as percepções dos estados corporais pelos sujeitos e dos pensamentos relacionados a tais estados.

Dessas considerações, podemos compreender que as relações interpessoais com o meio, com os sentimentos, as emoções e os pensamentos estão interligados. Sendo assim, a consciência de determinados sentimentos e formas de agir em respostas às situações de conflitos postas pela realidade vivida auxilia os sujeitos na tomada de decisões mais assertivas.

No tópico a seguir, discutimos as pesquisas que atribuem a afetividade atrelada aos conteúdos curriculares e a sua contribuição para formação ética dos sujeitos, nas quais embasamos a prática pedagógica desenvolvida nas oficinas com os adolescentes do CENSE de Campo Mourão.

2.4.2 Cognição, afetividade: contribuições para prática pedagógica com os adolescentes em uma concepção dialógica e emancipadora

Moreno *et al.* (1999) e Sastre e Moreno (2002) têm discutido a complexidade da interação entre a afetividade e cognição, dimensões inseparáveis na constituição dos sujeitos e a necessidade de promover práticas educativas humanizadoras, que integrem os saberes

racionais e emocionais para uma educação cidadã e a formação de sujeitos capazes de construir inter-relações interpessoais positivas, bem como lidar com os conflitos postos pela realidade social.

Quanto ao ensino dos conteúdos atrelados à cognição e afetividade, recorreremos às reflexões de Sastre e Moreno (2002), ao considerar que o currículo escolar centra-se nos conhecimentos enquanto disciplinas que ensinam sobre o mundo físico, objetivo, e não abordam o autoconhecimento, a intimidade e formas de se relacionar com outras pessoas, ou seja, o currículo escolar influenciado pela lógica cartesiana privilegia o conhecimento racional, lógico e público em detrimento do conhecimento afetivo e privado.

Nesse sentido, os alunos não aprendem a conhecer seus sentimentos e fazer escolhas mais conscientes diante dos conflitos e problemas vividos no dia a dia. Agem, muitas vezes, por influência do ambiente no qual estão inseridos e que geralmente estão ricos de respostas agressivas, preconceituosas, violentas e ineficazes para resolução dos conflitos.

Além disso, na sociedade atual, ocorreram avanços científicos e tecnológicos, no entanto, quando comparados ao desenvolvimento no âmbito das relações sociais, ainda é muito desproporcional (SASTRE; MORENO, 2002, p. 45). Esse desequilíbrio no desenvolvimento social pode gerar pessoas com grande potencial cognitivo, mas incapazes de resolver adequadamente conflitos interpessoais que podem afetar negativamente o indivíduo ou a coletividade.

Violações, suicídios, crimes e agressões não têm comumente como causa a ignorância das matérias curriculares, mas estão muito frequentemente associados a uma incapacidade para resolver os problemas interpessoais e sociais de maneira inteligente (MORENO; SASTRE, 2002, p. 44).

A realidade violenta e individualista, da sociedade atual, afeta os jovens de forma mais acentuada, sobretudo os que estão em vulnerabilidades sociais, como a maioria dos jovens privados de liberdade. As autoras supracitadas defendem a necessidade de mudanças na educação, definem como “co-educação”, um ensino pautado na igualdade de gênero, não discriminatória, uma educação para homens e mulheres em que os conteúdos ensinados sejam impregnados de conceitos, procedimentos, atitudes e valores em um enfoque plural, em que alunos e alunas se identifiquem com os conteúdos ensinados na escola e se sintam representados/as nos mesmos. Assim, os saberes relativos à esfera privada passam a ter relevância como os saberes públicos (MORENO *et al.*, 1999).

Moreno e Sastre (2002) propõem uma metodologia de ensino para a construção da cidadania e resolução de conflitos. Por meio da aprendizagem dos conteúdos curriculares atrelados à afetividade, chegamos a abordagem de inter-relações pessoais, pensamentos e sentimentos importantes na reflexão, análise e resolução de conflitos e situações desafiadoras postas pelo convívio social.

Deste modo, compreendemos que a instituição escolar, de acordo com Sastre e Moreno (2002), e também Pátaro e Pátaro (2017) pode contribuir para a formação de crianças e jovens capazes de lidar com seus sentimentos e emoções, e conseqüentemente, na melhoria do convívio social e na construção de uma sociedade solidária e justa.

Ainda, quanto aos sentimentos, emoções e a necessidade da formação ética, Freire (2019c, p. 54) nos ensina que

[..] a prática educativa libertadora, valoriza o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade e jamais como determinação, é substancialmente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperanças.

Essas considerações nos remetem a educação dialógica, pautada no respeito aos alunos, na conscientização crítica da realidade, e conseqüentemente, nas emoções, sentimentos dos sujeitos envolvidos na experiência e vivência social, seja subjetiva individual ou no próprio processo de ensinar e aprender que suscita uma resposta desses sujeitos diante dos conteúdos ensinados.

Ao falar de emoções e sentimentos em espaços de privação de liberdade, nem sempre estarão relacionados aos sentimentos positivos, mas também os negativos, sendo que estes podem decorrer como consequência de conflitos vividos e que talvez tenham gerado a privação de liberdade; outros podem ocorrer em circunstância da própria medida socioeducativa como ansiedade, saudades pela privação do convívio familiar, tristezas, entre outras, os quais podem ser sentimentos experimentados pelos jovens (BRASIL, 2006).

Como nos alerta Sastre e Moreno (2002), os conflitos fazem parte da vida cotidiana e não devem ser considerados como prejudiciais, mas sim naturais. Além disso, nos conflitos estão presentes os sentimentos, que muitas vezes são a própria causa das desavenças e problemas.

Na socioeducação, a dimensão cognitiva e afetiva dos adolescentes está prevista nos documentos que norteiam a ação socioeducativa nas unidades e por pesquisadores da área. O

SINASE (2006) explicita a importância de possibilitar oportunidades aos jovens para desenvolverem seu potencial instrumentalizando-os a fazerem escolhas de forma consciente e ética, visando a constituição de sua identidade, de seu projeto de vida, respeito às diversidades a fim de que os jovens participem da sociedade. Para tanto, são necessárias ações e acontecimentos que promovam a autonomia, solidariedade, desenvolvimento cognitivo, autoestima e valorização do seu pertencimento cultural e étnico-racial dos adolescentes, além do combate à discriminação e aos preconceitos.

O Caderno do IASP “Praticando a Socioeducação” (2007) estabelece como objetivos gerais para ação socioeducativa nas unidades promover o desenvolvimento pessoal e social do adolescente, e que devem fazer parte dos planos ações específicas dos diversos setores que atuam com os adolescentes. A seguir, são descritos alguns objetivos que consideramos relevantes para a discussão.

- 2) Incentivar o adolescente a enfrentar as suas dificuldades, desenvolvendo capacidade de:
Resolver situações problemas nas atividades propostas;
Tomar decisões;
Utilizar o diálogo como forma de lidar com os conflitos e tomar decisões coletivas [...];
- 5) Despertar e reforçar valores morais como o respeito, o valor à vida, a tolerância, a responsabilidade, a igualdade, a justiça e a paz, para que passem a ser referenciais no modo de agir do adolescente [...];
- 9) Oferecer condições para que o adolescente possa analisar, e se necessário, construir novas formas de se relacionar com: familiares, namorada, parceira ou cônjuge; seu grupo de amigos e sua comunidade [...].
- 11) Promover atividades dentro e fora da unidade para o desenvolvimento físico, cognitivo, ético, espiritual, estético, afetivo e social [...] (PARANÁ, 2007, p. 36-37).

Nessa direção, o trabalho socioeducativo tem por objetivo “incentivar os jovens em cumprimento de medida socioeducativa a organizar um projeto de vida, definindo objetivos e metas, tendo em vista a transformação de valores e atitudes, matéria-prima da prática socioeducativa” (MIRANDA; ONOFRE, 2017, p. 193).

Diante dessas considerações, o processo socioeducativo é orientado para que os adolescentes possam construir novas formas de se relacionar consigo mesmos, com os outros e com o mundo, dentro da perspectiva emancipadora e transformadora, ou seja, para o devir dos jovens considerando o seu potencial em uma perspectiva freiriana (2019a, 2019b, 1996, 2013) que concebe os sujeitos a partir de suas vinculações sociais e históricas, agente de transformação e mudanças.

Para Freire (2019a, p. 101-102), “a educação problematizadora [...] reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade de que sendo histórica também, é igualmente inacabada”. Assim, as práticas educativas em todos os espaços da unidade são orientadas para as relações interpessoais que são carregadas de atitudes que envolvem sentimentos e emoções e também conflitos, visando a formação humana dos jovens por meio dos exemplos dos educadores e do diálogo constante em todas as atividades diárias.

Em se tratando da escolarização, os conteúdos programáticos ensinados na escola, a partir da realidade e necessidades dos alunos, podem permitir o conhecimento da realidade social de forma crítica, pois estão dialeticamente imbricadas com a prática social dos sujeitos, e possibilitam a atividade em nível intelectual e prático, que resulta em ação e mudanças nos sujeitos e na realidade vivida quando almejadas (FREIRE, 2019b).

No que se refere ao aprendizado de valores, recorremos também a Araújo e Aquino (2001), ao defenderem que os valores são construídos a partir das interações entre os sujeitos imbuídos de razão e emoções, em um mundo repleto de situações conflitantes, diversificadas e desiguais, por meio do diálogo entre pessoas, instituições, família, amigos e outros grupos que se convive.

Para Freire (1996), não é possível pensar o ser humano longe da ética, pois somos capazes de fazer escolhas, intervimos, decidimos, valoramos e estas capacidades nos constituem em seres éticos, porque sabemos que somos inacabados. Assim, o processo educativo que respeita a natureza humana não está separado da sua formação moral. “Educar é substancialmente formar” (FREIRE, 1996, p. 37). A ética, para o autor, faz parte da natureza humana, mas também da necessária eticidade da prática educativa que é conseqüentemente ensinada por nós, por exemplos, ações e com os conteúdos escolares.

O ensino de valores por meio de temáticas eticamente significativas aos alunos pode permitir aos mesmos desenvolverem a capacidade dialógica, a consciência de suas emoções, sentimentos, a autonomia e capacidade de tomarem decisões a respeito de conflitos éticos, contribuindo para a ação socioeducativa (ARAÚJO, 2002; FREIRE, 1996, 2019a, 2019b).

Em vista de tais considerações teóricas, realizamos sete oficinas por meio de temas geradores: liberdade, direitos humanos e desigualdades sociais, desenvolvidos por intermédio dos conhecimentos curriculares das disciplinas de Arte, História, Língua Portuguesa e Matemática, a saber: Escravidão e Resistência no Brasil Colônia e Império; Declaração dos Direitos Humanos, Desigualdades – econômica, cultural, racial, de gênero, Ditadura Militar,

Cultura Hip Hop e Rap, Tratamento da Informação, Leitura, interpretação e produção textual; Reestruturação de texto, entre outros.

Estes conteúdos foram mobilizados nas aprendizagens, na reflexão de emoções e sentimentos e problematizações diante de situações como racismo, liberdade e responsabilidade, ética, liberdade de expressão, desigualdade social e demais temas que possibilitam refletir criticamente sobre as situações de opressão existente na sociedade e possíveis ações, visando a transformação social e o exercício da cidadania.

Na próxima seção, são apresentadas as trajetórias da pesquisa realizadas no CENSE de Campo Mourão, o trabalho interdisciplinar das/os profissionais que atuam na socioeducação, com ênfase na escolarização formal e nas oficinas desenvolvidas durante as aulas.

3 EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIEDADE: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA NO CENTRO DE SOCIOEDUCAÇÃO – CENSE DE CAMPO MOURÃO

Nessa seção, apresentamos o *locus* da pesquisa, o Centro de Socioeducação de Campo Mourão – CENSE, abordamos a sua função social e organização institucional composta pelos diferentes setores e disciplinas que exigem a complexidade do trabalho na socioeducação.

Nesse contexto está inserida a educação formal sobre a qual descreveremos. A ênfase recai sobre os sujeitos envolvidos na prática pedagógica: alunos, professores pedagogos e agentes socioeducativos, que são os responsáveis pela manutenção da rotina escolar e de forma interdependente para que a escolarização aconteça na unidade.

Nesse ínterim, abordamos o Programa de Educação nas Unidades socioeducativa – PROEDUSE, um breve histórico, bem como fundamentos pedagógicos em conformidade com as diretrizes da socioeducação (PARANÁ, 2006, 2007), diretrizes da Secretaria de Educação e do Esporte (SEED) (PARANÁ, 2006b, 2008, 2021) e proposta pedagógica do PROEDUSE (2005).

Na continuidade, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa interdisciplinar e qualitativa realizada durante sete oficinas pedagógicas pela pesquisadora e as docentes que trabalham no CENSE – unidade de Campo Mourão-PR. Explanamos os recursos metodológicos, a apresentação do campo e dos sujeitos da pesquisa, a organização dos dados em categorias de análise, conforme Bardin (1977).

As categorias foram organizadas em: diálogos sobre liberdade, diálogos sobre direitos humanos e diálogos sobre desigualdade, que emergiram dialeticamente com as teorias e conteúdos descritos pelos jovens e demais participantes da pesquisa. Em outras palavras, a análise teve foco nos significados que os sujeitos atribuíram as suas realidades.

Finalizamos o capítulo com a apresentação das oficinas realizadas com os jovens em que abordamos a estrutura, objetivos, temas geradores, metodologias, atrelando as dimensões afetivas e cognitivas aos conteúdos curriculares das disciplinas de Arte, História, Língua Portuguesa e Matemática.

3.1 O olhar para a Socioeducação a partir de uma abordagem interdisciplinar na sua relação com a educação formal: a pesquisa no CENSE de Campo Mourão

O intuito é demonstrar e discutir a relação interdisciplinar dos profissionais e diversos atores que atuam na unidade socioeducativa. Inicialmente, apresentamos o *locus* da pesquisa, o Centro de Socioeducação de Campo Mourão-PR – CENSE, e a seguir, abordamos a dinâmica institucional e sua complexidade na garantia da proteção integral do adolescente e na sua responsabilização. Nesse percurso, nossa labuta foi enfatizar a escolarização formal, no caso, os sujeitos diretamente envolvidos na realização das atividades escolares.

As medidas socioeducativas, enquanto política pública, aliada à dinâmica da organização do atendimento aos adolescentes nas unidades socioeducativas, diante da sua complexidade, exigem a participação de diferentes profissionais, programas, serviços públicos e sociais com o envolvimento de diferentes áreas de atuação em uma perspectiva interdisciplinar, que se articulem para a responsabilização, garantia de direitos, proteção integral e inclusão social do adolescente. A escolarização e o Programa de Escolarização nas Unidades Socioeducativa – PROEDUSE fazem parte deste cenário e seus profissionais atuam cotidianamente no CENSE, o *locus* da pesquisa que descrevemos no decorrer do texto.

O Centro de Socioeducação – CENSE de Campo Mourão foi inaugurado no ano de 2000 sob a denominação de Serviço de Atendimento Social (SAS). Tinha como mantenedoras o Instituto de Ação Social (IASP), a Prefeitura Municipal de Campo Mourão e a Associação de Meninos e Meninas de Campo Mourão (AMECAM). Foi administrado pelo município por meio da Secretaria de Estado do Trabalho e Previdência (SETEP) e Instituto de Ação Social do Paraná (IASP) até 2004. Em 2005, foram contratados por teste seletivo servidores do Estado (PARANÁ, 2007).

No ano de 2007, o IASP foi substituído pela Secretaria de Estado da Criança e da Juventude (SECJ), passando a denominar Centro de Socioeducação de Campo Mourão-PR – CENSE. Uma nova organização ocorreu em 2011 e passou a ser nominada Secretaria de Estado da Família e do Desenvolvimento Social (SEDS) (PARANÁ, 2007).

Posteriormente, em 2014, a SEDS passou por outras reestruturações, a saber: com a Lei²³ Estadual n° 18.374/14, constituindo-se Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU), tornou-se a responsável pelo Sistema Socioeducativo Paraná criando em 2016 o Departamento de Atendimento Socioeducativo (DEASE), responsável pela socioeducação. Novamente a Lei Estadual n° 18.778/16 transformou em Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos (SEJUF), nomenclatura atual em que passou também a integrar as políticas públicas de trabalho, emprego e geração de renda.

²³ Histórico disponível no portal da Secretaria da Justiça, Família e Trabalho do Governo do Paraná. Disponível em: <http://www.justica.pr.gov.br/Socioeducacao>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Atualmente, pela Lei Estadual nº 19.848 de 2019, a Secretaria da Justiça, Família e Trabalho (SEJUF) é a responsável pela política pública na garantia dos direitos fundamentais, justiça, a cidadania, dignidade humana, trabalho e assistência social. A Secretaria, com o suporte do Departamento de Atendimento Socioeducativo (DEASE), é a responsável pela coordenação da Socioeducação no Paraná e visa fortalecer o caráter educativo da medida socioeducativa, a garantia de direitos e inclusão social e cultural dos adolescentes por meio da educação, profissionalização, fomento da autonomia e exercício da cidadania dos mesmos.

O CENSE de Campo Mourão tem capacidade de atendimento para 20 adolescentes do sexo masculino, de 12 a 18 anos de idade, e em alguns casos até os 21 anos incompletos, que estão cumprindo medida de internação provisória²⁴ (45 dias), internação (de 6 meses e nunca excederá a 3 anos) e internação sanção (90 dias).

A internação, enquanto medida privativa de liberdade, é decorrente do processo legal e judicial. É aplicada somente como último recurso mediante ato infracional de grave ameaça ou violência às pessoas, ou em se tratando de atos reiterados também de natureza grave ou por descumprimento. A medida está sujeita aos princípios de brevidade e excepcionalidade, devido ao adolescente estar em desenvolvimento enquanto ser humano (BRASIL, 1990).

Esses princípios legais orientam a aplicação da medida (tempo cronológico), em que a equipe deve buscar uma ação socioeducativa efetiva em tempo breve, permitindo aos adolescentes o seu engajamento e participação, possibilitando a sua desinternação ou progressão de medida menos severa.

Com a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE (2012), novos parâmetros de atendimento foram estabelecidos para os programas socioeducativos. Tanto o espaço físico como social devem proteger e garantir os direitos dos adolescentes e zelar pela dignidade humana, entendendo que estes colaboram para o sucesso da medida socioeducativa e para o bem-estar e desenvolvimento do jovem. Os programas de internação têm por objetivo:

Desenvolver nos adolescentes as competências de ser e de conviver de modo a contribuir para a construção do seu projeto de vida;

²⁴ A internação provisória ocorre antes da sentença, mediante indícios e materialidade do ato infracional, conforme artigo 183 do ECA, tem duração máxima de 45 dias, prazo para tramitação dos estudos técnicos que determinam a medida determinado pelo Poder Judiciário. Internação resultante de processo judicial, podendo sua duração variar entre 6 meses a 3 anos, sendo reavaliada no máximo a cada 6 meses, conforme prevê o artigo 121 do ECA.

Promover o atendimento dos adolescentes através de ações socioeducativas, privilegiando a escolarização, a formação profissional e a inclusão familiar e comunitária dos adolescentes;
Zelar pela integridade física, moral e psicológica dos adolescentes;
Realizar relatórios técnicos e estudos de caso dos adolescentes, abordando os aspectos socioeducativos de sua história pregressa e os fatos ocorridos durante o período de internação;
Proporcionar oportunidades para o desenvolvimento do protagonismo juvenil;
Preparar os adolescentes para o convívio social, como pessoas cidadãs e futuros profissionais, de modo a não reincidirem na prática de atos infracionais;
Estabelecer redes comunitárias de atenção aos adolescentes e seus familiares, com o objetivo de favorecer sua integração a partir do desligamento (PARANÁ, 2006, p. 35-36).

Tendo em vista tais objetivos, o trabalho socioeducativo é realizado em conjunto com os setores que compõem o Centro de Socioeducação, o administrativo, a equipe técnica²⁵ e de segurança²⁶, que se articulam conforme a especificidade de cada área de atuação sob a coordenação da direção geral da unidade, conforme orientações emanadas pelas Secretaria da Justiça, Família e Trabalho, além dos parceiros e agente externos.

Essa dinâmica institucional é estabelecida a partir da constituição da comunidade socioeducativa, que se caracteriza pelo compromisso, participação e integração de todos os seus elementos: direção, grupo técnico, educadores sociais, grupo administrativo, grupo de apoio, segurança, parceiros, grupos externos e adolescentes. Todos esses elementos estão inter-relacionados, atuando em prol do adolescente, que está no centro das atenções (PARANÁ, 2006, p. 40).

Essa comunidade socioeducativa é concretizada por meio da gestão participativa, colegiada e articulação entre rede interna e externa, com a participação do adolescente e familiares, em consonância com Projeto Pedagógico da unidade, Regimento Interno, Código de Normas e Procedimentos de Atendimento Socioeducativo (RESOLUÇÃO N° 44/2016 – GS/SEJUF) do CENSE. Busca-se um atendimento adequado com respeito à dignidade humana do adolescente.

Tendo em vista a finalidade e fundamento sociopedagógico, todas as ações, ambiente e atividades são pensadas para educar o adolescente. As ações desenvolvidas pela comunidade socioeducativa interna que compõem as diferentes áreas estão inter-relacionadas, pois existe

²⁵ Conforme SINASE no art. 12, a equipe técnica do programa de atendimento deve ser interdisciplinar com no mínimo profissionais da saúde, educação e assistência social.

²⁶ A equipe de agentes de segurança socioeducativos do CENSE é composta por 18 homens e 2 mulheres.

uma relação de dependência e complementaridade entre elas, que dá sustentabilidade ao processo socioeducativo vivenciado pelo adolescente.

Essa relação de dependência começa pelo compromisso educativo, que permeia todas as atividades e momentos do centro, e que é retratado pelos bons exemplos ao evitar desperdícios na cozinha, ao manter a limpeza e organização dos ambientes, ao tratar colegas de trabalho com respeito e consideração, ao cumprir prazos no encaminhamento de relatórios. Todas as situações podem assumir significados especiais na prática de uma educação de valores. As atitudes e comportamentos esperados com relação aos adolescentes precisam fazer parte do dia a dia da comunidade socioeducativa (PARANÁ, 2006, p. 43).

Para operacionalização das atividades, os setores da unidade se articulam dentro das diferentes áreas para organizar e oportunizar as atividades diversas como a escolarização, profissionalização, atividades culturais, artísticas, esportivas, religiosas de lazer, atendimento médico, odontológico entre outras, além das atividades de rotinas diárias nos alojamentos e outros espaços de convivência. Por isso, a interação entre os servidores e os adolescentes é também um instrumento do processo socioeducativo.

No CENSE de Campo Mourão, a equipe técnica multidisciplinar é atualmente composta por um psicólogo, um sociólogo, uma pedagoga que é do quadro da SEED, uma assistente social, três enfermeiras que são concursadas e uma terapeuta ocupacional que é contratada pelo processo seletivo simplificado²⁷. Essa equipe que faz os atendimentos individualizados aos adolescentes é responsável pelas ações que compete a cada área (atendimento às famílias, relatório e documentos ao judiciário, atendimento da saúde, psicossocial, oficinas diversas, entre outras).

O espaço de discussão acontece semanalmente para que todos os representantes de cada setor (psicólogos, assistente social, sociólogo, enfermeira, agentes socioeducativos de segurança, direção, direção auxiliar, pedagoga da unidade e pedagoga do PROEDUSE) possam discutir a organização do trabalho e as demandas das várias áreas no atendimento socioeducativo dos adolescentes, inclusive da escolarização. Assim, são apresentadas e discutidas as necessidades e avanços de cada adolescente individualmente, tendo em vista o planejamento das ações pelos setores de acordo com o saber e área de atuação.

²⁷ O processo seletivo simplificado é realizado por meio de edital pela SEJUF e os profissionais são contratados pelo período de dois anos.

O setor técnico é o responsável pela elaboração e desenvolvimento das atividades, enquanto que o setor pedagógico²⁸ é o responsável pela organização das planilhas com a descrição das atividades, os horários, tempo de duração, espaços de realização e os responsáveis pela condução das atividades que é formalizada pela grade diária de atividades²⁹ em consonância com o SINASE (2006) e o Caderno de Gestão (PARANÁ, 2006). Essa programação descreve a rotina diária dos adolescentes na escolarização, oficinas, cursos profissionalizantes, saídas externas, eventos culturais desenvolvidos pela equipe, dentre outros.

Figura 03 – Modelo de rotina diária dos adolescentes para operacionalização das atividades da unidade.

ATIVIDADES DE SEGUNDA À SEXTA-FEIRA	ATIVIDADES DOS FINAIS DE SEMANA
DESPERTAR	DESPERTAR
HIGIENE PESSOAL	HIGIENE PESSOAL
CAFÉ DA MANHÃ	CAFÉ DA MANHÃ
LIMPEZA DO ALOJAMENTO	FAXINA DO ALOJAMENTO
ATENDIMENTO MÉDICO E ODONTOLÓGICO	ATIVIDADES ESPECIAIS DE AUTOCUIDADO
ATIVIDADES ESCOLARES E OFICINAS	ATIVIDADES ESPIRITUAIS E RELIGIOSAS
ALMOÇO	ALMOÇO
LIMPEZA DO REFEITÓRIO E HIGIENE PESSOAL	LIMPEZA DO REFEITÓRIO E HIGIENE PESSOAL
ATIVIDADES ESCOLARES E OFICINAS	VISITA DE FAMILIARES
LANCHE	LANCHE
ATIVIDADES ESCOLARES, OFICINAS E AT. PSICOSSOCIAL	ATIVIDADES COMPLEMENTARES E DE LAZER
BANHO	BANHO
JANTAR	JANTAR
LIMPEZA DO REFEITÓRIO E HIGIENE PESSOAL	LIMPEZA DO REFEITÓRIO E HIGIENE PESSOAL
ATIVIDADES COMPLEMENTARES E PSICOSSOCIAIS	ATIVIDADES COMPLEMENTARES E DE LAZER
LANCHE DA NOITE	LANCHE DA NOITE
DORMIR	DORMIR

Fonte: Cadernos do IASP – Instituto de Ação Social do Paraná. Gestão de Centro de Socioeducação. Curitiba, 2006 p. 44.

²⁸ Na unidade socioeducativa, existe a pedagoga da unidade que realiza o trabalho relativo à organização pedagógica e atendimento do CENSE, na organização da escolarização temos a pedagoga do PROEDUSE, responsável pela coordenação das atividades escolares, dos professores e alunos jurisdicionada ao Centro Estadual de Educação para Jovens e Adultos – CEEBJAs.

²⁹ A organização das atividades escolares é prevista em um cronograma diário contendo salas, professores disciplinas, nome dos adolescentes e respectivas salas, horários de entrada, intervalo e saída, além das atividades de outros setores técnicos que são elaboradas pela pedagoga da Unidade, em interação com a pedagoga do PROEDUSE, no que se trata da escolarização, com os objetivos de planejar a rotina e evitar problemas de segurança. Esse cronograma é disponibilizado para equipe de professores para organização prévia, agentes socioeducativos para a movimentação dos alunos para as salas de aula que ficam na área de segurança, para equipe técnica (psicólogo, enfermeiro, assistente social, direção, pedagogos).

Nesse contexto de atividades, está inserida a escolarização formal ofertada na Unidade por meio do PROEDUSE firmada entre as secretarias parceiras SEED e SEJUF, que apresentamos detalhadamente no próximo subtópico.

A equipe do PROEDUSE³⁰ é composta por dois professores e seis professoras com formação em Arte, Educação Física, Ciências, Matemática, História, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna – Inglês e duas professoras de Geografia³¹, uma pedagoga do PROEDUSE e agente educacional responsável pela documentação escolar. São servidores da Secretaria de Educação e do Esporte – SEED que atuam como parceiros nas Unidades Socioeducativas e são jurisdicionados aos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEEBJAs, sendo denominada com Ação Pedagógica Decentralizada APED – Especial. Assim, os servidores que atuam na escolarização são ligados aos CEEBJA de Campo Mourão – CEEBJACAM e prestam serviço dentro do CENSE. A Pedagoga da Unidade, desde 2019, também é servidora da SEED.

Nesse ínterim, por se tratar de um espaço complexo que depende da interação de todos os setores para a concretização do processo educativo dos adolescentes e realização da escolarização formal, é imperativo o envolvimento dos setores pedagógico, dos agentes socioeducativos de segurança³² da unidade, da equipe pedagógica do PROEDUSE e direção do CENSE, pois estão diretamente envolvidos na realização prática das atividades escolares.

A operacionalização das atividades da escolarização no Centro de socioeducação deve ser realizada observando o ECA (art. 94), garantindo o acesso e a frequência dos alunos em sala de aula quando estão na unidade e o Código de Normas e Procedimentos das Unidades de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná – Resolução N° 44/2016 – GS/SEJU, que prevê a organização dos espaços, o controle dos materiais, o acesso dos professores nas salas de aula, exigindo a presença dos agentes socioeducativos de segurança, munidos de rádio, os quais devem circular constantemente e observar as atividades realizadas em sala de aula. O adolescente não será privado da frequência escolar em sala de aula, salvo em situação que

³⁰ Todos esses profissionais são concursados e passam por um processo de seleção previsto em edital promovido pela SEED em parceria com a SEJUF para atuar no CENSE. Quando se implantou o PROEDUSE, os professores e agente administrativo recebiam gratificações para atuar nesse espaço de aproximadamente 130% de seus vencimentos, atualmente existe um movimento dos deputados para retirada dos professores com salários mais altos, e as gratificações estão fixas em R\$ 990,00 reais, além da redução ou cerceamento de outros direitos trabalhistas.

³¹ Todos os professores e professoras atuam com 20 horas semanais com exceção da disciplina de Geografia que temos duas professoras de 10 horas semanais, as pedagogas e o agente educativo atuam 20 horas semanais.

³² O trabalho de segurança é realizado pelos agentes socioeducativos de segurança com respaldo no Código de Normas e Procedimentos das Unidades de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná – Resolução N° 44/2016 – GS/SEJU

comprometa a sua segurança e dos demais integrantes da comunidade socioeducativa devendo ser autorizada pelo diretor (PARANÁ, 2016).

Todas as movimentações e trânsito dos adolescentes para as atividades também devem ocorrer em consonância com a orientação e planejamento conjunto com o setor de segurança. Conforme o Código de Normas e Procedimentos das Unidades de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná – Resolução N° 44/2016 – GS/SEJU (Art. 108 ao 110), em todo os deslocamentos pelos espaços interno ou externos, os adolescentes devem ser revistados³³ pelos agentes, a fim de evitar que transportem objetos não autorizados para outros espaços e manutenção da segurança, preservando pela dignidade do adolescente. No entanto, é um processo constrangedor para o jovem, que deve ficar nu para revista. Desta forma, é preciso pensar na organização das atividades/adolescentes a fim de que as revistas ocorram em menor número durante o dia.

A pedagoga do PROEDUSE tem a função de verificar os níveis de escolaridade, necessidades educacionais dos adolescentes, planejamento das matrículas para inclusão e continuidade da escolaridade, tomando as providências cabíveis após a desinternação³⁴, bem como os demais procedimentos legais relacionados com as questões de aproveitamento escolar e oportunidades de aceleração (classificação, reclassificação próprios da EJA), exames respaldados pela legislação, bem como manter os dados atualizados para que a pedagoga da unidade possa fazer a programação diária da escolarização.

As atividades da escolarização formal ocorrem no período matutino (7h30min às 11h50min) e vespertino (13h15min às 17h35min), em que os alunos frequentam as disciplinas de matrícula conforme a matriz curricular da EJA e são planejadas as atividades de profissionalização, oficinas com técnicos, atendimentos no contraturno e demais atividades externas, como: cinema, teatro, atividades religiosas, cursos profissionalizantes, entre outros.

Todo o suporte relativo à prática dos docentes (planejamento, formação, materiais pedagógicos, calendário, currículo) é de responsabilidade da pedagoga do PROEDUSE em

³³Art. 123. Para realizar a revista corporal minuciosa o educador social deverá orientar o adolescente a realizar os seguintes procedimentos: I – retirar a roupa e entregar ao educador social; II – mostrar os dois lados das mãos com os dedos afastados; III - abrir a boca, levantar a língua, os lábios inferior e superior; IV – levantar os braços e realizar uma volta em torno de si próprio; V – levantar as partes íntimas; VI – mostrar as solas dos pés; VII – posicionar-se de frente para o educador social e realizar o agachamento; VIII – após o educador social revistar cuidadosamente todas as peças do vestuário do adolescente, estas serão devolvidas para que se vista (PARANÁ, 2016 S/N)

³⁴ O trabalho realizado pela pedagoga da PROEDUSE (educação) se dá em conjunto com o agente educacional providência a parte da secretaria e com a pedagoga da Unidade para informações necessárias aos relatórios de acompanhamento dos adolescentes.

conjunto com a direção do CEEBJA de Campo Mourão em que o CENSE está jurisdicionado, sempre em comunicação com a direção da unidade.

No que tange aos espaços físicos, o SINASE (2006) dispõe que a estrutura física da unidade deve favorecer a ação socioeducativa, promover um ambiente humanizador e de segurança, pois o ambiente influencia a relação simbiótica entre os espaços e as pessoas.

Portanto, essa estrutura física deve ser pedagogicamente adequada ao desenvolvimento da ação socioeducativa. Dessa forma, o espaço físico se constitui um elemento promotor do desenvolvimento pessoal, relacional, afetivo e social do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa (SINASE, 2006, p. 84).

A estrutura física do CENSE de Campo Mourão não se constitui um espaço acolhedor, pois as grades nas salas de aulas e nos alojamentos em que se convivem dois adolescentes que habitam ali pelo tempo da internação apresentam aspecto de presídios e não de uma escola. Segundo Marcheski (2019), que pesquisou detalhadamente a estrutura física e o espaço socioeducativo da unidade de Campo Mourão:

[...] ao confrontarmos as diretrizes para a construção de unidades socioeducativas com o espaço físico do CENSE de Campo Mourão podemos inferir que a instituição em análise não foi planejada de acordo como disposto na legislação. A estrutura foi adaptada, surgindo da necessidade de criar um ambiente para abrigar adolescentes sujeitos ao cumprimento de medida socioeducativa de internação, aperfeiçoou-se de acordo com necessidades dos dirigentes ao longo do tempo [...] a atual configuração do espaço demonstra que as ideias, os projetos e o planejamento da unidade socioeducativa sempre estiveram aquém das exigências e garantias mínimas de privacidade e socialização do usuário final (os adolescentes) previstas na legislação em questão (MARCHESKI, 2019, p. 84-85).

É notório que a estrutura física do CENSE ainda não está adequada considerando as prerrogativas legais. Apesar dos esforços dos dirigentes e mantenedores, as reformas não atendem adequadamente as necessidades dos adolescentes de da escolarização. Citamos a falta de refeitórios, bibliotecas, salas de aulas em número adequado para atividades culturais, esportivas e lazer, espaços para a socialização e convivência entre os adolescentes.

Para a escolarização, temos a sala dos professores, que fica nas dependências administrativa, além de outros setores que compõem a unidade. Nesse local, os docentes realizam as horas atividades, espaço dividido com a pedagoga e a agente educacional responsável pela documentação escolar dos adolescentes. Essa sala é também utilizada como a biblioteca da Unidade.

As salas de aula ficam em um prédio anexo e juntamente com a área de segurança, são acessadas pelos professores pelo estacionamento externo e há duas portas de acesso para adentrar os fundos. São compostas de quatro salas de aula que são divididas também com os cursos profissionalizantes, sendo duas salas de aula maiores e com banheiro e duas salas menores sem banheiros. No momento, uma sala menor está sendo utilizada para atendimento da equipe multidisciplinar e pela pedagoga do PROEDUSE para atendimento dos adolescentes e para escolarização dos alunos (geralmente com demanda menor) que se encontram na EJA FASE I (anos iniciais) de forma adaptada para a escolarização. E na quinta sala são guardados materiais pedagógicos, em que permanecem agentes socioeducativos responsáveis pela segurança e movimentação dos jovens.

Figura 4: Prédio anexo CENSE de Campo Mourão-PR (onde ficam as salas de aula)



Fonte: A autora

Figura 5: Sala de aula CENSE de Campo Mourão visão externa



Fonte: A autora

Figura 6: Sala de aula do CENSE de Campo Mourão visão interna



Fonte: A autora

Figura 7: Sala de aula do CENSE de Campo Mourão visão interna para porta



Fonte: A autora

No fundo das salas há uma quadra poliesportiva não coberta e um espaço na frente das salas de aula, o qual é utilizado para eventos, gincanas culturais, esportivas e recreativas.

Figura 8: Quadra esportiva do CENSE de Campo Mourão-PR



Fonte: A autora

No que tange à segurança, podemos observar pelas descrições de alguns procedimentos de segurança presentes no Código de Normas e Procedimentos das Unidades de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná – Resolução N° 44/2016 – GS/SEJU a disciplinarização, a vigilância e punição do adolescente que estão presentes na práxis socioeducativa, como revistas e privação da convivência. A relação entre a segurança necessária ao desenvolvimento das atividades pedagógicas resulta em um amálgama entre a proteção e o controle dos adolescentes, que necessita ser constantemente alvo de reflexão, ênfase na segurança preventiva, pautadas no diálogo e práticas não violentas. As intervenções mais severas da segurança se justificam somente em momentos de crises e rebeliões.

Diante das considerações tecidas, o CENSE de Campo Mourão se constitui em um espaço complexo, dinâmico e interdisciplinar, em que cada integrante da comunidade socioeducativa é considerado como parte desse sistema que pode mudar bruscamente conforme o teor das comunicações e intervenções nas relações pessoais, visto que conflitos entre os adolescentes e seus pares ou com os demais servidores podem ocorrer.

Essa complexidade exige das diferentes áreas e funções interação, planejamento, metodologias e instrumentos pedagógicos para proporcionar um atendimento humanizado e digno para responsabilização, garantia dos direitos e operacionalização do processo socioeducativo. Toda essa dinâmica funcional visa assegurar a proposta pedagógica e social do CENSE.

O CENSE em questão busca propiciar atividades pedagógicas e educativas, visando a qualidade do atendimento aos adolescentes, e a equipe de segurança se esforça em dar o respaldo para tais atividades e demais rotinas envolvendo os adolescentes nos espaços da unidade.

A seguir, abordamos o Programa de Educação desenvolvido nas unidades e a contextualização da oferta da escolarização formal nas mesmas.

3.2 A educação formal na socioeducação: trajetória do Programa de Educação em Unidades da Socioeducação

Nesse tópico, contextualizamos o Programa de Educação em Unidades Socioeducativas – PROEDUSE, por meio do qual é ofertada e garantida a educação Básica aos adolescentes que estão cumprindo medida de internação no sistema socioeducativo do Paraná/PR.

A partir das exigências legais preconizadas pela Constituição Federal de 1988 e pelo ECA (1990), o sistema de atendimento socioeducativo teve que se adequar na oferta da

escolarização nas unidades. No entanto, podemos verificar que no estado do Paraná, a organização do atendimento educacional de forma sistematizada em todas as instituições socioeducativas, ainda que pese as leis, foi tardia e inicialmente precária conforme descrito a seguir.

No ano de 1993, iniciou-se a organização formal e estrutural para oferta da educação no Educandário São Francisco, por meio da Resolução nº 3780/93, que criou o Núcleo Avançado de Ensino Supletivo para atendimento às séries iniciais do Ensino Fundamental. Após a Resolução 762/96, a Secretaria de Educação do Estado autorizou o funcionamento das séries finais do Ensino Fundamental a partir do ano de 1997. Apesar das secretarias e órgão do governo terem formalizado convênio com intuito de ofertar a Educação Básica nas unidades socioeducativas, até 2004 não era garantida a escolarização em todas as unidades.

[...] até o ano de 2004 não havia garantia de isonomia e de aplicação de uma proposta que, minimamente garantisse a oferta educacional em todas as unidades socioeducativas do Estado, de acordo com preceitos pedagógicos que prezassem pela integralidade da formação educacional dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa (KRAVETZ, 2018, p. 56).

No ano de 2005, o Programa de Educação em Unidades Socioeducativas (PROEDUSE) foi instituído por meio da Resolução nº 1417/2005 da Secretaria da Educação e do Esporte (SEED), em vigência atualmente com algumas reformulações e tem por objetivo garantir a oferta da Educação Básica aos jovens que cumprem medida socioeducativa, além de prever que sejam inseridos no sistema educacional após sua saída da unidade. O programa tem como objetivo garantir, ofertar e promover a inserção e continuidade dos estudos aos jovens atendidos na socioeducação (PARANÁ, 2005).

A educação formal deve estar em consonância com a proposta sociopedagógica prevista nas diretrizes legais e normativas da socioeducação. O foco é o adolescente, seu desenvolvimento integral, com ênfase no aprendizado para o convívio social e no desenvolvimento de seu projeto de vida (PARANÁ, 2006). “Desta forma, a finalidade maior do processo educacional deve ser a formação para a cidadania, não esquecendo que o adolescente [...] encontra-se sob restrições legais” (PROEDUSE, 2005, p. 4).

Atualmente, as secretarias parceiras do Estado da Educação e do Esporte (SEED) e Secretaria da Justiça, Família e Trabalho (SEJUF) por meio do Programa de Educação nas

Unidades Socioeducativas – PROEDUSE promovem e garantem a escolarização dentro da unidade na modalidade da Educação de Jovens e Adultos³⁵ – EJA.

A EJA tem por finalidade a formação humana e apropriação conteúdos, considerado as experiências vivências dos educandos enquanto sujeitos históricos, demandando uma estrutura flexível com inovações e metodologias que permitam que os conteúdos sejam significativos aos alunos e que sejam respeitados o tempo e necessidade de aprendizagem (PARANÁ, 2006).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, em ser art. 37º e § 1º:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

O currículo a ser seguido pelos docentes e pedagogas segue as orientações e Diretrizes Estaduais, a saber: O Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP (PARANÁ, 2021), as Diretrizes Estaduais para o Ensino Médio – DCEs (PARANÁ, 2008) e as Diretrizes Estaduais da Educação de Jovens e Adultos – DCE (PARANÁ, 2006b). As orientações pedagógicas são realizadas pelos Centros para Educação de Jovens e Adultos de Campo Mourão, a qual os profissionais da educação estão jurisdicionados.

Essa modalidade de educação foi implementada nos centros de socioeducação do Paraná, considerando a diversidade de níveis e anos escolares e faixa etária diferenciadas dos adolescentes que ingressam no sistema socioeducativo, que revelam uma trajetória escolar fragmentada por reprovações, desistência e evasões que são motivados por fatores diversos, tais como econômicos, políticos, sociais e culturais, dentre os quais enfatiza-se o trabalho prematuro (PARANÁ, 2018).

Outro fator para implantação da EJA no CENSE é a rotatividade dos adolescentes que chegam no CENSE qualquer momento do ano letivo e devem ser matriculados e incluídos no processo de escolarização, sendo essa modalidade flexível e possível de atender a essa necessidade.

³⁵ A garantia da EJA nas unidades está em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - Lei nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CEB nº: 11/2000) e as Diretrizes Estaduais da Educação de Jovens e Adultos (DCE, 2006) por meio do PROEDUSE.

A pesquisa de Lakonski *et al.* (2016) apresentou um levantamento realizado pela pesquisadora junto ao Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação e Esporte DEJA/SEED no período de 24 de março a 05 de abril de 2016 para traçar o perfil do(a) adolescente em conflito com a lei atendido pelos Centros de Socioeducação no Paraná.

Quanto à escolarização, a pesquisa constatou que a maioria dos adolescentes que ingressaram no sistema socioeducativo (81,81%) estavam fora da escola. Os períodos escolares em que ocorreram maior índice de evasão foram o 6º e 7º anos do ensino fundamental e maior parte dos adolescentes se encontrava na faixa etária de 16 a 18 anos, sendo 93% do sexo masculino (LAKONSKI, 2016, p. 2-4).

Como podemos analisar, a maioria dos jovens do sistema socioeducativo não concluíram o ensino fundamental em uma faixa etária que deveria estar cursando ou concluindo o ensino médio.

De encontro com a literatura, conforme as entrevistas realizadas pela pesquisadora quando da chegada dos adolescentes ao CENSE e confirmada pela documentação escolar necessária à efetivação da matrícula, constatamos que as reprovações e abandono escolar é uma realidade vivenciada por este grupo.

Conforme estabelecem as Diretrizes Estaduais da Educação de Jovens e Adultos – DCE, “[...] os adolescentes ainda têm presença marcante nas escolas de EJA. A grande maioria é oriunda de um processo educacional fragmentado, marcado por frequente evasão e reprovação no ensino fundamental e médio regulares” (PARANÁ, 2006b, p. 30). Evidencia-se que a rede do ensino público não rompeu o desafio da manutenção desses jovens e sua conclusão na educação básica. Sabemos que outros fatores sociais e econômicos interferem na vida escolar dos jovens.

Freire (1995, 2013) recusa o conceito de evasão, pois, segundo o autor, as crianças das classes populares são expulsas da escola pela própria estrutura social, econômica, e cultural desigual de nosso país, que impedem as mesmas o acesso à escola, ou quando chegam a escola, encontram a dificuldade de permanecer nela e concluir o seu percurso escolar.

Além da baixa escolaridade, evidenciamos outras vulnerabilidades, tais como: exploração do trabalho infanto-juvenil, exploração sexual, privação da convivência familiar, abuso de drogas que atingem os jovens brasileiros e são mais agravadas nas classes sociais menos favorecidas economicamente, fazendo-se presentes na vida e realidade da maioria dos adolescentes que ingressam no sistema socioeducativo (SINASE, 2019).

Para além desses fatores objetivos e sociais que influenciam as histórias de vida desses jovens, os aspectos subjetivos e vivências, dentro da unidade, impactam as relações humanas durante a escolarização e devem ser levados em consideração na construção da prática pedagógica. A pesquisadora traz algumas contribuições a partir da experiência enquanto pedagoga que atua no *lócus* da pesquisa.

Conforme os depoimentos dos jovens, a sala de aula representa a possibilidade de pensar sobre outros assuntos por meio dos conteúdos escolares, de distração, pois ameniza a falta da liberdade, além da interação mais livre com os colegas, inclusive com aqueles que estão em outros alojamentos do CENSE. Com o passar do tempo, se no início da internação a escolarização se constituía como oportunidade de sair dos alojamentos, com a evolução do aprendizado, uma relação mais positiva com a escola e a melhora da autoestima passam a fazer parte da vida escolar desses jovens no CENSE, que aos poucos se sentem capazes de aprender.

No entanto, mesmo na sala de aula o ambiente é vigiado e controlado pela segurança, consideramos que esse fator inibe e acaba por conter falas dos jovens pelo receio de serem advertidos no conselho disciplinar, ou como denominam eles, “tomar disciplina”, podendo prejudicar a avaliação que consta em relatório realizada pela equipe técnica da unidade ao juiz.

Temos o desafio de conciliar a segurança, o trabalho pedagógico e as relações democráticas, visto que os adolescentes se encontram sob restrições legais, e de certa forma, o estigma e criminalização associados a esses sujeitos historicamente prevalece, junto com ele a disciplinarização.

A organização da rotina do trabalho no CENSE de Campo Mourão incluindo a escolarização e a sua relação com a segurança e a disciplina é relatada na pesquisa de Marcheski (2019):

as movimentações dos adolescentes e dos servidores, as rotinas e procedimentos são projetados e calculados para que ocorram de maneira estrita e sistemática [...]. O que ocorreu como o novo paradigma da proteção integral, foi uma evolução das técnicas corretivas, em que, modernamente, não se praticam mais os castigos físicos como forma modular, pela técnica do medo, os comportamentos dos indivíduos, mas sim as disciplinas [...] (MARCHESKI, 2019, p. 115-119).

Nesse espaço de convivência, os adolescentes constroem laços de amizade e, por vezes, um sentimento de pertencimento ao grupo, sentem a necessidade do diálogo e socialização como forma de suportar a privação de liberdade e passar por ela. Estar recluso em um ambiente como CENSE, estranho e não familiar, gera expectativas, angústias, medo, e às vezes revolta,

dentre outros sentimentos, sobretudo, quando é a primeira internação do adolescente (SINASE, 2006).

Esse ambiente contraditório e às vezes hostil também exige dos jovens que aprendam regras, algumas explícitas nas orientações e outras ocultas que existem nessas relações. A esse encontro, Pereira (2011, p. 48) esclarece a existência de uma “cultura carcerária, cheia de normas e visões muitas vezes distorcidas e perversas, que marcam os indivíduos por toda a vida. A prisão é uma fábrica consentida pela sociedade para desumanizar”.

Na socioeducação, em alguns aspectos observamos normas de condutas influenciadas pela cultura carcerária, como linguagem própria (com as gírias), cuidados com a higiene como formas de utilizar o banheiro, o comportamento exigido pelos adolescentes na sala de aula, ou em dias de visitas, entre outros. Existem aqueles meninos que lideram os demais, se destacam na escolarização e em outras atividades e também aqueles que ficam mais “segregados do convívio entre eles”, por não se ajustarem às regras ou código de ética que estabelecem entre eles. Citamos exemplos, como: atos infracionais como estupro não são tolerados pelo grupo, ou ainda delatar ou ser “X9”, na gíria do grupo. Essas situações exigem da equipe ações para a prevenção de segurança e intervenções no sentido de socioeducar.

Nesse sentido, Freire (1988, p. 17) analisa como o oprimido internaliza o opressor. “Na verdade, o sujeito oprimido, às vezes, agride o opressor no corpo do oprimido”, sendo importante os momentos de reflexões sobre essas práticas e a realidade social que estimula e até justifica algumas práticas opressoras.

Nesse ínterim, o professor se depara com conflitos em sala de aula, como alunos que se negam a realizar as atividades, comportamento desrespeitoso e às vezes grosseiro e desafetos entre os colegas. Alguns motivados pela dificuldade em se submeter à rotina e regras da escola, pelo desafio de retomar a escolarização depois de um tempo excluído dela, pelo estigma de ser considerado incapaz, pela dificuldade de aprendizagem ou pela inadequação de atividade e metodologias utilizadas.

O educar para humanização implica pensar e problematizar as formas de agir dos meninos nas suas relações sociais na instituição e sua relação com a sociedade, além da superação da prática de educação tradicionalista e tecnicista (FREIRE, 1989,1996, 2019a 2019b).

Assim, a partir da pauta humanista e emancipadora compatível com os princípios e objetivos da socioeducação, a prática pedagógica desenvolvida nas unidades está alicerçada em teorias, a exemplo da proposta freiriana, em que o processo educativo na socioeducação deve

estar voltado à emancipação dos sujeitos, e não a sua adaptação ao sistema vigente (FREIRE, 2019a, 2019b, 1996, 2011).

O processo de humanização é uma vocação ontológica dos jovens, homens e mulheres, no qual se reconhecem como inacabados, e por isso em constante mudança (FREIRE 2019a, 2019b, 2019c). Nesse sentido, “educar é sempre uma aposta no outro; e apostar nesses jovens em situação de risco pessoal e social, que pelas circunstâncias de seu meio social, de suas vidas, cometeram um ato infracional” (PARANÁ, 2005).

O desafio conforme a proposta do PROEDUSE (2005), e como nos ensina Paulo Freire (2019a), é desenvolver uma metodologia pensada e concebida com os sujeitos do processo educativo, e não simplesmente para eles. Implica em dar voz aos sujeitos e considerar a realidade social dos mesmos – em nosso caso, os jovens. A partir desta e por meio da problematização dos conteúdos científicos, propomos propiciar uma metodologia participativa e dialógica que conduza a uma aprendizagem significativa e que faça sentido ao educando, tendo em vista suas vivências e realidade.

Nessa perspectiva, ensinar é possibilitar condições para a construção e produção do conhecimento pelos alunos, e não sua simples transferência. É fundamental que esses adolescentes recebam orientação que os leve a refletir, a problematizar, dialogar, argumentar e interagir em diversas situações da vida, inclusive as planejadas e intencionalmente criadas em torno de sua problemática (PROEDUSE, 2005, p. 8).

A construção e produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p 95).

A partir dessas considerações, entendemos que a educação nas unidades socioeducativas deve considerar as necessidades dos alunos e o processo educativo deve estar voltado à promoção da aprendizagem participativa, à valorização dos sujeitos envolvidos nesse processo, visando a autonomia e objetivos futuros desses jovens.

Além disso, os desafios postos à prática pedagógica e à escolarização na socioeducação são muitos e demandam políticas públicas comprometidas com os adolescentes e que fortaleçam os sistemas de ensino dentro e fora da unidade. Em vista disso, nos propomos a realizar este trabalho e no tópico a seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa com a descrição das oficinas realizadas pela pesquisadora com os professores e adolescentes.

3.3 Procedimentos metodológicos

A pesquisa se realizou a partir de uma perspectiva interdisciplinar das Ciências Humanas e Sociais (MORIN, 1991, 2002; ALVARENGA et al., 2011; VASCONCELOS, 2007) diante da complexidade que permeia o tema, visto que a socioeducação enquanto política pública requer a atuação de diferentes órgãos e instituições que fazem parte da rede de atendimento em um esforço coletivo em garantir a proteção, responsabilização e inclusão do adolescente que cometeu um ato infracional.

O estudo da socioeducação, exige a interação entre os diferentes campos como a Educação, a Psicologia, Sociologia, Direito, que atuam no processo Socioeducativo. Nosso objeto de pesquisa, ainda que permeado pelas múltiplas dimensões institucionais, a sala de aula, espaço onde é realizada a escolarização formal, é também o palco de relações diversas, envolvendo os docentes, pedagogas, adolescentes, agentes socioeducativos de segurança, além dos aspectos relativos ao processo ensino aprendizagem.

A investigação está fundamentada em uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa permite aprofundar a compreensão acerca das categorias nas quais se fundamentam o estudo, por meio do contato direto com os jovens da instituição de socioeducação, em vista de compreender o fenômeno a partir das representações dos próprios participantes. O enfoque recai primordialmente sobre os processos (em lugar do produto) e na qual a coleta de dados, predominantemente descritivos, faz-se diretamente no/do ambiente natural e social (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nesse sentido, a preocupação da pesquisadora e a análise dos dados voltam-se para o significado que os sujeitos atribuem à realidade.

A pesquisa foi desenvolvida junto ao Centro de Socioeducação (CENSE) do município de Campo Mourão-PR. Neste sentido, convém mencionar que a posição de fala desta pesquisadora é de uma observadora participante (GIL, 2018; BORGES, 2007), uma vez que trabalha no *lócus* da pesquisa, diretamente com os sujeitos participantes, ao exercer a função de pedagoga da referida instituição, desde julho de 2007. Esse tipo de investigação se caracteriza pela interação entre os pesquisadores e as pessoas envolvidas nas situações investigadas, como atores sociais, interativos e participantes (GIL, 2018, p. 39). Nessa labuta, o processo de escuta, observação e situações vividas no cotidiano se fazem importantes ferramentas para a pesquisadora (GIL, 2018).

Assim, explanada a pesquisa participante:

está situada em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura dinâmica. [...] e a partir das experiências vividas e pensadas com os participantes pretendem ser instrumentos pedagógicos e dialógicos de aprendizado partilhado; possuem organicamente uma vocação educativa e, como tal, politicamente formadora (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 54-57).

Desse modo, ressaltamos que a interação dialógica entre pesquisadora e participantes da pesquisa é aspecto fundamental da presente investigação e que deve ser levada em conta tanto na abordagem da temática quanto no processo de produção e análise dos dados.

3.3.1 Participantes da Pesquisa

Participaram da investigação adolescentes³⁶ de 15 a 18 anos, do sexo masculino, que cursam o Ensino Fundamental e Médio, privados de liberdade, que cumprem medida socioeducativa de internação no CENSE de Campo Mourão-PR. Participaram ainda, além da própria pesquisadora – Pedagoga da instituição – os docentes das disciplinas de Matemática, História e Língua Portuguesa. Foram adotados todos os procedimentos éticos para a realização de pesquisas com seres humanos, sendo que a participação foi voluntária, mediante concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para menores de 18 anos (Anexos I e II), aprovados pelo Comitê de ética da UNESPAR. No quadro 3, constam os dados dos adolescentes que fazem parte da pesquisa.

Quadro 3. Descrição dos Adolescentes participantes da pesquisa

Nome	Idade	Nível de escolaridade	Ato infracional	Município
E.J.C	15 anos	Anos Iniciais Ensino Fundamental	Estupro	Araruna
F. C.C.	17 anos	6º ano do Ensino Fundamental	Tráfico	Ivaiporã
K.L.	17 anos	6º ano do Ensino Fundamental	Roubo	Pitanga

³⁶ A capacidade de atendimento do CENSE de Campo Mourão é de 20 adolescentes, no entanto, devido à pandemia da COVID-19, a instituição está atendendo a média de 05 (cinco) a 08 (oito) adolescentes. A participação dos jovens será voluntária, mediante concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

K. V. S.	17 ano	1º ano do Ensino Médio	Homicídio	Roncador
K.S.	15 anos	5º ano do Ensino Fundamental	Assalto	Pitanga
L.S.	17 anos	6º ano do Ensino Fundamental	Tráfico	Manoel Ribas
M.H.S	18 anos	6º ano do Ensino Fundamental	Homicídio	Sarandi
R.C.F	18 anos	7º ano do Ensino Fundamental	Homicídio	Campo Mourão
M.A.R.F	17 anos	6º ano do Ensino Fundamental	Tráfico	Assaí

Fonte: Dados da pesquisa 2021

Quanto ao perfil dos adolescentes que participaram da pesquisa, todos são do gênero masculino por se tratar de uma unidade de internação para meninos. Sete adolescentes realizavam trabalhos informais, como venda de abacaxi, jardinagem, aprendiz de mecânica, pintura, servente de pedreiro, borracharia, com o intuito de ajudar a família e também consumir bens essenciais ou não, tais como: celular, tênis, roupas, etc. Somente dois não trabalhavam, sendo um deles oriundo de escola especial.

No que tange ao consumo de drogas ilícitas, sete adolescentes eram usuários, a maioria consumia maconha e uma parcela já utilizou ou experimentou a cocaína. Um adolescente fazia uso de álcool e um outro fazia uso de cigarro e álcool.

Sobre a renda familiar, três adolescentes tinham renda menor que 1 salário mínimo, dois adolescentes com renda de 1 a 2 salários mínimos, três adolescentes com renda familiar de 2 a 3 salários mínimos e um adolescente com mais de 5 salários mínimos. Quanto à cor/etnia, quatro adolescentes se declararam pardos, três adolescentes se declararam brancos e dois adolescentes, negros.

Somente um adolescente estava estudando quando foi internado. Os demais já haviam abandonado a escola por motivos variados, como: trabalho, envolvimento com atos infracionais ou drogas, faltas excessivas e/ou notas baixas, indicando o fracasso do sistema escolar em atender as necessidades desses adolescentes. Essas constatações vão ao encontro das pesquisas do CNJ (2012), Lakonski, (2016), Fialho e Vasconcelos (2019) e Paraná (2006).

Quanto às professoras que participaram da pesquisa, apresentamos suas descrições no Quadro 4.

Quadro 4 - Descrição das docentes participantes da pesquisa

NOME	IDADE	DISCIPLINA	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO CENSE
E. C. P. M.	51 anos	Matemática	Licenciada em Matemática com especialização	15 anos
M. C. de O.	53 anos	Língua Portuguesa	Mestre PROFLETRAS UEM	16 anos
M. G. B. M.	59 anos	História	Licenciada em História e Ensino Religioso com especialização	14 anos
R.A. L..	57 anos	Arte	Licenciada em Arte e Mestre em Educação e Ciências	2 anos

Fonte: Dados da pesquisa 2021

3.3.2 Instrumentos, estratégias e análise dos dados

No que diz respeito aos instrumentos e estratégias de produção de dados, realizamos um trabalho pedagógico por meio de oficinas ofertadas nos momentos de aula, durante os meses de abril, maio, junho e julho de 2021, com atividades que envolveram os conteúdos das disciplinas curriculares de Arte, História, Língua Portuguesa e Matemática, que permitiram a reflexão e expressão de sentimentos e emoções, com o intuito de contribuir para a formação humana dos jovens. Nas atividades, foram envolvidas diversas linguagens – escrita, não verbal, corporal, entre outras.

O cronograma das oficinas e as atividades realizadas em cada encontro foram delineados a partir de trabalho coletivo desenvolvido com base nas características do grupo de adolescentes participantes, juntamente com os docentes da instituição e mediante prévia aprovação da direção e equipe de segurança.

Além das atividades realizadas (isto é, as produções dos adolescentes), expressas em diferentes linguagens e mídias, os dados do trabalho pedagógico desenvolvido foram registrados em um caderno de campo realizado pela pesquisadora ao longo de toda a oficina. Foram registrados áudios, imagens referentes aos adolescentes participantes e a prática pedagógica realizada preservando o sigilo dos participantes conforme já explanado.

As oficinas pedagógicas foram organizadas a partir dos encontros com os adolescentes e planejamento dos professores, que emergiram em temas que coadunam com os anseios, a realidade dos adolescentes e com os conteúdos ministrados pelos docentes, tendo em vista a reflexão, expressão dos sentimentos e formação humana.

Quanto aos procedimentos de análise de dados, buscamos identificar as aprendizagens dos conteúdos curriculares efetivadas, os sentimentos e as emoções expressadas pelos jovens e registradas nas atividades produzidas ao longo das oficinas, bem como nos relatos do caderno de campo, áudios e imagens.

Depois da organização dos dados, iniciamos a análise por meio de categorias para identificar os principais temas nos diálogos, fundamentadas em Bardin (1977, p. 117), “a categorização de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação [...] e por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”.

Assim, para viabilizar uma análise mais coerente, agrupamos os diálogos e produções semelhantes que, em sua maioria, coincidiram com a sequência dos temas das oficinas. Foram selecionadas entre as produções e diálogos os que se assemelhavam, separamos os que não se repetiam e os mais significativos. Excluímos algumas produções e diálogos pela extensão do material coletados. Agrupamos finalmente os temas dos diálogos em categorias definidas pela frequência com que apareciam.

3.4 Oficinas pedagógicas: contextualização

As oficinas ocorreram no primeiro semestre de 2021, nos dias 14/04, 20/04, 23/04, 28/04, 07/05 e 18/05 e 18/06. Todas com duração de 4 horas, em média, com o máximo de 6 alunos. Devido à rotatividade dos adolescentes no CENSE ter se acentuado com a pandemia³⁷, tivemos nas oficinas um número que oscilou entre 3 a 6 participantes divididos em dois grupos.

O primeiro momento de contato com os adolescentes para planejamento das oficinas foi realizado nos corredores dos alojamentos³⁸ devido ao decreto do prefeito com o aumento de casos da COVID-19 no município.

³⁷ Com as medidas sanitárias implantadas pelo Plano de Contingência de Prevenção ao contágio da COVID-19 (Portaria n° 01/2020-DEASE/SEJUF/PR e Portaria n° 02/2020-DEASE/SEJUF/PR) nas Unidades Socioeducativas para enfrentamento da pandemia, as atividades escolares presenciais foram mantidas com adequações, houve a redução de adolescentes internados no CENSE, a unidade tem a capacidade para receber 20 adolescentes, mas devido as medidas sanitárias o número de adolescentes foi reduzido para 7 a 9 adolescentes. Nas salas de aulas, o número máximo de adolescentes atendidos foi de 4 alunos e 1 professor. No início da pandemia, o atendimento escolar foi realizado pelas pedagogas e assistente social (em escalas semanais nos turnos matutinos e vespertinos) com atividades planejadas pelos professores e depois pelos professores também em escala semanal. As atividades externas e visitas dos familiares foram suspensas, sendo utilizado outros recursos tecnológicos para contato com os familiares e realização de atividades culturais.

³⁸ A SEED não estava autorizando a pedagoga e pesquisadora a atenderem os adolescentes presencialmente, somente por aulas via ferramenta *Google Meet* ou em breve atendimento fora de sala de aula com o distanciamento e equipamentos para prevenção da COVID-19. A direção do CENSE liberou a entrada da pesquisadora nas alas dos alojamentos para realizar uma dinâmica, a fim de mobilizar as opiniões e discutir com os adolescentes os objetivos e planejamento das oficinas.

Essa dinâmica, adaptada de França (2009; 2016), consistiu em dar aos adolescentes um papel em figura de mala e que eles imaginassem que iriam fazer a “viagem da vida deles”, que poderiam levar somente cinco elementos que considerassem prioridades nas suas vidas. Dentre as sugestões para a discussão nas oficinas, foram citadas pelos adolescentes respeito e igualdade entre todos, independentemente do lugar em que estavam, união entre os adolescentes, projetos futuros, falar do que refletem nos alojamentos, atividades no X (significa alojamento), cuidados pessoais e higiene.

O convite foi realizado aos adolescentes para participarem das oficinas, esclarecendo os momentos de realização, os objetivos e que a participação era livre e voluntária podendo a qualquer momento, caso quisessem, desistirem da participação das oficinas, além de que seria mantido sigilo quanto a identidade, falas e áudios coletados nas oficinas. Foi lido e explicado aos adolescentes o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido – TCE. Todas as oficinas foram realizadas na sala com o cronograma previamente planejado com dois grupos de no máximo 3 adolescentes, cada com duração de 1h40min.

Devido aos protocolos de prevenção à Covid- 19, os adolescentes que ingressaram na unidade necessitaram ficar 14 dias em isolamento (quarentena). Com isso, os jovens que estavam em medida provisória (45 dias) tiveram um tempo reduzido de participação na escolarização. Além disso, o atendimento presencial dos professores nesse período pandêmico foi realizado por escalas durante a semana. Esses fatores citados dificultaram a conclusão das atividades pelo adolescente, por isso tivemos a descontinuidade de alguns participantes.

As oficinas como instrumento teórico-metodológico propiciam a troca dialógica, constatação de reações e sentidos atribuídos no momento dessas interações, além de propiciar a produção de conhecimento para a pesquisadora e para os demais sujeitos da pesquisa de forma conjunta.

Quanto ao tema gerador, Freire (2019a) salienta que

é importante reenfatar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separado dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensamento dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua *práxis*. Os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos (FREIRE, 2019a, p. 136-137).

Os temas geradores estão imersos nas relações humanas e destas com o mundo, resultando das mesmas, ou seja, estão no viver e na realidade de homens, mulheres e jovens.

Por isso, são históricos e em uma relação dialética entre opostos na situação concreta em que se encontram (FREIRE, 2019a).

A esse encontro, Passos (2019, p. 449) afirma que:

O ‘tema gerador’ é um lugar epistemológico-pedagógico-político. Sustenta o estudo, a reflexão pessoal e coletiva a partir da história vivida, sofrida, emoldurando-a num contexto político do capitalismo e de suas atrocidades, as quais impedem a humanização a grande maioria, bem como o acesso da classe popular ao protagonismo social, político e democrático. Permite uma releitura do mundo, dá sentido à luta libertadora pelo direito à vida, de todos e de cada um (PASSOS 2019, p. 449).

Assim, os temas geradores propostos possibilitaram a compreensão das situações opressoras e a luta pela humanização dos sujeitos, abordando o contexto da sociedade capitalista e individualista que precariza direitos e vidas em prol da manutenção de uma minoria que detém o poder e o capital, além de proporcionar a reflexão da realidade vivida pelos adolescentes.

Nesse ínterim, nas oficinas utilizamos uma metodologia coerente com os pressupostos teóricos de Freire (2019a, 2019b). Por meio do diálogo, tivemos o intuito de conhecer a realidade dos alunos, seus conhecimentos prévios, promover a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento da consciência crítica mediante o estudo dos temas geradores. Com efeito,

[..] uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que conscientizadora também proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos ‘temas geradores’ e a tomada de consciência dos indivíduos em torno do mesmo (FREIRE, 2019a, p. 121).

Pela abrangência do tema Liberdade, delimitamos as formas de liberdade que podem ser pensadas, vividas ou negadas, para os adolescentes no contexto social e dentro da unidade socioeducativa. Trabalhamos, então, o tema “Liberdade” a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), com o artigo I -Direito a Liberdade e Igualdade e Dignidade Humana e artigo XIX – Direito a Liberdade de Expressão, atrelado aos conteúdos de Arte, História, Língua Portuguesa e Matemática.

A partir dos temas geradores liberdade, direitos humanos e desigualdades sociais, foi possível discutir subtemas atuais que envolvem os conteúdos curriculares ligados à realidade cotidiana dos alunos e a sua formação humana, com a possibilidade de ampliar a discussão de valores, como igualdade, liberdade, solidariedade, respeito às diversidades, entre outros,

almeçados em uma sociedade democrática e plural. “Dessa maneira, a DUDH pode ser um guia de referência para a análise dos conflitos de valores vivenciados em nosso cotidiano e para a elaboração de programas educacionais que objetivem uma educação em valores” (ARAÚJO; AQUINO, 2001, p. 13).

Delimitado os temas geradores foram planejados, pela pedagoga e docentes, os conteúdos, os objetivos e metodologias utilizados, bem como as atividades propostas aos alunos, tendo em vista a aprendizagem dos conteúdos, a reflexão e expressão dos sentimentos e emoções possíveis de serem mobilizados nas discussões, sejam por meio dos diálogos ou de atividades escritas.

3.4.1 *Descrição das oficinas*

Os encontros foram organizados de acordo com os dias e horários das aulas dos docentes nos períodos matutino e vespertino e tiveram duração de uma hora e quarenta minutos (aproximadamente um pouco mais de duas aulas) divididos entre dois grupos de no máximo 4 meninos devido às regras de distanciamento e prevenção à Covid-19.

Nas oficinas, seguimos uma didática que foi adaptada de acordo com a necessidade dos grupos e circunstâncias exigidas pelo ambiente e movimentação na unidade:

- a) Levantamento do conhecimento prévio dos adolescentes sobre o conteúdo;
- b) Explicação dos conteúdos por meio de aula expositiva dialogada, vídeos e textos;
- c) Debates e discussões a respeito dos conteúdos, ideias, vivências, percepções, sentimentos, valores e atitudes apresentadas pelos adolescentes;
- d) Produções de atividades propostas;
- e) Encerramento com discussões provisórias e apresentação dos próximos encontros.

3.4.2 *Primeira oficina*

No início das atividades, apresentamos o objetivo do encontro realizado na aula de História e formalizamos o contrato pedagógico reiterando a necessidade de os adolescentes se expressarem com respeito à opinião do outro.

A seguir, partindo do conhecimento prévio dos alunos sobre a liberdade, foram ouvidas as opiniões e ideias dos adolescentes com registro escrito sobre o significado de Liberdade, visando a expressão para retomada do significado e mobilização para o estudo.

Para contextualização dos períodos históricos sobre a escravidão e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), inicialmente a professora de história explanou a vinda dos povos africanos para o Brasil que foram escravizados e a organização social, política e econômica do país, com um recorte histórico do Brasil Colônia e Brasil Império com a temática Escravidão e Resistência, com o objetivo de demonstrar que homens e mulheres escravizados não nasceram livres e de sensibilizar os alunos quanto às relações desumanas e como eram tratados os povos que foram escravizados.

Nesse momento, foram utilizados documentos históricos que demonstram as resistências e lutas das pessoas escravizadas contra esse sistema e o contexto em que ocorriam agressões e conflitos ocasionados pelos maus tratos sofridos pelos mesmos. A fonte histórica³⁹ utilizada é parte de um depoimento de um administrador de engenho que sofreu agressões físicas de dois homens escravizados no ano de 1875 em São José do Mipibu/RN.

Após a leitura e debate sobre a compreensão do texto, foi apresentada uma cópia da letra da canção⁴⁰ “Crime Bárbar”, de Rincon Sapiência, para enriquecimento e sensibilização, pois o Rapper enfatiza os motivos da revolta e crime cometido por um homem negro, retratando a luta e resistência dos homens e mulheres que foram escravizados no Brasil.

Prosseguimos com a Declaração dos Direitos Humanos conjuntamente com a professora de História. Apresentamos o vídeo Direitos Humanos⁴¹ de realização da entidade ONU Mulheres no Brasil e Instituto Coca Cola Brasil, e leitura coletiva do Artigo 1º “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (ONU, 1948).

Após explanação dos conteúdos, foram organizadas rodas de debates com algumas questões norteadoras: 1) É importante a Declaração dos Direitos Humanos? 2) Conhecem alguns exemplos de direitos humanos? 3) Conforme o artigo 1º da DUH, nascemos iguais enquanto seres humanos, embora sejamos diferentes uns dos outros. Essa é uma constatação fácil ou difícil ser compreendida atualmente? 5) Como são retirados os nossos direitos e também dos outros? Vocês conseguem identificar algum princípio do artigo 1º aqui dentro do

³⁹ Fonte histórica disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/qqqBwVAHXPfmB5v8aBPmcHP4H8tPZQgGVeEPpFB9ZYQk9dgtCS8ByETAG7j/his8-16und03-fonte-3-problematizacao.pdf>, Acesso em: 08 abr.2021

⁴⁰ Rap Crime Bárbar de Rincon Sapiência. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RYYnpA-PQDk>. (Álbum: Galanga Livre 2017). Acesso 08 abr.2021.

⁴¹ Vídeo Direitos Humanos Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hGKAaVoDISS>. Acesso em: 19 mar.2021.

CENSE? Encerramos com um breve relato dos quatro participantes sobre a avaliação dos mesmos em relação a oficina.

3.4.3 Segunda oficina

A oficina foi realizada nas aulas de Língua Portuguesa. Inicialmente, retomamos os conteúdos relativos aos objetivos da oficina anterior⁴² e como ponto de partida, escutamos a crônica poética “Liberdade” de Cecília Meireles no vídeo Rádio Poeta⁴³, em que o tema central do texto é a liberdade como sentimento profundo. Enfatizamos conceitos, como: a liberdade implica em responsabilidade; liberdade consiste em assumir as consequências das escolhas feitas; a liberdade implica em respeito pelas opiniões, ações e escolhas dos outros; a luta pela liberdade em que muitos morreram e pessoas que têm medo da liberdade e se acomodam.

A discussão prévia consistiu em relatarem o que sentiram ao ouvir a Crônica. Após o debate, foi realizada a leitura e discussão com a intervenção da professora de Língua Portuguesa que contextualizou o momento histórico em que foi escrito o texto e foi realizada a compreensão do tema abordado e discutido no decorrer da leitura.

Ao finalizar a discussão, foram solicitadas produções acerca da reflexão trazida pela poesia e na roda de conversa. Mobilizamos as questões: 1) Que sentimento profundo [para você] corresponde a palavra LIBERDADE? Escreva ou ilustre. 2) O que você pensa sobre a frase: “A liberdade de cada um acaba onde começa a liberdade do outro”. Escreva a sua opinião.

3.4.4 Terceira oficina

A terceira oficina foi realizada na aula de História. Retomamos os conceitos trabalhados até o momento. Apresentamos os objetivos da aula: conhecer o artigo 19º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o direito de expressão e do exercício ético desse direito; analisamos criticamente o direito à expressão em seus diferentes contextos e abordamos a ditadura militar no Brasil.

⁴² Para o grupo que não iniciou a oficina na aula passada fizemos uma retomada do conteúdo

⁴³ Vídeo Rádio Poeta disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NS0R2NgxTUo>. Acesso em: 19 mar/2021

Iniciamos com o questionamento: o que é liberdade de expressão? A seguir, exibimos o vídeo⁴⁴ “Liberdade de expressão” do programa Papo Reto do Canal História Online, com o professor Rodolfo Neves. O vídeo é um curta metragem que traz, em uma linguagem acessível, o que é a liberdade de expressão. Na sequência, realizamos a leitura do artigo 19º dos direitos humanos do artigo 5º (incisos IV e IX) da Constituição Federal de 1988. Realizamos a compreensão do texto conforme dúvidas e questionamentos surgiram e fechamos a explanação desse tema com o vídeo⁴⁵ O que é Liberdade de expressão? do programa Desenhando da página da internet “Quebrando o Tabu”, do influenciador Guilherme Melles, que traz documentários e vídeos críticos sobre temas como racismo, feminicídio, homofobia, violência, entre outros.

O Vídeo proporcionou conceitos como democracia, opressão, censura, racismo, machismo, homofobia, injúria, calúnia e difamação, e de como esses discursos e práticas de ódio geram intolerâncias e violências. Após esse momento, foi realizado um debate sobre os vídeos e o artigo 19º liberdade de expressão e a censura que tivemos no Brasil durante a ditadura militar. A professora de História contextualizou a ditadura por meio de *slides*, explicou o que foi esse período, causas, consequências e os Atos Institucionais com ênfase no AI5, que foi o decreto governamental com maior rigidez durante a Ditadura Militar, bem como evidenciou o autoritarismo e censura imposto pelos militares.

Depois das discussões, foi realizada a produção de atividade escrita com base no que estudamos, com questões norteadoras: 1) O que é liberdade? 2) O que é liberdade de expressão? 3) Você considera que tem algum tipo de liberdade no CENSE? Em caso afirmativo, cite abaixo qual é a liberdade que você considera que tem aqui no CENSE?

Como encerramento da oficina, os alunos realizaram um mapa conceitual, com objetivo de sistematizar o conhecimento aprendido tornando-o mais significativo. Assim, estabeleceram a relação entre os Direitos Humanos com os conteúdos e acontecimentos históricos como Revolução Francesa, 2º Guerra Mundial, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Brasil Colônia e Império e escravidão, liberdade de expressão, Ditadura no Brasil, censura, opressão, Constituição de 1988, democracia e ECA.

⁴⁴ Vídeo Papo Reto Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XzF2cZRGUk4>. Acesso em: 20 mar. 2021

⁴⁵ Vídeo O que é Liberdade de expressão? Desenhando - Canal Quebrando o Tabu. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OHVME4NCpDc&t=62s>. Acesso em: 20 mar.2021

3.4.5 Quarta Oficina

A oficina foi realizada na aula de arte. Explanamos que o objetivo da aula era conhecer o Rap, abreviação de *rhythm and poetry* (ritmo e poesia). Muitos adolescentes relataram os Raps que gostam e da *live* que tiveram entre os CENSE sobre rap com batalha de rimas.

A pesquisadora, juntamente com a professora de Arte, abordou o significado, origem e elementos da cultura Hip Hop e objetivos das letras das músicas de Rap. A seguir, foi exibido o vídeo do Gabriel o Pensador com a canção “Se liga aí”⁴⁶, cuja letra aborda a liberdade de expressão, enfatiza a importância das palavras além das ações. Após debate sobre a compreensão da letra da música e sua relação com a liberdade de expressão, foram ouvidos o Rap de Rincon Sapiência e outros para produzirem um Rap com o tema Liberdade. Os adolescentes gostaram de ouvir os Raps e a maioria relata gostar desse estilo de música.

3.4.6 Quinta oficina

Nesse encontro, também na aula de arte, foram retomadas as produções dos Raps de autoria dos adolescentes com a reestruturação da escrita e audição de outros Raps. A partir de som instrumental escolhido pela professora, os adolescentes ensaiaram e cantaram seus Raps favoritos.

3.4.7 Sexta oficina

A oficina foi realizada na aula de matemática com o objetivo de abordar a discriminação e a desigualdade social. Iniciamos com questões aos alunos sobre quem já havia presenciado ou sofrido alguma situação de preconceito. No grupo de 6 meninos, todos registraram alguma forma de discriminação, sobretudo quanto à forma de se vestirem e cor da pele.

A seguir, foi lida a reportagem “Jovens negros são barrados no *shopping* do ES e pais vão à polícia”, de Wing Costa⁴⁷. Após a leitura coletiva e interpretação do texto e debates, utilizamos a técnica “clarificação de valores” de Puig (1998)⁴⁸, com o objetivo de que os

⁴⁶ Se Liga aí. Gabriel o Pensador (2001 do disco Seja Você Mesmo (Mas Não Seja Sempre o Mesmo). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7C68BXwIhVo>. Acesso em: 28 abr. 2021

⁴⁷ Reportagem Disponível em: <http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2016/03/jovens-negros-sao-barrados-em-shopping-do-es-e-pais-vaio-policia.html>. Acesso em 20 mar. 2021.

⁴⁸ A técnica de “clarificação de valores” de Puig (1998) com objetivo que a partir da reflexão de situações vividas os adolescentes possam tomar consciência de seus valores, crenças e sentimentos in: Araújo Ulisses F. e Aquino Julio Groppa Os Direitos Humanos na sala de aula; a ética como tema transversal, 2001.

adolescentes tomem consciência de seus valores, crenças e sentimentos, a partir das questões: Qual a sua opinião sobre a situação retratada? Vocês já vivenciaram alguma situação semelhante? Como avaliam situações como essas?

Na sequência, a professora apresentou estatísticas do IBGE “Desigualdades no Brasil por Cor ou Raça⁴⁹” de 2018 com dados sobre desemprego, salários, anos de escolarização, violência e taxa de homicídios na população jovem, comparando a população da raça/etnia negra e parda com a branca. Além dos índices e causas do desemprego da população durante a pandemia no Brasil, tendo como fonte de pesquisa o texto “Por que o Desemprego aumentou mais para os negros do que para os brancos na pandemia⁵⁰?”, realizamos as discussões e interpretações sobre os dados relacionando com a vivência dos adolescentes.

3.4.8 Sétima Oficina

Dando continuidade ao tema desigualdade social também na aula de matemática, iniciamos a construção de gráficos com dados levantados pela pesquisadora dos adolescentes que passaram pelo CENSE de Campo Mourão no ano de 2019 e 2020. Levantamos uma amostragem de 27 adolescentes.

A partir dessa amostragem, foram construídos gráficos em papel milimetrado, visto que não tínhamos computadores disponíveis para uso na sala, com as variáveis de idade, etnia, nível de escolarização, ato infracional, renda familiar e utilização de drogas ilícitas.

A professora de matemática trabalhou os conteúdos de estatística, porcentagem, tendência de medida central e foram abordados os conceitos de frequência, eixos, variantes, legenda, título, fonte.

Depois de construídos os gráficos, foram analisadas as informações e comparados com os níveis nacionais, conforme os dados do levantamento anual do SINASE no ano de 2017 do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (BRASIL, 2019).

Finalizamos o percurso metodológico da nossa pesquisa: a coleta, organização e categorização dos dados, a contextualização e organização das oficinas pedagógicas. Para tanto, a seguir, convidamos os leitores e leitoras para apreciarem as análises dos dados que foram

⁴⁹Fonte: disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

⁵⁰ Fonte disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/09/16/desemprego-pandemia-negros.htm> Acesso em 13 maio 2021.

categorizadas em: diálogos sobre liberdade, diálogos sobre direitos humanos, e diálogos sobre desigualdades.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência de feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicado ou sugerido ou escondido no que chamo ‘leitura de mundo’ que precede sempre a ‘leitura da palavra’ (FREIRE, 2019c, p. 94).

Partimos da constatação de Freire (2019c), nessa pesquisa, durante as oficinas pedagógicas, os diálogos com os adolescentes nos permitiram conhecer um pouco de suas realidades. E ousamos reafirmar que “a vida e a linguagem dos estudantes eram textos sociais” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 46), que foram expressos na “leitura de mundo” desses jovens, na “denúncia” da realidade, constatada muitas vezes como opressora, e no “anúncio do que ainda não existe”, presente nos sonhos, na liberdade e na esperança de uma vida melhor (opção pela não mudança também pode ser uma escolha) desses adolescentes (FREIRE, 2019c, p. 46). Suas falas retratam um Brasil que ainda necessita fazer muito para assegurar direitos e oportunidades longe da criminalidade e da violência para as crianças e adolescentes, sobretudo das classes menos favorecidas e trabalhadoras.

As “leituras de mundo” que foram partilhadas nos diálogos, refletidas e reconstruídas na criticidade que envolveram os conteúdos curriculares nas oficinas e aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo cognoscente, são trazidas ao leitor pela pesquisadora, que ao debruçarem-se nessa leitura de mundo/realidade, procuramos aqui trazê-las (re)escritas nessa dissertação.

A seguir, apresentamos os dados e análises divididos em três categorias: diálogos sobre liberdade, diálogos sobre os direitos humanos e diálogos sobre desigualdade social, que foram selecionadas e organizadas com base nos depoimentos e atividades realizadas pelos adolescentes durante as oficinas pedagógicas.

4.1 Diálogos sobre liberdade

A primeira oficina foi realizada na aula de História com o Tema Gerador “Liberdade”. Partimos dos conhecimentos prévios dos alunos, foram ouvidas as opiniões e ideias dos adolescentes com registro escrito sobre o significado de Liberdade, visando, a partir destes

problematizar esse conceito e a sua apreensão crítica por meio dos conteúdos curriculares (Brasil Colonial e Império, Ética e Cidadania), além da expressão dos sentimentos relacionados a vivência da liberdade ou privação dela.

Como nos ensina Freire (2019a, p. 89), “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação”. Assim, partimos das falas dos alunos para compreender como percebem a liberdade.

Dentre os conceitos prévios dos alunos destacamos algumas falas:

Liberdade, não é só o significado de ser livre pra fazermos o que quisermos. A liberdade é a vida da gente. Muitas das vezes você reclama daquilo que você tem, quando você perde, você reclama também, então dê valor antes de perder. Porque quando estamos privados de liberdade aprendemos a dar valor à vida, a liberdade é vida (K.V. informação verbal).

E qui nem quando tá na rua. Ainda falando da liberdade. E quando nós cai aqui dentro e que entende o verdadeiro significado da liberdade o que representa, que muitas das vezes a gente tá na rua despreza faz coisa errada, age muito sem pensar e quando cai aqui dentro a gente pensa verdadeiramente o que significa isso aí, o significado da saudade (R.C. informação verbal).

O primeiro jovem entende como liberdade a própria vida, porque a privação de liberdade ensina dar valor à vida, às pequenas coisas rotineiras, que não valorizava no seu dia a dia. Já para o segundo adolescente, a liberdade tem significado de saudade, pois esse adolescente também já tem companheira e um filho. O tempo que está passando no CENSE também o levou a refletir a falta da liberdade e as atitudes que o levaram à privação.

No quadro 5: apresentamos as produções escritas referente aos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema liberdade.

Quadro 5: Produção sobre a liberdade

Produção 1
O que significa liberdade para você?
Liberdade significa ser livre pra fazer o que quiser, decidir o que quer fazer não seguindo ordem dos outros mandando você fazer algo que não queira fazer. Liberdade é viver de uma forma melhor (K.L.).
Produção 2
Liberdade pra mim significa várias coisas como sair dar uma volta com os amigos, coisa que aqui eu não posso fazer a liberdade pra mim e tomar uma coca com a namorada ir ao ginásio ver o jogo de bola sair poder correr (K.S).
Produção 3

Eu acho que liberdade é poder fazer as coisas em livre arbítrio. Liberdade também é ser livre das grades ou de um lugar que nós podemos sair sem ficar sendo vigiado. E acima de tudo ser feliz com as pessoas próximas (F.C.C).

Fonte: Autora

Mediante os relatos dos adolescentes, destacamos que a liberdade é representada por eles pela convivência com a família, amigos, namoradas, ou de coisas simples como correr e tomar um refrigerante. Como oposto, ao ser “livre”, citam a vigia constante, as regras, normas, o espaço disciplinador, que representa o CENSE, em que todas as atividades são rigorosamente programadas. Marcheski (2019) nos esclarece sobre a rotina do CENSE.

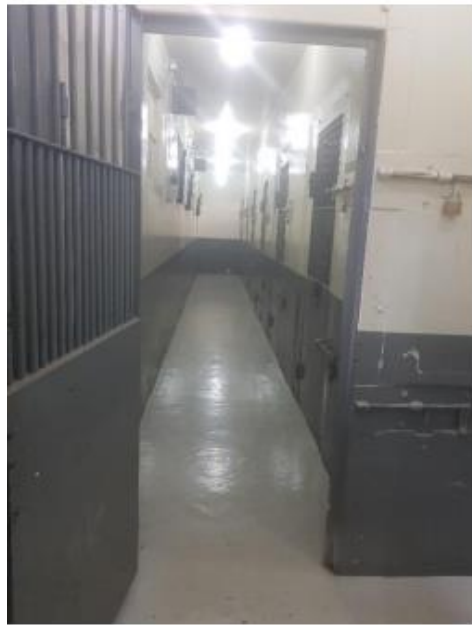
No CENSE de Campo Mourão – PR. a todo o tempo os adolescentes são inseridos em contextos regulatórios, a rotina é toda controlada pela equipe de agentes de segurança socioeducativos, a começar por um rigoroso controle do tempo. Nos livros de ocorrência diária ficam registrados que os adolescentes têm horário fixo para, dormir, levantar, fazer refeições, escovar os dentes, tomar banho, frequentar escolarização/cursos profissionalizantes, bem como para fazer cultos religiosos e atividades lúdicas. Esse rigoroso controle da atividade, que regulamenta os ciclos de repetição, estabelece censuras e obriga os adolescentes a executarem ações determinadas remete-os a uma velha herança monástica, o horário (MARCHESKI, 2019, p.122).

A sala de aula é um espaço em que podem ocorrer o encontro de todos os adolescentes do CENSE, apesar do número de alunos ser controlado pela segurança, é possível na composição dos grupos essas interações, bem como evitar que os adolescentes que tenham dificuldades de convivência participem das mesmas atividades.

Nos alojamentos, os diálogos são mais dificultados pela própria estrutura das galerias e corredores, sendo mais acessível entre os adolescentes que habitam o mesmo alojamento (2 adolescentes) ou entre os alojamentos que ficam um de frente para o outro, no caso da galeria B. Já na galeria A, os alojamentos ficam de frente para a parede, dificultando as interações que são realizadas pelas janelas.

Figura 9: Foto da galeria A

Figura 10: Foto do alojamento A1



Fonte: Marcheski (2019, p. 88)



Fonte: Marcheski (2019, p. 104)

Para Marcheski (2019, p. 99), além da estrutura arquitetônica do CENSE de Campo Mourão não cumprir a função de socioeducar, “os adolescentes não são apenas privados da convivência com sua família, amigos ou comunidade externa, eles, quando internados, são privados do convívio entre eles. São privados da interação humana”. Podemos fazer uma reflexão de como os espaços interferem na proposta pedagógica e têm um fator afetivo que deve ser considerado nessa organização. “O espaço permite o desenvolvimento do indivíduo que o ocupa, permeando a construção de sua individualidade, na medida em que o local é estimulador de ações, pensamentos e sentimentos [...]”. (MARCHESKI, 2019, p. 83). A autora ainda complementa que:

[...] nesse sentido levantamos uma questão: que tipo de sentimentos esse ambiente [os alojamentos e a estrutura arquitetônica do CENSE de Campo Mourão] desperta no sujeito que o ocupa? Esses sentimentos têm reflexos em seu desenvolvimento pessoal? Esses sentimentos condizem com um projeto socializador? (MARCHESKI, 2019, p.107).

O excerto ilustra como é complexa a interação entre os sentimentos e o ambiente do CENSE e suscita questionamentos de difíceis resposta. Mas, cabe sinalizar a necessidade de promover espaços mais acolhedores, e talvez mais próximos de uma escola, além de atividades coletivas e de convivência entre adolescentes, familiares e servidores, conforme disposto no SINASE (2006). A esse encontro, Paulo Freire (1995) nos ensina que a organização, limpeza e cuidados com os espaços educativos influenciam na qualidade do ensino, na alegria de

aprender, na criatividade e na imaginação, deixando evidente a relação entre os espaços físicos, sua função pedagógica e nossas emoções.

Essa oficina permitiu sensibilizar os sentimentos e as vivências dos alunos sobre a liberdade. Somente os seres humanos são capazes de transcender, “são seres *programas, condicionados*, mas não determinados” (FREIRE, 2013, p. 179), por isso se fazem no seu devir constante, histórico. O futuro não está dado, mas é uma possibilidade, que só se realiza por meio da liberdade. A este encontro, Freire (2013) destaca a importância da liberdade enquanto vocação ontológica dos sujeitos.

É que o gosto da liberdade faz parte da natureza mesma de mulheres e de homens, faz parte de sua vocação para ser mais. Por isso é que podemos falar no sonho da liberdade, na possibilidade do gosto por ela em situações em que na relação necessidade-liberdade a primeira se superpõe à segunda. É que a liberdade, um *sine qua* da vocação para o ser mais, não é ponto de chegada, mas sempre ponto de partida. É neste sentido que a liberdade não é um presente que recebemos, mas direito que ora conquistamos, ora preservamos, ora aprimoramos, ora perdemos. Em que pese ontológica, a humanização anunciada na vocação não é inexorável, mas problemática. Tanto pode concretizar-se quanto pode frustrar-se. Depende do que estamos fazendo do nosso presente (FREIRE, 2013, p. 241-242).

Diante das considerações, compreendemos o significado da liberdade para os adolescentes, que a traduzem em seus depoimentos como vida, objetivo diário dentro do CENSE, ter uma vida melhor, e também no sofrimento que relatam quando a perda da liberdade pelo ato infracional cometido.

Essa primeira aproximação da leitura de mundo e percepção dos alunos nos remete à falta da liberdade, porque sua ação, o ato infracional, foi negadora de outras liberdades, mas que está dialeticamente ligada às situações concretas impostas pela sociedade capitalista desigual, nos apelos ao consumo e na violação de direitos das populações mais vulneráveis. Conforme os dados nacionais do SINASE, a maioria dos atos infracionais cometidos pelos adolescentes que estão privados de liberdade no Brasil refere-se a crimes contra o patrimônio (BRASIL, 2019).

A liberdade, enquanto direito, pode ser negado pelas situações de opressão da sociedade e também do ponto de vista individual, que implica na responsabilidade da presença humana ética, democrática e solidária no mundo. Assim, a liberdade, a responsabilidade das escolhas e a ética foram conteúdos trabalhados com objetivo de desvelar criticamente a situações de opressão e a mudanças que ocorrem na sociedade e no mundo, e as atitudes que podemos ter

enquanto cidadãos na luta por uma sociedade mais justa, pois o ensino dos conteúdos não pode prescindir da formação ética (FREIRE, 1996, 2019a).

A educação tem seu compromisso nessa luta a partir da denúncia de um mundo injusto e do anúncio de que é possível um mundo mais belo, solidário e justo. O processo educativo implica problematizar a realidade social opressora com a intencionalidade de fazer emergir nas consciências dos educandos a liberdade responsável e o compromisso com os outros e com o mundo que o cerca (TROMBETA; TROMBETA 2019, p. 207).

Freire (1996, 2019c) também nos coloca a liberdade na prática pedagógica para aprender, pois sem a liberdade não há como ser criativo, ser questionador, ser curioso e ativo para a construção do conhecimento. É preciso liberdade para aprender e que professores e alunos se “assumam epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 1996, p. 96). Entendemos que o processo de construção do conhecimento dentro das salas de aula deve promover essa liberdade de aprender.

Após o levantamento prévios dos alunos, partimos para a problematização da liberdade enquanto direito universal conquistado com lutas e resistência diante da história humana, abordamos as atividades sobre o Brasil Colônia e Império, para a compreensão do conceito e prática social da liberdade, que nem sempre existiu como conhecemos hoje. Destacamos que não eram todas as pessoas que nasciam livres ou tinham direitos sociais. Mediante o documento⁵¹ histórico que trata do depoimento do administrador da fazenda, que cometera abusos no tratamento de dois homens escravizados, e do Rap de Rincon Sapiência – Crime Bárbaro, que narra a fuga de um homem escravizado que matou o capataz da fazenda, os alunos foram desafiados a se colocarem no lugar dos homens, mulheres e crianças que foram escravizados e a conhecer a luta e resistência pela liberdade. Com esse trabalho, foi possível promover a discussão sobre as condições desumanas a que foram submetidas as pessoas escravizadas, os sentimentos, valores e escolhas éticas desses sujeitos nas suas relações humanas.

⁵¹A fonte histórica utilizada é parte de um depoimento de um administrador de engenho que sofreu agressões físicas de dois homens escravizados no ano de 1875 em São José do Mipibu/RN.

Fonte histórica disponível em: <https://nova-escolaproducao.s3.amazonaws.com/qqqBwVAHXPFmB5v8aBPmCHP4H8tPZQgGVeEPpFB9ZYQQk9dgtCS8ByETAG7j/his8-16und03-fonte-3-problematizacao.pdf>. Acesso em: 08 abr.2021

Problematizamos o Brasil, com suas tradições autoritárias, memória escravocrata e abuso do poder pelas classes dominante. Freire (2013) nos ensina que uma das tarefas dos docentes progressistas pode ser

[..] trabalhar esse passado, que se adentra no presente, não só como tempo de autoritarismo, de silêncio imposto às massas populares, mas também como um tempo em que uma *cultura da resistência* foi se gerando como resposta à violência do poder. O presente brasileiro vem sendo abraçado por essas heranças coloniais: a do silêncio e da resistência a ele, a da busca da voz, a da rebeldia que necessita de ir virando cada vez mais criticamente revolucionária (FREIRE, 2013, p. 142).

Em vista disso, abordamos os sentimentos dos adolescentes e formas de entender a privação de liberdade, mobilizando as discussões sobre a liberdade no momento atual e no período histórico estudado. Estudamos as relações sociais, econômicas e culturais da sociedade dominante que foram usadas como ideologia dominante para justificar a opressão e escravidão de alguns povos em benefício de poucos. Objetivamos trazer maior significação desses conceitos históricos que podem se apresentar como mais abstratos e distantes dos alunos e relacionar com o racismo na atualidade. Conforme Moreno *et al.* (1999),

Para julgar a importância dos afetos na aprendizagem dos conteúdos curriculares da área do meio natural, social e cultural, basta pensar que todo saber se origina no exercício de práticas sociais carregadas de conotações racionais e afetivas. E para estimular a transcendência da razão, basta considerar que a tomada da consciência dos afetos requer um mergulho de cabeça na análise da lógica inerente às relações interpessoais (MORENO *et al.*, 1999, 142).

Entendemos que foi possível abordar as relações sociais e interpessoais que ocorriam nos abusos e tratamentos desumanos que homens, mulheres e crianças foram submetidos e que influenciam práticas racistas, preconceituosas e as desigualdades presentes na sociedade brasileira e global.

O próximo encontro foi realizado na aula de Língua Portuguesa. O adolescente M. H se recusou a participar. Disse que queria ir para a oficina de origami que estava acontecendo em outra sala, mesmo sabendo que se saísse da sala de aula naquele momento não participaria da atividade de origami devido à programação e número de meninos por sala. Mas preferiu voltar para o alojamento. Assim, a pesquisadora, em respeito à decisão do adolescente, solicitou aos educadores que permitissem a saída do menino da sala de aula, visto a necessidade da movimentação do aluno para outro espaço. E para a descontração, acrescentou: “eu não posso

competir com o origami” (risos dos outros adolescentes). No segundo momento, eles também iriam para oficina citada.

Retomamos o trabalho com crônica poética “Liberdade”, de Cecilia Meireles, com o objetivo, além da compreensão do texto, que os adolescentes compreendessem também o conceito de que a liberdade implica em responsabilidade de fazer escolhas que podem ser éticas ou não. Nesse sentido, Freire (1996, p. 36) explica que como

as mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. [...] Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão.

A crônica despertou as emoções e sentimentos dos alunos, próprio desse gênero literário, ao permitir contato com o conhecimento, a literatura, a imaginação de tempos, lugares, bem como a possibilidade de partilhar outros pontos de vista, linguagens e criatividade. Na expressão facial observamos a vontade do choro (R.C.) e sentimentos como a saudade, a angústia, constrangimento por estar no CENSE e a ansiedade pela espera da desinternação foi demonstrada. Esses sentimentos influenciam diretamente no comportamento dos alunos em sala de aula, sobretudo nos momentos em que se aproximam dos relatórios que a equipe técnica realiza ao juiz (no máximo a cada 6 meses).

Essa atividade foi pautada no “direito de dizer a sua palavra”, como nos ensina Freire (2011, p. 38). Essa prática permitiu aos alunos expressarem suas dificuldades, expectativas e as emoções durante a privação da liberdade vivenciada. Assim, nos dispusemos a escutar com respeito, para também dialogar com eles, rompendo com a estrutura autoritária bancária, intencionamos promover o diálogo como construção do conhecimento de forma compartilhada com os alunos (FREIRE, 2019a, 2011).

Ah professora! Falô prô seis, aqui que a gente vê esse vídeo, dá um sentimento, uma angústia bate na gente, uma saudade da liberdade, dá essa consciência (pausa) imaginando o texto que relata que nem o verdadeiro significado da liberdade. Vou fala pra você, a liberdade, não é só a palavra liberdade, a palavra liberdade é fácil fala, mas o fato de não ter a liberdade é um fato meio que constrangedor pra gente, por causa do nosso erro, perder a liberdade, tipo assim é um fato, que teremos que parar e pensar melhor aproveita essa liberdade, (no sentido de sair e do CENSE no futuro) é igual falou aqui, o futuro que a gente pensa. A gente tem certeza que é a morte de não consegui aproveita a liberdade aqui dentro, queira ou não, tipo assim é um tempo perdido e de aprendizado, porque a gente perde o fato de tá lá fora na liberdade da gente, podê trabalha de uma melhora, ao mesmo tempo, você está aqui você

está aprendendo. O significado da liberdade, tipo assim, se eu não tivesse errado, eu não estaria aqui com vocês, se ele (aponta pro colega) não tivesse errado não estaria aqui. Eu vim porque estava errado tipo assim, é um fato pra refleti na liberdade pra frente, assim a gente não cai no erro. Tem hora que dá uma angústia, uma saudade da família, fala pra você é triste sabe que você não tem a liberdade (muito emotivo) (R.C. informação verbal).

[o texto] fala do sentimento, pra nós que está aqui. Nós que tá sentido o que é tá privado da liberdade, igual quem tá lá na liberdade, a liberdade é liberdade tanto faz é uma palavra só. Pra nós que tá aqui nós sabe o valor da liberdade. É a palavra gente reflete aqui dentro com os meninos é a liberdade, todo dia, todos dia se não fala tá na cabeça o significado da liberdade (K.V. informação verbal).

Pelos relatos, os adolescentes revelam que a privação é penosa e dura de suportar, sentimentos de angústia, dor, arrependimento pelo ato infracional cometido são reveladas em suas falas. O adolescente (R. C.) entende a internação como um tempo perdido, sem outras atividades que poderia fazer em liberdade. O constrangimento pela medida socioeducativa em consequência de um erro cometido, segundo o adolescente, é momento de reflexão sobre o ato infracional e outras questões, como a aprendizagem relacionada como ponto positivo da internação. Já o adolescente K.V. assinala que com a privação, atribuiu mais valor à liberdade, reflete, pensa nela todos os dias.

A esse encontro, citamos os estudos de Fialho e Vasconcelos (2019), que pesquisaram o significado da internação para aos adolescentes em privação de liberdade de uma unidade socioeducativa de Fortaleza-CE. Constataram nos depoimentos dos jovens que a internação tem aspectos positivos ao possibilitar o acesso à escolarização, à profissionalização e à reflexão sobre o ato infracional, e também aspectos negativos quando estigmatiza o adolescente, dificulta sua inclusão social e não proporciona avanços pessoais, considerada pelos jovens como perda de tempo, punição e crueldade. Dentre as narrativas dos jovens apontadas pelos autores, entendemos que:

a gente tá pagando pelo ato que fez e serve para refletir não só isso, mas outras coisas também” (adolescente 1). [...]

O positivo é que eu faço curso, participo de oficina e estudo para aprender alguma coisa. O negativo é a perda de tempo, que eu poderia estar fazendo outras coisas lá fora. Passar por aqui só piora, porque você fica com o nome sujo, as pessoas sabem que você foi preso. Só atrapalha a vida do cara, não ajuda em nada [...] (adolescente 2) [...]

Aqui serve para perder tempo e refletir tudo que perde na liberta; aqui eu fico pensando que esse mundo não dá para ninguém, não. A gente vê como a vida é cruel (adolescente 3) (FIALHO; VASCONCELOS, 2019, p. 136-137)

Na pesquisa de Marcheski (2019) no CENSE de Campo Mourão, encontramos nos depoimentos dos adolescentes que durante o período da internação no CENSE, os jovens refletem sobre suas atitudes, escolhas, sendo que os laços familiares são importantes, pois os motivam a pensar em uma vida longe da criminalidade e esperam que as mães, pais ou companheiras possam sentir orgulho deles.

Para além falas do tipo ‘o crime não compensa’ e ‘lá fora eu não estaria pensando em mudar’ nos levam a crer que o período que os adolescentes passam no CENSE os fazem refletir sobre seus atos e seus comportamentos, há um ganho de consciência, e eles relatam que a instituição tem estimulado o aprendizado e a consciência crítica em relação as vivências que os conduziram ao CENSE [...]

[...] fazendo-os concluir que essa atividade não compensa. Que o vínculo afetivo com a família é fator de peso, de modo que muitos adolescentes expressaram se sentirem responsáveis por dar orgulho e proporcionar uma vida melhor para seus familiares (MARCHESKI, 2019, p. 130 -132)

Em convergência de sentimentos, o depoimento de outro adolescente de nossa pesquisa reverbera que “angústia, tristeza, por causa do meu erro eu tô pagando com a minha liberdade, (lá fora) a liberdade é alegria né, gratidão por estar livre...igual a gente está privado dela como se fosse um sonho” (F.C.C. informação verbal). E novamente outro depoimento sinaliza o aprendizado e a possibilidade de tomar outro rumo na vida e não errar mais (cometer outros atos infracionais, sair da vida do crime). “Tipo aqui, tipo assim tô pagando pelo que eu fiz, não é um coisa ruim. Ahhh liberdade! tô pagando uma coisa que eu fiz [...] estou aqui pra aprende outro caminho tipo a não errar de novo (K.V. informação verbal).

Retomando o estudo da crônica, o contexto e voz da autora foi identificado e explicado pela professora de Língua Portuguesa, comparado com o lugar de fala dos adolescentes, com a importância de sua vivência, identidade de expressão nesse espaço de privação de liberdade. A esse encontro, Freire (2021, p. 28) assinala que ler o texto, “é descobrir a conexão entre o texto e o contexto, e também vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor”.

Assim, fizeram a relação à liberdade expressada pela autora no contexto do Estado Novo no Brasil, momento de autoritarismo, em que a liberdade estava ameaçada, com o contexto dos meninos agora em privação de liberdade, a perda do direito de ir e vir, e também em face da pandemia que contribui para uma privação e isolamento ainda maior pela restrição das visitas.

Na discussão, a importância do diálogo e momentos como estes vivenciados na oficina em que o conteúdo proposto, a crônica poética, proporcionou reflexões sobre sentimentos e a troca de ideias que auxiliam no aprendizado.

Na fala dos adolescentes K.V.: “não só o diálogo, mas o modo de se expressar, só o fato de não ficar guardando para você” (informação verbal). A esse comentário expressamos o sentido do diálogo enquanto necessidade de se comunicar, do direito de dizer a palavra (FREIRE, 2019 a, 2019 b, 2013). Na fala do adolescente R. C.:

Ajuda a se expressar tipo assim, passa uma ideia pro outro tipo assim, fala uma coisa aqui é sinônimo de entendimento, às vezes eu falo uma coisa pra ele e talvez serve [...] pro entendimento dele no futuro pra melhoria ou aqui dentro. Entendeu, tipo assim é sempre bom refletir quem nem eu falei com o Seu F. (psicólogo) sobre respeitá, troca umas ideias, tipo assim, mente parada alí o cara só pensa merda só, tipo assim coisa boas, é bom você refleti com o próximo (R.C. informação verbal).

Podemos entender que o adolescente atribui importância ao diálogo como forma de reflexão conjunta da forma de ver o mundo, mas também, como gerador do pensar crítico e das relações de respeito próprias das situações do diálogo (FREIRE, 2019a). Ou ainda conforme Moreno *et al.* (1999), o uso da linguagem oral é instrumento que permite organizar, estruturar o pensamento e tomar consciência de seus sentimentos além de partilhá-los. No Quadro 5, apresentamos as produções escritas dos alunos sobre o tema liberdade.

Quadro 6: Produção escrita sobre a partir da crônica poética “Liberdade”

Produção 1
“Que sentimento profundo [para você] corresponde a palavra LIBERDADE”. Escreva e ilustre:
Pra nós que estamos privados da liberdade, é um sentimento de “angústia”, porque quando nós estávamos “livre” lá fora vivendo a liberdade a palavra “liberdade” não passava apenas de uma palavra. Agora aqui dentro tem um significado de um sentimento, porque não temos a liberdade de fazermos muitas coisas, de fazermos aquilo que queremos, aqui vivemos sobre deveres, sobres regras que devemos cumprir, então “liberdade” não é apenas uma palavra, é sermos responsável quando falamos de ser livre (K.V).
Produção 2
A liberdade pra mim é ter sonhos e poder realizar também, é poder fazer as coisas mais não esquecer das devidas obrigações, liberdade também não é vive em quatro paredes e fazer sem ter vontade. É poder ser livre de toda opressão e não ser escravizado (F.C.C)
Produção 3
Liberdade é um sonho, é se ter um objetivo a buscar, pensar num futuro melhor [...] aproveitar tudo que está ao nosso alcance, buscar melhorias para uma humanidade mais justa e menos hipócrita e aproveita cada momento da vida com as pessoas que a agente ama e num futuro melhor (R.C)

Fonte: Autora

Na primeira produção, o aluno descreve os seus sentimentos e também a dificuldade de viver conforme as regras da unidade e a rotina diária. Também demonstra que a liberdade implica na responsabilidade.

Na produção 2, o aluno apesar de não conseguir identificar o seu sentimento a ponto de expressá-lo na escrita, utilizou os conceitos e conteúdos discutidos como a questão da opressão (inclusive dentro de quatro paredes) e a escravidão. Mas oralmente definiu a liberdade como “alegria” (F. C. C. informação verbal).

Na produção 3, o adolescente R.C. também definiu o que entende como liberdade, um sonho, objetivo de um futuro melhor para ele e para a vida em uma sociedade mais justa. Quando solicitado pela pesquisadora que definisse oralmente seu sentimento sobre a liberdade, definiu:

Dá um sentimento de angústia de saudade, fala da [se referindo a falta da liberdade] liberdade, expressa um dor dentro da pessoa, assim emocionante, vou fala pro cê não é fácil ficar longe da família ainda mais que não tem visita na pandemia, mas vai passar, e tudo é passageiro. [...]. Quando a pessoa está lá fora ela não pensa. Meu Deus! Que sofrimento que é aqui dentro! Tipo assim igual esse tempinho [6 meses] atrás das grades vai cantá a liberdade pro meu parceiro, pro meu primo, lá tipo assim, fala da boca pra fora porque não sabe o significado da liberdade. Vai canta a liberdade que legal! É só uma palavra, mas pra nós que está aqui dentro é um sentimento, uma razão, um objetivo, todo mundo que está aqui dentro tem um objetivo aqui a liberdade (R.C informação verbal)

Observamos que dois alunos tiveram dificuldades de expressar por escrito e identificar sentimentos e estado de ânimo como demonstrada na produção escrita de alguns alunos.

Segundo Sastre (2003, p. 144), “As emoções e sentimentos raramente constituem objeto de reflexão no âmbito escolar, como se o seu conhecimento fosse desnecessário. Apesar de ser um dos campos, mais complexos do pensamento humano”, o que talvez justifique essa dificuldade de escrita dos alunos.

Assim, Sastre e Moreno (2002) defendem que é necessário que os alunos aprendam a conhecer as diferentes emoções e estados de ânimo que experimentam em si mesmo e com as outras pessoas que se relacionam, bem como que busquem formas de solicitarem ajuda e ajudar outras pessoas diante de sentimentos desagradáveis.

No caso da privação de liberdade o sentimento de angústia, de dor, saudade foram relatados. Nesse sentido entendemos a necessidade que os adolescentes expressaram em buscarem formas de suportar a privação. Durante os diálogos, foram assim estimulados que os

alunos identificassem seus sentimentos e também formas de agir e de conviver na privação de liberdade.

Identificar as causas dos sentimentos e as formas de manifestação dos mesmos, como tristeza, raiva, angústia, bem como a disponibilidade de recorrer as outras pessoas, pode gerar um movimento de solidariedade manifestada diante dos problemas enfrentados pelo grupo (MORENO *et al.*, 1999).

Segundo Marcheski (2019, p. 119):

Os adolescentes reunidos no CENSE já estão lá, em grande parte, pela inabilidade em resolverem problemas de forma pacífica, e dificuldades de relacionarem-se uns com os outros, assim o local acaba por reunir adolescentes dados ao emprego de agressividade e violência na resolução de seus conflitos [...].

Nos conflitos, os sentimentos estão presentes e se constituem a própria causa dos insultos, ofensas. Assim, a importância da reflexão conjunta de nossos sentimentos atrelados aos conteúdos escolares. Nessa oficina, a liberdade foi trabalhada além dos conteúdos da linguagem, bem como o respeito nas relações interpessoais e a responsividade dos sujeitos (SASTRE; MORENO 2002; FREIRE, 1996, 2019a, 2019b).

Nos depoimentos, a realidade concreta que esses adolescentes vivem traduzem os motivos e consequências da sua privação e também os sonhos que não deixam de existir, mesmo diante da dura desigualdade que vivenciam na sociedade. Essa utopia da mudança se faz presente na prática educativa progressista, como parte do conhecimento crítico que constata a situação de opressão vivida, mas que também anuncia um sonho, uma utopia. Nesse sentido, a presença ética dos seres humanos é sempre esperançosa (FREIRE, 2019c).

Assim, a educação crítica entende o mundo em mudança, bem como os seres humanos, que pela busca da sua humanização, podem sonhar e construir uma sociedade mais solidária, justa e humana.

4.2 Diálogos sobre os direitos humanos

O debate sobre a Declaração Universal dos Direitos (ONU, 1948) durante a oficina, na aula de História, proporcionou discussões envolvendo os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, discriminação de gêneros, raça/etnia, orientação sexual, e sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. A este encontro, para Freire (2019c, p. 117),

a educação que precisamos em tempo de tão rápidas e às vezes inesperadas mudanças, [...] não pode prescindir, de um lado, da formação técnico-científica do educando, portanto, do exercício crítico de sua curiosidade epistemológica, de outro, da compreensão igualmente crítica de seus direitos e de seus deveres de cidadão ou cidadã.

Diante das considerações, no estudo dos Direitos Humanos, nas discussões foram suscitadas as vivências dos adolescentes dentro do CENSE e na sociedade de forma geral como cidadãos.

Dos sete adolescentes que participaram das oficinas, um jovem relatou não ter direito no CENSE, pois não entendia atividades escolares, ou alimentação, por exemplo, como direitos, mas a privação para ele significava não ter direitos. Quatro adolescentes consideraram que têm direitos como ver televisão, estudar, falar com a família, entre outros. Um jovem relatou que sim e não, considerando que eles têm direitos e não liberdade, ou que o direito seria quase uma liberdade. Um adolescente não quis se expressar (informação verbal e nas produções dos adolescentes).

Nos debates sobre os princípios de dignidade, o adolescente K. L. comentou: “isso daí acho que não. Por causa desse educador aí (mostra fora da sala), tem revista, essas coisas”. Quando questionado pela pesquisadora se havia mais alguma coisa que considerava não ser tratado com dignidade, afirmou: “Sei lá acho que é só isso”! (K. L. informação verbal). A seguir, são apresentadas as produções dos adolescentes:

Quadro 7: Produções escrita sobre a liberdade e direitos no CENSE

Produção 1
Você considera que tem algum tipo de liberdade no CENSE? Em caso afirmativo, cite abaixo qual é a liberdade que você considera que tem aqui no CENSE.
Sim. Não a liberdade que eu queria, mas tenho a liberdade de escutar música, assistir TV, dormir, falar com minha família, estudar, comer, ter atividades (L.S).
Produção 2
Todos temos a liberdade de pensamento, sonhos, direito a expressão, ligação, direito de educação, poder ler, comer (K.V).
Produção 3
Liberdade de se expressar, liberdade de pensar, liberdade de estudar, liberdade das atividades (K.L).

Fonte: Autora

As produções demonstram que mesmo privados do direito de ir e vir, outras formas de liberdade conciliadas com a responsabilização do adolescente podem existir, além dos direitos

fundamentais. Conforme o Código de Normas e Procedimento das Unidades Socioeducativas (2015, p. 12), “os adolescentes têm direito de ser respeitados em sua personalidade intimidade, liberdade de pensamento, [...] e em todos os direitos não expressamente limitados na sentença processual”. Esses direitos devem ser trabalhados para que os jovens possam expressar-se dentro da unidade na privação de liberdade, refletir como esses direitos/ou liberdades podem ser instrumento voltados à socioeducação, que tem por objetivo a melhoria nas relações entre adolescentes e seus pares, servidores e com familiares, e enquanto cidadãos.

Quanto à diversidade, os diálogos reverberaram questões como homofobia e orientação sexual. Para o adolescente F. C. C., o direito à sexualidade que passou no vídeo, homofobia, “tipo assim, cada um segue a sexualidade que quer, isso é muito difícil”.

Para outro jovem: “independente de como a pessoa nasce ela tem direito de ser o quer. Por exemplo, uma pessoa nasce com o sexo masculino, tem direito de escolher se quer ser hétero, homossexual, ele tem direito de escolher a sua sexualidade” (K. V. informação verbal). Quando perguntado pela pesquisadora se um homossexual estivesse aqui no CENSE, como seria para o adolescente, tivemos como resposta:

Aqui dentro quando um homossexual entre aqui, tipo assim, o que tem a ver se ele é hetero ou homossexual no serviço aqui, não tem nada a ver uma coisa com a outra. A sociedade é muito cruel tanto antigamente como agora, tem pessoa que não tem psicológico, tipo assim, isso incomoda muito ela, mas na verdade esse é um sentimento [...]. Acho que no Brasil tem que acabar com isso. Igual na *live* do CENSE (se referindo sobre uma conversa que tiveram entre ao CENSE que envolveu o tema) se caísse uma pessoa assim, com outra sexualidade, eu falei pra D. L. (na *live*) que se a pessoa está agindo com respeito com educação, está agindo normalmente ali, o que ela está trazendo pra mim tratando eu, vou retribuir em igualdade pra ela. [...] não dá o direito da pessoa chegar aqui, porque o piá é outra coisa, chega ali (impor) você deve ser isso ou aquilo, eu não tenho o direito de julgar a pessoa. Eu acho que a gente deve exigir os direitos dessas pessoas, o direito de agir com respeito e educação com as pessoas, porque no Brasil, não é só o caso de feminicídio, o caso também da sexualidade (R.C. informação verbal).

No relato do jovem, ao mesmo tempo que faz considerações da necessidade do respeito às pessoas independente da orientação sexual e do cumprimento dos direitos individuais, percebemos o preconceito presente quando revela que se a pessoa age com educação e age normalmente, ele retribuirá, ou seja, se ele for homossexual, mas não demonstrar nenhum interesse afetivo para ele, não terá problemas.

Outro adolescente relatou que usava brinco e seu patrão disse que usar brinco não era coisa de homem, afirmando que se sentiu humilhado e com receio de ser considerado gay (K. V.).

Isso demonstra que temas como diversidade sexual, homofobia e machismo precisam ser discutidas em ambientes como o CENSE, visto que discursos de resistência a homossexuais e machismo em relação às mães, namoradas e companheiras ainda é recorrente nos diálogos que tivemos com os jovens que passaram pelo CENSE em períodos anteriores e também nesse grupo.

Segundo Freire (1996, p. 39-40), “faz parte [...] do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. Nesse sentido, o pensar certo para Freire (1996) é ensinado juntamente com o conteúdo e está atrelado ao fazer certo, ou seja, a uma ação que se modifica progressivamente conforme aprendemos mais sobre. Nosso desafio de educador é no processo dialógico que o aluno seja capaz de elaborar a sua compreensão sobre o que dialogamos, e assim, conseqüentemente, suas ações em relação à discriminação e prática antidemocrática tão comuns em nossa sociedade no momento em que vivemos.

Quando comentado sobre a igualdade, os adolescentes se referiam aos colegas no CENSE. “Aqui dentro o respeito normal e tem igualdade entre os meninos” (K. V. informação verbal).

Quando a gente cai aqui, ninguém é melhor que ninguém, não é por causa e ele fez bastante infração na dele que ele vai chegar aqui e fala que ‘eu sou o cara e tal’. Aqui dentro toda rapaziada que quando cai aqui pelos menos isso aí é uma coisa boa toda, independente da pessoa que ela seja, independente da pessoa aqui, ela mantém o respeito, porque aqui independente do que ele fala está no mesmo lugar, mesmo barco (R.C. informação verbal).

Apesar do adolescente afirmar que ninguém é melhor que o outro, é preciso reconhecer que estes vivem em um Centro de Socioeducação e experienciam uma realidade específica nas relações interpessoais entre os adolescentes e seus pares e com os servidores. Estão sujeitos a formas de comportamentos, regras para conseguirem se adaptar e cumprir a internação, sendo que algumas regras são um código próprio provindos da “cultura carcerária”. A esse respeito, trazemos algumas considerações de Fialho e Vasconcelos:

No que concerne à categoria código de ética, observou-se que os jovens elaboravam um conjunto de regras válido entre seus pares internos. Mesmo,

porém, infringindo as determinações legais e considerando-as letra morta, eles demonstraram que conseguiam elaborar as próprias normas, constituindo uma legislação costumeira, com linguagem específica, para um universo à parte do contexto global, o espaço da reclusão. Eles estipulavam ações permitidas - matar policial, realizar grandes assaltos, comandar um ponto de venda de drogas, liderar rebelião e motins [...] - e proibidas - bater em mulher, matar mulher, delatar um colega, estuprar, matar criança, desrespeitar a mãe [...] - no submundo da infração. Aqueles que discordarem das referidas normas, violando-as, passam por um julgamento silencioso, mas significativamente rígido, em que a punição é efetivada com o suplício do corpo, martírio ou pena de morte (FIALHO; VASCONCELOS 2019, p. 135).

Nesse excerto, fica evidente que alguns adolescentes são cobrados em certas atitudes e sofrem punições pelos próprios colegas, que variam com os grupos de meninos, números de internos, número de internações, dentre outros fatores. No dizer de Freire (1988, p.18), “o oprimido introjeta o opressor dentro dele”, o que só se modifica pela consciência crítica e entendimento da realidade que gera a exclusão.

Mesmo com os desafios que os adolescentes enfrentam dentro do espaço socioeducativo, se consideram como iguais, pois passam a conviver juntos e constroem laços de amizade com alguns internos, inclusive o adolescente citou o Rap do MCTikão-Família para elucidar sua fala. Conforme o depoimento do jovem:

Quando chegou tinha vários irmãos doentes com tuberculose, quando ele chegou na cela um dos rapazes falou pra ele: ‘Tikão aqui dentro se faz amigo, vira amigo, vira irmão porque aqui dentro a gente é uma verdadeira família, porque a gente dorme junto, acorda junto todos os dias, nesse tempo ruim que a gente tá aqui dentro’. Ouvi essa música [indicando para a professora] (R.C informação verbal)

O adolescente faz referência ao tempo que habita nos alojamentos, onde dormem, alimentam-se e passam as horas quando não estão em escolarização ou outra atividade, dialogam, são uma presença constante em momento felizes e tristes, e devido a essa convivência, sentem-se como irmãos ou uma família.

A seguir, após os debates que foram citados e estudos sobre a Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), apresentamos as produções dos alunos no Quadro 8:

Quadro 8: Produções escrita sobre o Direitos a Liberdade e Liberdade de expressão

Produção 1	
O que é liberdade?	O que é liberdade de expressão?
Liberdade é um direito que todos devem ter (L.S.)	Liberdade de expressão é você falar o que pensa sem ofender os outros, no caso ter opinião.

Produção 2	
Liberdade é uma coisa que eu não tenho aqui dentro do CENSE. É estar com a família (K.V)	A liberdade de expressão é poder falar com as pessoas sem magoar os outros.
Produção 3	
Direito; Luta; Conquista; Sonho; Esperança; Dever; (K.L)	Poder falar, se expressar; Sabedoria; Respeito com o próximo; Responsabilidade; Escolha.

Fonte: Autora

As produções evidenciam as mudanças quanto às considerações prévias e no final da oficina (ver quadro 5). De início, produções como “a liberdade é fazer tudo o que se quer” começam a diferenciar o conhecimento prévio a partir do trabalho com o conhecimento científico, quando identificam as questões sociais e sua atuação responsável, e passam então a perceber responsabilidade, que mesmo com a liberdade há regras a serem cumpridas, que a liberdade enquanto direito exige também a ética em conviver e respeitar os demais dentro de nossas ações cotidianas e na sociedade. “As pessoas não têm a liberdade para fazerem tudo que querem” (K.L. informação verbal). “Ser livre e o fato de ser responsável por suas atitudes, ser responsável por seus atos [...]” (R. C. informação verbal).

Esses conteúdos nos proporcionaram falar sobre o respeito às diversidades, da violência que causa a discriminação e liberdade enquanto direito social, e também a escolha ética dos sujeitos na conscientização dos alunos de que o exercício da liberdade implica em assumir a responsabilidade pelas nossas ações e escolhas estendendo ao outro e na sociedade. A esse encontro, entendemos que “o educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações” (FREIRE, 1996, p. 104).

Aliado aos Direitos Humanos, o conteúdo da Ditadura Militar foi estudado nas aulas de História ao abordar o Golpe Militar, suas causas e medidas repressoras contra a sociedade e o Ato Institucional nº 5 (AI-5). Os alunos foram instigados a relembrar os conceitos aprendidos, os quais foram registrados no quadro para elaboração de um mapa conceitual.

Dando continuidade ao direito de expressão, durante a aula de Arte, com objetivo da produção de um Rap pelos alunos para que pudessem se expressar, tivemos a oportunidade de

constatar como o CENSE é um espaço em que a prática democrática do diálogo e expressão precisam ser continuamente refletidos e exercitados por todos os alunos e educadores.

Nessa oficina, foi um dia atípico. No geral, os adolescentes estavam pouco participativos. R. C. e K. V. estavam muito pensativos, já que ambos gostam de se expressar. No debate sobre a importância de se expressar e a expressão dentro do CENSE, surgiram algumas justificativas: “as pessoas não se expressam porque preferem guardar para si mesmas e dependendo do que você fala [aqui dentro do CENSE] você se enrosca” (L.S.). Essas afirmações deram a entender que outros acontecimentos fora da sala de aula estavam influenciando o ambiente, visto que o CENSE é um espaço complexo e sujeito a instabilidades conforme o teor das relações interindividuais, conflitos e acontecimentos que envolvem a comunidade socioeducativa.

A literatura aponta que dentro do sistema socioeducativo existem em algumas unidades dificuldades de desenvolver e o trabalho conjunto entre todos os profissionais (equipe técnica e de segurança, professores), além da prevalência da ação sancionatória sobre a pedagógica, não contribuindo para relações interpessoais humanizadoras pautadas no diálogo, na escuta e respeito aos adolescentes enquanto sujeitos de direitos, contrariando as normativas legais do ECA (1990) e do SINASE (2012) (SANTOS; SANTOS, 2019, MIRANDA; ONOFRE, 2017 CUNHA; DAZZANI, 2018, AMARAL;RIOS, 2018,). Diante disso, citamos:

Observamos que ‘humilhar’, ‘oprimir’ e ‘punir’ fazem parte das relações diárias, no contexto de privação de liberdade [...] 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 (MIRANDA; ONOFRE, 2017 p.199-200)

Na sequência, apresentamos outro excerto que elucida como as relações interpessoais, carregadas de sentimentos e emoções, são importantes no ambiente socioeducativo.

Alguns profissionais da segurança parecem dificultar o trabalho da escola, pois, em determinados momentos eles demonstram insatisfação em permanecer no ambiente escolar, tratam os adolescentes com grosseria, e, chegam a considerar inútil o trabalho desenvolvido pelos professores, pois acreditam que os adolescentes são incapazes de aprender e/ou de melhorar seu comportamento para o convívio na sociedade. Dessa feita, é sugerido concluir que a equipe de segurança ao agir do modo citado pelos professores opta por reforçar um sistema punitivo, considerando-o como o tratamento mais eficaz para o adolescente em conflito com a lei (AMARAL; RIOS, 2018, p. 59).

Essas considerações sinalizam a necessidade das relações pautadas no diálogo, afinal, o silêncio durante a oficina pode ser considerado como uma forma de resistência, de rebeldia ao sistema (FREIRE, 2013, 2021), pois os adolescentes estavam se sentindo injustiçados e silenciaram, relataram apenas “não ter voz”. E apesar de dois adolescentes manifestarem seus protestos de não falarem, os demais se calaram, talvez como solidariedade ou medo.

Como Freire (2013) ensina, o professor ou professora não pode acatar as rebeldias sem fazer crítica, como não pode negar as queixas e denúncias dos alunos, sendo autoritário. Nesse caso, a situação que levou os adolescentes a não se expressarem. Os “sinais de rebeldia”, para Freire (2013, p. 187), sinalizam que o professor(a) necessita “[..] estudá-la como postura a ser superada por uma outra, mais crítica, mais comprometida, mais conscientemente politizada, mais metodicamente rigorosa”. Talvez o ideal seria discutir os motivos desse silêncio para dar lugar a mudanças nas relações mais democráticas em espaços que extrapolam o ambiente da sala de aula (GADOTTI, 1993).

Em conversa com a diretora após a oficina, ficamos sabendo que no dia anterior ocorreram conflitos nos alojamentos que culminaram com o Conselho Disciplinar de dois adolescentes – L.S. e R.C. Os acontecimentos refletiram nas interações da oficina. Os adolescentes não quiseram comentar o motivo de se calarem devido à situação complexa e que demandaria outras informações para fazer uma intervenção viável e que talvez não estivesse restrita à sala de aula, pois envolvia outros servidores e áreas de atuação. Assim, a pesquisadora e professora continuaram com as atividades planejadas, a fim de possibilitar um clima mais agradável aos alunos. A participação e considerações foram a respeito do Rap, Hip Hop, grafites e outros sobre o conteúdo de Arte.

Como forma de expressão, a proposta foi a produção do Rap que quebrou o silêncio e a produção agitou a sala de aula com sorrisos e descontração. Os meninos produziram, com exceção do adolescente M. H. que disse que preferia observar e ouvir o rap. Nas figuras 2, 3 e 4, constam algumas das produções dos jovens.

Figura 11: Produção do rap pelo adolescente (K. V.)

Criando um Rap



Crie um RAP de no mínimo 3 estrofes com o tema. Não esqueça das rimas

Tema: Liberdade

Hoje estou trançado pagando pelos meus pecado
 chega da um aperto no meu coração, é angústia
 mas não da nada não
 é só questão de tempo pra fim do sofrimento

Quis ter a consciência, que pra todos os atos a sua coer
 sequência
 si eu e o senhor esta ciente, das mil fita que passa em minha
 menti
 eu escrevi e peço o meu perdão do fundo do meu coração

A liberdade aqui dentro
 é só mesmo de pensamento

Uma das realidade de estas atrás das grade
 é ver quem são os de verdade
 quem realmente sente saudade
 é um ou dois, mais isso a genti deixa pra depois


A liberdade aqui dentro
 é só mesmo de pensamento

Minha mãe sempre me encheu de de conselho
 mais eu nem dava bola
 só queria saber de sair, cunha nunca parava pra refletir
 Hoje refletindo o passado pra futuro ser melhorado
 fim do ano vai chegar, Deus vai nos abençoar
 e a liberdade vai cantar.

A liberdade aqui dentro
 é só mesmo de pensamento.

Na letra do Rap, o adolescente expressa que a privação da liberdade é consequência dos seus atos, arrepende-se, angustia-se, sofre e cita a sua mãe. Para ele, a liberdade dentro do CENSE é só de pensamento, pois mesmo privado de ir e vir o seu pensamento é livre, o que o auxilia a viver a rotina do CENSE e a espera pela liberdade.

Figura 12: Rap produzido pelo adolescente R. C.

Criando um Rap 

Crie um RAP de no mínimo 3 estrofes com o tema. Não esqueça das rimas

Tema: Liberdade

o/ hora da manhã o sinal toca
 logo em ato no sequência com a musica
 Depois da musica sem atividade
 sabe quem tá na voz e no laço vai
 passando a vida de toda opressão da privação
 ilhe não aqui sentar sente de longa duração
~~respeitando com pedindo o perdão~~
 não me sinto bom pedindo perdão na produção por
 todos meus pecados que cometi no passado
 agora é tarde pra se lamentar não adianta a
 dessa agora e no resto de tempo pra ficar
 no refinamento

Sei que logo liberdade vai cantar
 Deus vai alargar

agradeço as meu tataras por soude a
 família e por está aqui dentro
 e tudo são vários pensamentos
 Sei na real tá que o crime não compensa
 No começo tudo é bom depois no ilusão e refinamento

hoje me arrependo pelas conselhas boas
 que não sei ouvir
 Sei daqui tudo pode melhorar
 Das orgulho pro família que antes não pude dar
 Sei que logo liberdade vai cantar
 Deus vai alargar

Nessa produção, o aluno retratou a rotina com a moça (café da manhã na gíria dos adolescentes) e atividade dentro do CENSE, o sofrimento pela privação e a espera pela liberdade, bem como os sentimentos bons representados pela família e a saúde.

Figura 13: Rap produzido pelo adolescente (K. S)

Crie um RAP de no mínimo 3 estrofes com o tema. Não esqueça das rimas

Tema: Liberdade

hoje estou aqui
 mas sei que um dia vou sair
 aqui dentro eu aprandi
 Que preciso pagar pelos erros que cometi
 Sem muito pensar a necessidade me fez errar
 e as consequências podiam chegar

cai aqui irmão
 cai aqui irmão
 dentro de um cambusa
 com as algemas nas mãos
 no cense de campoouras

Aqui dentro não é bom
 por que estou privado de minha família
 mas estou aprendendo com meus erros irmão
 mas sei que um dia a liberdade vai vir
 e eu trocarei as correntes dos meus sonhos
 deixar a minha mãe descansar em paz

cai aqui irmão
 cai aqui irmão

dentro de um cambusa
 com as algemas nas mãos
 no cense de campoouras

Fonte: Autora

No Rap, o adolescente conta que cometeu um ato infracional, no caso o roubo, pela necessidade. Em outro momento, relatou que a comida no CENSE é boa, dando a compreender a falta de recursos da família.

O Rap foi uma produção que permitiu que os alunos expressassem a sua rotina, suas vivências, seus sentimentos, emoções e perspectiva do futuro. Todos produziram (com exceção de M. H. que optou por cantar os Raps).

Para Sastre e Moreno (2002) e Moreno *et al.* (1999), como os sentimentos, emoções e valores fazem parte da vivência de todas as pessoas quando abordados na escola, permitem que o currículo se torne mais contextualizado e por isso mais interessante aos alunos.

Consideramos o Rap como um instrumento de protestos, sobretudo, dos excluídos, pois parte desses adolescentes são das periferias e se identificam com esse estilo musical. O trabalho com a oralidade, leitura e produção textual baseou-se na criatividade, expressividade e respeito a linguagem dos alunos e priorizou que eles falassem dos seus problemas concretos. Além disso,

o rap é um estilo musical que tem ocupado um espaço significativo na vida do jovem contemporâneo. Esse estilo tem estado presente na escola por meio dos alunos que o consomem e o produzem. A possibilidade dessa temática estar presente oficialmente como conteúdo musical na Educação Básica, proporciona um diálogo efetivo entre o ambiente escolar e o cotidiano de seus alunos (ARALDI, FIALHO, 2009, p. 77).

Em outra oficina, foram retomados os textos para fazer a reestruturação com organização das rimas, versos, estrofes e refrão e observada a norma culta, a busca da compreensão mais elaboradas da linguagem para se colocarem na sociedade.

Afinal, para Freire (1995, p. 46), “não é possível pensar a linguagem sem pensar o mundo social concreto em que nos constituímos, assim ela se constitui instrumento de poder e dominação”. Por isso, a importância de dominá-la enquanto instrumento de representatividade e de exercício da cidadania.

Uma das práticas antidemocráticas das escolas é considerar as linguagens dos alunos e alunas das classes populares como inferior, inclusive interiorizando essa inferioridade nos estudantes (FREIRE, 1995). No ensino da linguagem, é preciso que os professores, em cada etapa do ensino, possibilitem a apropriação mais rigorosa da escrita conforme a norma culta da linguagem, respeitando a forma de falar e a identidade dos sujeitos, nesse caso, considerando a estrutura do Rap e expressão própria e criativa dos alunos.

Destarte, “é preciso, finalmente, que [alunas e alunos], ao aprender, por direito seu, o padrão culto, percebam que devem fazê-lo não porque sua linguagem é feia e inferior, mas porque, dominando o chamado padrão culto, se instrumentam para a sua luta pela necessária reinvenção do mundo” (FREIRE, 1995, p. 46).

4.3 Diálogos sobre desigualdade social

Durante a oficina, na aula de matemática, foram abordadas questões sobre o racismo e desigualdade social por meio do gênero reportagem e da leitura de estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE.

A partir da reportagem do site g1.globo.com que tratava da denúncia de racismo praticado pelos seguranças do shopping contra jovens negros, os adolescentes relataram histórias e situações vividas por eles.

Dos seis meninos que estavam presentes na oficina, todos relataram preconceitos sofridos, alguns por conta da raça/etnia, outros por conta da situação econômica, forma de se vestir, ou por ser considerado na sua cidade como “bandido”. Em seus relatos, expressam algumas situações de discriminação.

Tinha um trabalho (em uma mecânica) e depois saí e quando voltei usava brinco, tipo assim, meu patrão falou para mim não usar brinco, que só trabalhava homem que não usava brinco. E quem usava brinco não era homem. Tipo assim será que um brinco faz mais homem ou menos homem? Tipo assim, julga a pessoa, vê você por fora e não por dentro (K.V. informação verbal)

Ao indagarmos como ele se sentiu, o adolescente K. V. respondeu: “um sentimento de humilhação por usar um brinco ele me julgou que eu não era homem. “Aqui quem usa brinco e tatuagem não é homem” (se referindo a fala do patrão]. Será que quem usa um brinco é menos homem?”.

No relato de K. S., o mesmo mencionou o fato de quando esteve no mercado com a mãe, pegou um pacote de salgadinho e foi barrado pelo funcionário que pediu que devolvesse a mercadoria. A mãe entrevistou dizendo que tinha dinheiro para pagar. O adolescente expressou sentir vergonha e também raiva porque o segurança pensou que ele não tinha dinheiro.

O adolescente M.H., compartilhou que quando foi ao *shopping* “nos panos”, usando “Gianette” (óculos), os seguranças andavam atrás dele, e que ele sentia muita raiva, mostrou o dinheiro para os seguranças, para provar que não iria roubar.

O adolescente L.S. narrou o episódio de quando esteve no mercado com o seu pai e o dono do estabelecimento mandou ele erguer a camiseta para ver se estava com alguma mercadoria escondida. Quando a pesquisadora questionou como se sentiu, ele respondeu: “Normal! O que adianta eu ficá esquentando com um negócio desse? Normal! Estou acostumado a ser tratado assim”.

A pesquisadora indagou: “Mas você tem consciência que tem seus direitos?”

Não adianta nada eu estar certo, ele é o dono do mercado. Saí [de boa], o que eu ia fazê, já estou acostumado. Pra mim é normal tanto faz tanto fez, eu não estou nem aí pra esse cara. Não senti nada. Pra mim já era normal, quando a polícia me enquadrava no centro com todo mundo vendo. Então pra mim não faz diferença, entendeu, porque a polícia me enquadra e todo mundo pensava um monte de coisa, então pra mim não faz diferença nenhuma.

Segundo Freire (2013, p. 181), “A cidadania é uma invenção social que exige um saber político gestando-se na prática de por ela lutar a que se junta a prática de por ela refletir”. Assim, entendemos a dificuldade do adolescente em reconhecer seus direitos.

Dando continuidade ao debate, a pesquisadora indaga: “Você recorda da primeira vez que aconteceu isso com você (a revista pela polícia)?” O adolescente L.S. relatou “Eu não, foi tantas vezes”.

A pesquisadora replicou: “Porque a polícia te enquadrava?”

Sei lá, achava que eu era bandido, por causa dos meus amigos. Ah! Lembrei, a primeira vez eu tinha uns 12 ou 13 anos. Estava na aula e tinha uns piá que ficava na esquina assim, daí eu saí da aula e fui na esquina do colégio, daí fiquei com os piá e eles enquadraram todo mundo. Tinha um primo de tornozeleira, tinha outro primo. A minha família inteira tem problema com a justiça, mas da primeira vez não tinha nada, só que agora eu tenho problema com a justiça também. A primeira vez fiquei com medo, era a primeira vez, vão me bate, vão me leva (L. Informação verbal).

No decorrer das discussões, a professora de matemática lembrou sobre a importância do diálogo, do respeito e de atitudes não violentas para resolver os conflitos que foram tratados na oficina e dos direitos que os cidadãos têm, a exemplo do professor de arte marciais da reportagem que lemos e o foi a delegacia buscar o cumprimento de seus direitos.

O adolescente L.S. relatou “Mas olha a minha situação, que nem diz o outro, um favelado ladrão, vou lá na polícia pra reclama da outra coisa, você acha que a polícia vai ligá? Não, então é mió cobri eles no pau”.

A pesquisadora replica: “você se considera um favelado ladrão? O adolescente L.S. responde: “Eu não, mas a polícia me considera”.

A professora de matemática questiona: “Mas você tem seus direitos, precisa se indignar, agir na defesa de seus direitos, se não nada vai mudar”.

Novamente, o adolescente L.S. responde: “Vai sair mais feio pra mim do que pro cara, sabia? [Se ele fosse na delegacia dar queixa]. “Eu vou lá [na delegacia] eles não vão nem liga”.

O adolescente K. V. afirma: “Será? É obrigação deles aí”.

Diante dos depoimentos dos adolescentes, destacamos que o adolescente L.S., pelas situações vividas, se acostumou a ser abordado pela polícia, mesmo não tendo cometido nenhum ato infracional, se diz acostumado com a discriminação e que não se importa. E agora com problemas com a justiça, considera que qualquer ação em defesa de seus direitos e que envolvam as autoridades policiais não terão efeito.

Nessa reflexão, podemos identificar o poder do Estado representado pela polícia enquanto “poder e instituição disciplinar” que atua para o controle e vigilância daqueles que apresentam comportamentos considerados prejudiciais a ordem social vigente em nossa sociedade (FOUCAULT, 2014).

Nesse caso, percebemos que o estigma atribuído ao adolescente na sua comunidade descrito nas suas falas, como “bandido”, “favelado”, que pela “tática disciplinar” dos policiais, nas abordagens, revistas e humilhações, foram de certa forma internalizadas pelo adolescente a ponto de não agir em sua defesa ou visualizar mudanças na forma como é tratado na sua comunidade.

Marcheski (2019) em sua pesquisa traz reflexões fundamentadas em Foucault (1969, 1987, 2005, 2015), esclarece que o adolescente que cometeu um ato infracional é considerado dentro da sociedade capitalista como aquele em que os procedimentos disciplinares das instituições, como a escola, creches e a igreja falharam em educar os sujeitos dóceis e submissos.

O indivíduo violento e desordeiro que se afigura na face do ‘adolescente infrator’ é a denúncia de que a sociedade falhou em educá-lo. [...] se de um lado a ação da polícia na tentativa de conter a violência urbana parece-nos necessária para dar a sensação de segurança a sociedade, de outro, pertencer a essa sociedade impõe enquadrar-se, de modo que, se o adolescente não possui determinados caracteres (útil, produtivo, eficiente, lucrativo), ele passa a ser estigmatizado, rotulado, taxado, ficando mais suscetível a ser selecionado pelo sistema de vigilância e controle social. Veja que a sociedade disciplinar cria seus próprios julgamentos e com eles suas sanções, a punição por não se ‘enquadrar’ é a marginalização, o não pertencimento; quem não pertence a sociedade é estranho a ela, e por sê-lo deve ser examinado, vigiado, fiscalizado, apreendido, pois ele é, ou pode ser, um inimigo dela (MARCHESKI, 2019, p. 109-111).

Sendo assim, o diálogo em sala de aula sobre as violências na sociedade e a articulação com os conteúdos escolares permitiram abordar, além dos sentimentos entre os sujeitos envolvidos em questões de violências, a identificação das situações de opressão e

desumanização, bem como a necessidade de intervir para a mudança por meio dos nossos direitos enquanto cidadãos.

No decorrer do debate, o adolescente M. H., concordou que não adianta recorrer à polícia, mesmo citando que conforme o texto que estávamos discutindo, em que o professor de Jiu Jitsu e pai de um dos adolescentes, vítima da discriminação, foi até a delegacia fazer a denúncia. O adolescente M. A. também relatou que desacredita na polícia, mas concorda que o certo a fazer é exercer os seus direitos e deveres.

A pesquisadora indaga: Será que não existe a justiça?

O adolescente M. H. afirma: “Sim, mas é difícil”.

Percebemos pelos depoimentos dos três adolescentes (M. H., M. A. e L.S.) que não recorreriam à polícia, podemos entender que essa atitude, de certa forma, está relacionada ao discurso de fatalismo, da não mudança, de impunidade, (um discurso neoliberal sem ideologias, sem lutas), por isso é justamente o papel de cidadão e da cidadania que luta pelos seus direitos que precisa ser aprendido na escola (FREIRE, 2013).

A cidadania é uma invenção social que exige um saber político gestando-se na prática de por ela lutar a que se junta a prática de sobre ela refletir. A luta pelo exercício da cidadania gera um saber indispensável à sua invenção, de que alguns ou muitos dos seus fundamentos podem e devem ser objeto da curiosidade epistemológica [...] [que ensinamos na escola] (FREIRE, 2013, p. 181).

Além disso, conforme Shor (2021, p. 208-209), “existe uma ‘violência simbólica’ na sociedade e na escola”, que acabam por “tentar ensinar as pessoas a desistir de seus direitos à autonomia e ao pensamento crítico”. Os aprendizados de práticas democráticas nas escolas são necessários para desenvolver o exercício da cidadania.

Após as discussões do texto e diálogos sobre as situações vividas em que sofreram algum preconceito e discriminação, os adolescentes registraram, por escrito, algumas situações vivenciadas por eles.

Quadro 9: Produção Textual sobre a Discriminação

Produção 1
Após a leitura e discussão da reportagem “Jovens são barrados no shopping do Espírito Santo e pias vão à polícia”, escreva um texto de no máximo 10 linhas, expondo a sua opinião sobre a discriminação relatada no texto e/ou discutida na sala de aula ou vivida por você ou alguém próximo a você.
Eu vivi uma discriminação acho que não foi pela pele, foi pelas roupas e pelo jeito de andar, estava no mercado e o segurança ficou me seguindo até no caixa, não gostei disso, mas não falei nada (M.A)

Produção 2
A discriminação é uma injustiça, não só para as pessoas que são negras. Que não vão poder entrar em mercados e coisas do tipo. Os negros devem lutar pelos seus direitos. Lutar pelo que é nosso. (K.S)
Produção 3
Hoje em dia as pessoas te julgam pela forma que você se veste, pela cor da sua pele, até mesmo pelo jeito que você fala, e isso não é bom porque pode levar até a morte. As pessoas que julgam, elas julgam você antes de procurar saber quem você é, e isso é uma vergonha pra nossa sociedade. (K.V)

Fonte: Autora

De acordo com os relatos orais e escritos, os jovens rememoraram situações vivenciadas de discriminação por raça, desigualdade econômica, social e cultural. Os sentimentos comentados diante das discriminações sofridas foram: raiva, injustiça, desprezo, vergonha, tristeza, humilhação. Demonstraram ainda que o preconceito pode levar a situações de ódio e violência, como a homofobia, racismo, machismo, entre outros. Entendem a importância dos direitos e deveres enquanto cidadãos, no entanto, alguns consideram que a situação econômica que vivenciam e o envolvimento com ato infracional torna difícil que seus direitos sejam respeitados.

Conforme Moreno *et al.* (1999) e Sastre e Moreno (2002), uma das formas de promover aprendizagens sobre a afetividade na escola são as análises de acontecimentos reais ou hipotéticos discutidos em sala, tendo em vistas conhecer os sentimentos que estão presentes nos conflitos interpessoais e formas de resolução desses conflitos. Nesse caso, com os diálogos, foi possível refletir sobre as desigualdades e preconceitos nos acontecimentos vividos pelos alunos, além de possibilitar críticas e a importância de superar os estereótipos racista, sexistas, entre outros (MORENO *et al.*, 1999).

A articulação entre conhecimentos cognitivos e afetivos pode ainda, na visão das autoras, contribuir para a formação ética dos sujeitos, na medida em que possibilitam, além do conhecimento da realidade externa, do mundo social e cultural, também a conscientização acerca da realidade interna, subjetiva, fomentando a construção de valores morais, uma convivência mais respeitosa e a superação de relações agressivas, violentas e discriminatórias (MORENO *et al.*, 1999; SASTRE; MORENO, 2002).

Assim, entendemos a necessidade de uma abordagem crítica das discussões e conteúdos tratados por parte das professoras e da importância da realidade que o aluno vivencia, problematizando e discutindo formas de refletir e agir na sociedade. Para Freire (2013),

o que educadoras e educadores progressistas precisam fazer é trazer a vida mesma para dentro de suas salas de aula. Fazendo uma leitura crítica da cotidianidade, analisar, com os educandos, os fatos chocantes, os descompassos de nossa democracia. Submeter aos educandos exemplos de discriminação, retidas da experiência do dia a dia, discriminação de raça, de classe, de sexo; exemplos do desrespeito à coisa pública, de violência, de arbítrio. Analisá-los como pontos de agressiva contradição ao que venho chamando vocação para *ser mais* de mulheres e homens que, ao longo da história, se veio constituindo com sua natureza. Como pontos de contradição também a autenticidade da vida democrática (FREIRE, 2013, p. 248).

A partir da apresentação dos dados compilados na pesquisa do IBGE⁵², as desigualdades focadas por raça ou cor foram interpretadas e discutidas pela professora de matemática e a pesquisadora conjuntamente com os alunos. As análises dos índices estatísticos enfatizaram: o mercado de trabalho, distribuição de rendimento, condições de moradia, educação, violência e representação política, que demonstram a vulnerabilidade econômica e social das populações de cor preta, parda ou indígena no Brasil (IBGE, 2019).

A professora de matemática chamou a atenção para o rendimento salarial. Os dados demonstraram que tanto para homens quanto para mulheres de cor ou raça preta ou parda, a situação do mercado de trabalho é mais desvantajosa e a diferença salarial entre brancos é 57,51% superior em comparação com da população preta ou parda.

Por meio da reportagem da Uol “Por que o desemprego aumentou mais para os negros do que para os brancos na pandemia”⁵³, evidenciando que os setores de trabalho mais afetados durante a pandemia foram aqueles em que predominam os trabalhadores e trabalhadoras negros e negras, como: prestação de serviço, comércio, construção, alojamento e alimentação, e serviços domésticos em que a participação de mulheres negras é representada por uma maioria, são também os setores com os salários mais baixos (MARCHESAN, 2020).

A partir dessas discussões, o adolescente L.S. relatou: “Muita gente está passando fome, mas tem gente que não pega serviço por causa da cor”. Quanto à pandemia, acrescenta: “os pretos vão morrer de fome se não trabalha, e se trabalha vão morrer com o corona (se referindo à Covid-19). Nós os pretos vamos morrer mais”.

⁵² texto disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

⁵³ Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/09/16/desemprego-pandemia-negros>. Acesso em: 13 maio 2021.

A pesquisadora continua: “E existem trabalhadores durante a pandemia que têm condições de realizar o trabalho de forma remota para manter o distanciamento e com isso uma prevenção ao vírus. Quem são esses trabalhadores?”

O adolescente K. V. responde: “os trabalhadores informais”.

A professora de matemática intervém relatando que o trabalho informal é aquele sem carteira assinada, com precariedade de direitos.

O adolescente K. V. para e pensa e complementa: “É quem usa a mente [se referindo ao trabalho intelectual], para as pessoas que tem essas condições de trabalho”.

Dos adolescentes que participaram da oficina, somente um não havia trabalhado, os demais exerciam trabalhos informais (servente de pedreiros, aprendiz em mecânica, venda de abacaxi, jardinagem, borracharia).

Nas discussões sobre a escolarização, podemos aproximar a realidade dos alunos que relataram qual a situação escolar quando chegaram ao CENSE e porque pararam de estudar, sendo que apenas um adolescente que participou da oficina estava frequentando a escola, o demais já haviam abandonado por motivo de trabalho, envolvimento com atos infracionais, uso de drogas, dificuldades de aprender e de se ajustar as normas de escola, faltas excessivas (as informações já relatadas nas informações sobre o grupo que participou da pesquisa). Esses relatos proporcionaram maior significação nas análises e reflexões sobre os dados.

A partir dos depoimentos, observamos o quanto os jovens da classe trabalhadora não conseguem permanecer na escola, devido a desigualdade social e a falta de política públicas adequadas, sobretudo a partir do 6º ano do ensino fundamental, em que a maioria dos alunos interromperam seus estudos.

A esse encontro, Freire (2013) faz a crítica à escola e ao sistema capitalista. Quanto ao sistema escolar, segundo o autor, a escola pouco avançou na democratização, seja nas relações que se estabelecem entre professores, pais, funcionários, alunos, comunidade, ou no próprio ato de ensinar, que requer a superação da educação bancária para uma educação crítica.

Quanto à sociedade capitalista e seu sistema excludente e desigual, que não oportuniza o acesso e permanência na escola às classes trabalhadoras, a mesma camufla as verdadeiras causas dos altos índices de reprovação que geram a expulsão dos alunos das classes trabalhadoras.

No fundo, esses conceitos [evasão escolar, fracasso escolar] todos são expressões da ideologia dominante que leva as instâncias de poder, antes mesmo de certifica-se das verdadeiras causas do chamado ‘fracasso escolar’, a imputar a culpa nos educandos. Eles é que são responsáveis por sua

deficiência de aprendizagem. O sistema, nunca. É sempre assim, aos pobres e miseráveis são os culpados por seu estado precário. São preguiçosos, incapazes (FREIRE, 2013, p. 146).

Essas considerações evidenciam o quanto os adolescentes privados de liberdade são também impedidos de permanecerem na escola diante do sistema capitalista excludente e sobre os quais recaem a responsabilidade por não conseguirem permanecerem nas escolas.

Durante a oficina, a questão da violência foi estudada. A análise das taxas de homicídio de 2017 da população jovem (entre 15 e 29 anos) foi de 98,5% de pretos e pretas e de 34,0% entre jovens brancos e brancas. Para os homens pretos e pardos, o índice sobe para 185,0% e para os brancos o índice é de 63,5% (IBGE, 2019, p. 9-10). A professora de matemática chamou atenção para essa estatística, apontando os altos índices de homicídios entre os jovens negros do sexo masculino que é quase três vezes mais superior que entre os brancos.

Durante a explicação da professora, o adolescente M. A. mencionou que “o branco morre e fala que foi o negro que matou. Olha quanto negro que morre!” mostrando-se espantado. Relatou ainda que a mortalidade na cidade em que reside é de 10 homicídios por ano e que muitos dos seus colegas foram mortos durante o período em que está no CENSE.

Dando continuidade à aula, quanto à representação política, importante instrumento de participação e tomada de decisões que afetam as políticas públicas e direitos das populações mais vulneráveis, a professora de matemática relatou que apesar da população preta ou parda ser a maioria no país, o número de deputados federais eleitos em 2018 foi de 24,4% entre a população preta e parda para 75,6% a população branca. A professora ainda indagou: “é importante votar? Como escolhemos um candidato? Por que alguém gosta deles?”

O adolescente K. V. respondeu:

Escolho pela condição do candidato, tipo assim aquele que tem dinheiro, eu acho, exemplo um negro foi lá e se candidatou e não é reconhecido um branco foi lá e se candidatou e é reconhecido, esse branco reconhecido tem mais vantagem que o negro (aqui ele refere-se ao dinheiro que o candidato possuía). Tipo assim, a pessoa ah, aquele fulano se candidatou, mas não tem nada, ele não vai ajudar a sociedade, ele não vai trazer uma coisa boa para a sociedade (K.V. informação verbal)

A pesquisadora questionou: “mas será que escolhemos nosso candidato porque ele é rico? Ele ser rico vai ser importante para ajudar a população em especial a população pobre e trabalhadora?”

O adolescente R. C. respondeu: “se eu for votar escolho pela participação, o que tem para oferecer melhor para o país, pro Brasil alí, não só pra minha família, mas pra outras famílias pobres, né, não pensar só em nós”.

A professora de matemática fez a seguinte problematização para melhor compreensão: “O que significa a frase ‘Ele não me representa ou Ele me representa’. Será que essa frase é importante para a gente votar? Vou dar um exemplo: Vocês têm que votar em um vereador, e temos dois candidatos sendo que um deles é menino [se referindo aos adolescentes que estão no CENSE] e o outro candidato é um educador [se referindo aos agentes de segurança socioeducativo], em quem vocês vão votar?”

O adolescente K.V. relata que votaria em um dos adolescentes.

E R. C. acrescenta: “Nos meninos, os meninos escutam o troço [de saber o que eles precisam], [...], a gente vai ajuda ele [porque escutam conseguem ajudar]”. “Os meninos sabem da nossa situação”, argumenta o aluno M. A.

A professora de matemática complementa: “então vocês querem dizer que eles [os adolescentes] sabem a realidade de vocês? Os adolescentes concordam que sim. E a professora continua: “porque o objetivo do voto é a representação, não dá para 200 mil pessoas votarem os projetos na Câmara de vereadores ou deputados, então você tem que escolher um representante que vá votar por você, mas tem que ser uma pessoa que saiba da sua realidade, estou dando um exemplo básico aqui, educadores, meninos ou empresários”.

Com as discussões, buscamos relacionar e conhecer as causas das desigualdades no Brasil por meio dos dados analisados pelos textos e leitura dos gráficos. “Daí que a educação popular, democrática, tal qual a vemos hoje e ontem a anunciamos, rejeitando as dicotomias distorcidas, persiga a compreensão dos fatos e da realidade na complexidade de suas relações” (FREIRE, 2013, p. 180).

Nessas considerações, podemos refletir sobre a necessidade de propormos aos alunos reflexões sobre a prática social, nossas ações no dia a dia, porque pensamos ou agimos de determinadas formas em algumas circunstâncias, além de como a sociedade atual se organiza, suas relações econômicas, sociais, culturais, de poder, dentre outras.

Pensar a prática é, por isso, o melhor caminho para pensar certo. Este pensar ensina também que a maneira como praticamos, como fazemos e entendemos as coisas, está inserida no contexto maior que é o da prática social. Quanto mais nos exercitamos assim, tanto mais começamos a entender os mecanismos através dos quais funciona a sociedade. Como é que a sociedade está produzindo. Como se distribui a riqueza e como as ideias se formam enquanto expressão de grupos e classes sociais dominantes. A experiência de pensar a

prática e a realidade em que ela se dá, como objeto de nossa reflexão crítica, termina por nos revelar obviedades que, porém, não suspeitávamos. Por isso no momento em que se apanha o óbvio, racha o óbvio, entre e vê dentro do óbvio, descobre que ele não é tão óbvio como se imaginava (FREIRE, 1989, p. 17).

Esse pensar crítico proporciona o indignar-se ou admirar-se sobre fenômenos, fatos que não conhecíamos criticamente. Esse caminho pode proporcionar a construção do conhecimento (FREIRE, 2019a).

Na oficina, foram apresentados dados compilados pela pesquisadora na Unidade, por meio do Sistema Informatizado de Medidas Socioeducativas (SMS), que é uma ferramenta digital utilizada pelos técnicos da unidade para cadastramento e informações sobre os adolescentes do sistema socioeducativo do Paraná. Foi organizada uma amostragem de 27 adolescentes que cumpriram medida de internação e internação provisória no período de 2019 e 2020 no CENSE de Campo Mourão e tabulados os dados com a professora e os alunos coletivamente na sala de aula para a construção de gráficos.

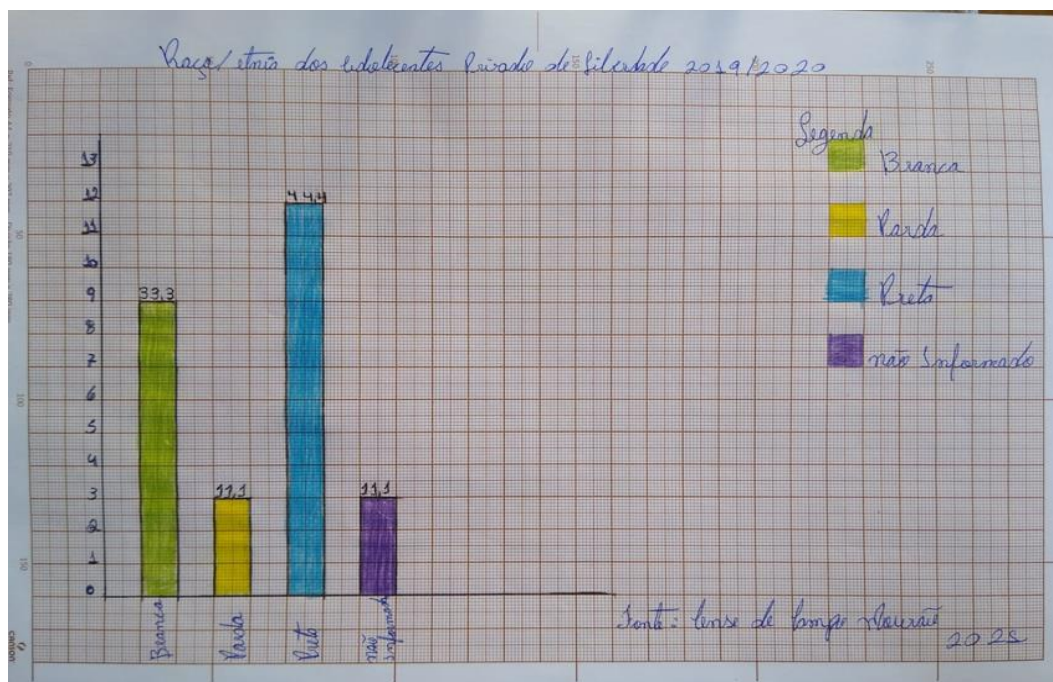
Durante a aula, os adolescentes analisaram as informações sobre os dados e identificaram algumas relações, como exemplo: um adolescente que esteve cumprindo internação com renda familiar de mais de 5 salários e escolarização no Ensino Médio, o aluno K. V. comentou: “Nossa que maravilha, mais de 5 salários, vai roubar pra que? “Tava drogado”. Ou sobre o ato infracional análogo a estupro de vulnerável que M. H. se mostrou indignado e relatou que isso não é aceito na de “Maior” (se referindo a penitenciária).

A construção dos gráficos foi realizada no papel milimetrado, pois não tínhamos o computador como ferramenta em sala de aula. Com a orientação da professora de matemática sobre os conteúdos como: eixos, escala, categorias, título, legenda, fonte e as porcentagens, a tendência de Medida Central – Moda.

Foram distribuídas as categorias: idade, raça/etnia, escolarização, renda familiar, uso de drogas ilícitas e ato infracional para os adolescentes que iniciaram o planejamento e construção dos gráficos.

Nas figuras 14, 15, 16 e 17 constam algumas de suas produções.

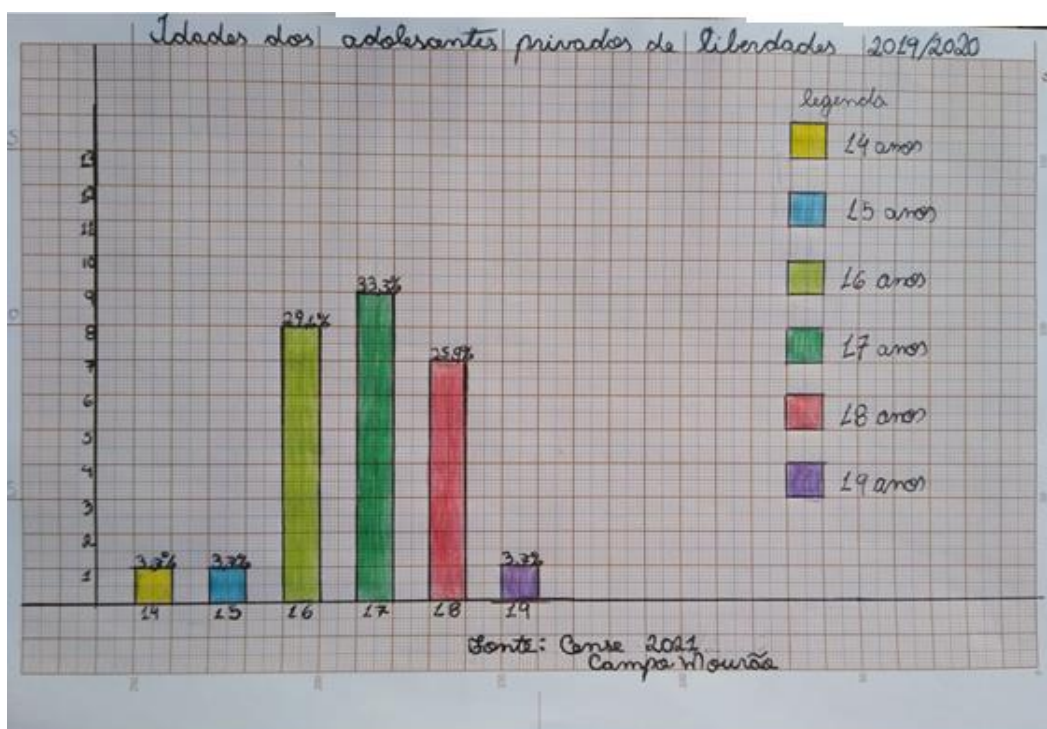
Figura 14: Gráfico sobre raça/etnia dos adolescentes privados de liberdade



Fonte: Autora

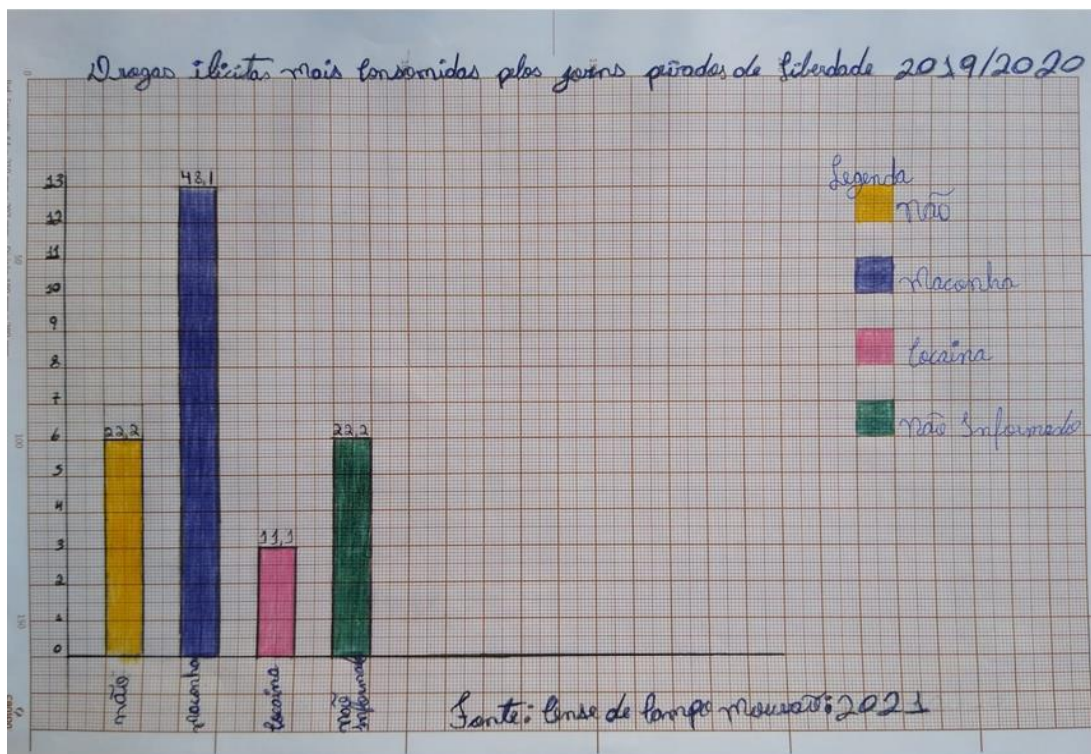
Esse gráfico evidencia que a maioria os adolescentes que passam no CENSE são negros e pardos conforme os dados nacionais do SINASE (2019).

Figura 15: Gráfico sobre faixa etária dos adolescentes privados de liberdade



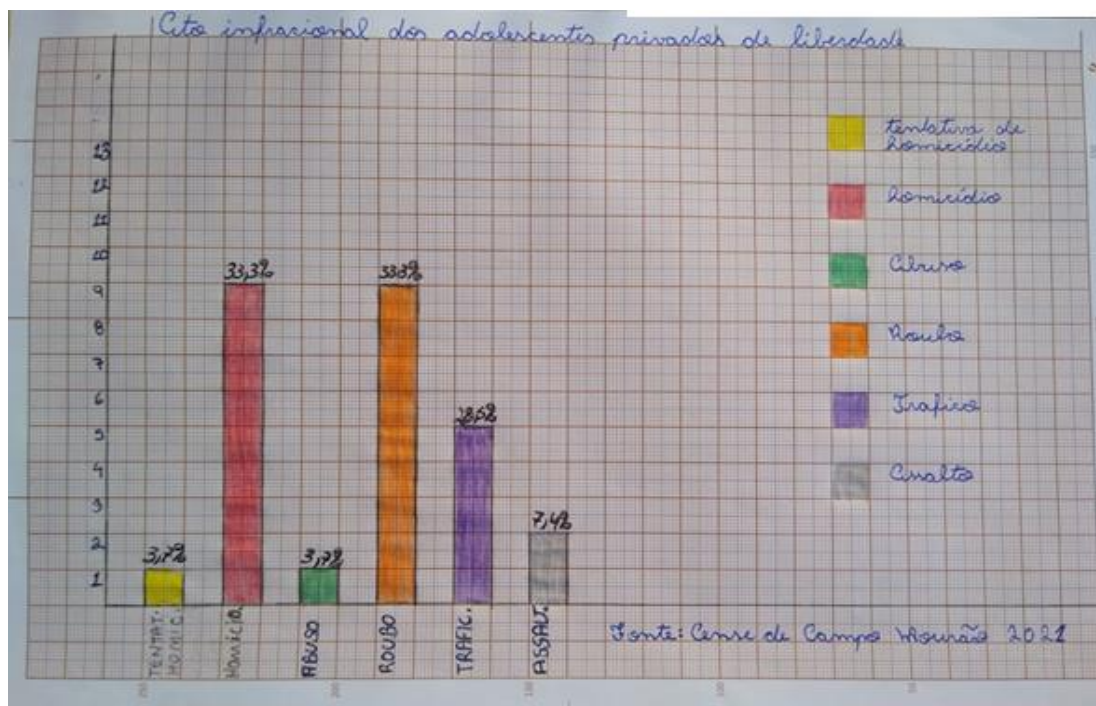
Fonte: Autora

Figura 16: Gráfico sobre drogas ilícitas mais consumidas pelos adolescentes privados de liberdade



Fonte: Autora

Figura 17: Gráfico sobre ato infracional cometido pelos adolescentes privados de liberdade



Fonte: Autora

Nesse gráfico, observamos os atos infracionais com maiores índices foram: o homicídio 33,3%, e com igual índice o roubo 33,3%. Já relacionando aos índices nacionais, conforme o SINASE (2019), entre os jovens da socioeducação crimes contra o patrimônio tem maior incidência, como roubo 38,10%, seguidos do tráfico 26,50%, e em terceiro o homicídio 8,40%. Considerando a amostragem de 27 adolescentes, pode ser um indicativo de que a medida socioeducativa, aplicada pelo judiciário de Campo Mourão, está ocorrendo somente em casos de atos infracionais graves, conforme estabelece o ECA.

A construção dos gráficos foi valorizada e despertou o interesse dos alunos, pois os dados eram de adolescentes que cumpriram medida socioeducativa no CENSE de Campo Mourão (2019 e 2020).

Os conceitos matemáticos foram explicados pela professora e durante as atividades, os alunos apresentaram: estratégias de raciocínio na realização dos cálculos matemáticos; identificaram as modas nos gráficos; realizaram a leitura e análise dos dados após a finalização dos gráficos comparando também com os dados nacionais das publicações do SINASE (2019)⁵⁴.

Destacamos trechos do debate com os adolescentes sobre as relações e análise construídas a partir da pesquisa realizada na oficina: a pesquisadora indaga: “O que perceberam na relação entre os índices do Brasil e os gráficos que construímos à partir de dados levantado no CENSE de Campo Mourão?”

Adolescente R. C.: “A desigualdade entre o branco e o preto. O preto sempre se lasca mais”.

Pesquisadora: “Conforme os gráficos quais adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa no CENSE de Campo Mourão? Quem são os seus colegas?”

Adolescente M. A.: “Nós adolescentes, pobres.”

Adolescente K V.: “Negros e sem estudo.”

Pesquisadora: “Vocês sabiam dessa desigualdade?”

Adolescente R. C. “Eu não, e continua: o preto é que o mais preso e quem ganha menos, eu sabia, mas dos outros não”.

⁵⁴BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). **Levantamento Anual do Sinase, 2017**. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf>. Acesso em set.2020

O adolescente K. V.: “Tipo assim, desigualdade que os pretos sofrem eu tinha uma base no mundo, do que gente discutiu na escravidão, mas não desse jeito”. (Referia-se que é muita desigualdade).

Pesquisadora: “Na opinião de vocês, por que os adolescentes cometem um ato infracional?”

O adolescente M. A. argumenta: “Não é a toa, uns não tem nada na pinha (cabeça), mas tem uns que precisa do dinheiro. Tem gente que passa fome. Tem hora que se desespera”.

Para o aluno R.C: “Porque qué andá bem arrumado né [o adolescente]. Porque às vezes pede uma coisa pro pai e pra mãe que não tem condição [se referindo a renda], a pessoa acaba escolhendo a outra realidade da vida que é ganha dinheiro fácil”.

A fala do adolescente possibilitou identificar como os apelos ao consumo e o capital influenciam os valores dos jovens e as situações de desigualdades postas na sociedade.

Nos gráficos construídos na oficina, possibilitaram-nos a reflexão sobre a realidade local e comparar com a realidade do país a partir da pesquisa que realizamos na oficina. A grande maioria dos dados corrobora com os dados nacionais como: faixa etária, renda, cor/etnia, nível de escolaridade.

Conforme Freire (2019a), professores a partir da educação problematizadora, da metodologia dialógica e dos temas geradores, devem buscar a compreensão crítica da totalidade e a dimensões significativas dessa realidade, ou seja, elementos ou parcialidades dos contextos.

O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação em partes. Desta maneira, as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensão da totalidade. Deste modo, a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das ‘situações- limite’ (FREIRE, 2019a, p. 134).

Assim, entendemos que a desigualdades da sociedade foi explanada aos alunos. Partimos da totalidade e fizemos o recorte a partir de dados e amostragem sobre a realidade dos alunos proporcionando assim que conseguissem perceber no perfil dos adolescentes que estão privados de liberdade, incluindo-se como tal, na busca da significação das coletividades.

Entendemos que a partir das análises apresentadas, cumprimos o objetivo geral da pesquisa: analisar as contribuições e os limites de um trabalho pedagógico que articule os conteúdos curriculares às atividades de reflexão e expressão de sentimentos e emoções, com vistas a promover a formação humana de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas no Centro de Socioeducação (CENSE) de Campo Mourão-PR.

A prática pedagógica fundamentada nas teorias de Freire (1995, 1996, 1989, 2011, 2013, 2019a, 2019b, 2019c, 2021), o estudo por meio dos temas geradores, a metodologia dialógica propiciaram o diálogo, a escuta e a aproximação da realidade dos jovens, as quais subsidiaram o planejamento dos conteúdos e organização das oficinas.

Nesse sentido, por meio de temas geradores: liberdade, direitos humanos, desigualdades sociais, foram pesquisadas, discutidas e problematizadas as situações da cotidianidade dos jovens nas suas realidades sociais, dentro do CENSE e também do contexto geral da sociedade (que cria a exclusão e a desigualdade desses jovens), tendo em vista promover uma educação humanizadora e para a cidadania, atrelando assim a dimensão afetiva a cognitiva por meio dos conteúdos escolares (MORENO, *et al.*, 1999; SASTRE, MORENO, 2002; PATÁRO, PATÁRO, 2017).

Desenvolver uma prática educativa a favor dos dominados consiste em desafiar muitas vezes nossas crenças e práticas, e para além, entender as causas históricas e opressoras que se perpetuam na sociedade. O trabalho crítico possibilita aos sujeitos assumirem a mudança. No dizer de Paulo Freire (1989, p. 18), “só mudam quando se assumem na vida que vivem. Quer dizer não mudam definitivamente, mas se preparam para mudar”. Assim, a possibilidade da superação da consciência ingênua pela prática educativa, que permite o entendimento de que o futuro é construído pelas nossas escolhas e ações no presente e assim em constante mudança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição Federal de 1988, o ECA (BRASIL, 1990) e o SINASE (BRASIL, 2012) estabelecem os direitos da criança e do adolescente e efetivam *status* de sujeitos em desenvolvimento e, por isso, destinatários da proteção integral. Ainda que pese tais conquistas legais, sobretudo o ECA, que sinaliza as lutas dos movimentos sociais, dos meninos e meninas de rua e da sociedade civil, as próprias leis apresentam pontos que merecem atenção, como: o fortalecimento das políticas públicas e garantia de recursos para as mesmas.

Nesse ínterim, conforme evidenciam o aparato legal e normatizações estudados, apesar dos avanços legais no tratamento do/a adolescente, autor/a de ato infracional e da medida socioeducativa, amparada pela responsabilização estatutária, no âmbito do atendimento, essas orientações não se concretizaram em sua inteireza. Pois, a medida apresenta aspectos pedagógicos, mas ainda se reveste dos resquícios autoritários e por vezes punitivos que herdou dos programas socioeducativos, leis e práticas sociais anteriores à Doutrina de Proteção Integral.

Quanto à prática socioeducativa, os cadernos da socioeducação (PARANÁ, 2006; PARANÁ, 2007; PARANÁ, 2018) alinham as ações em uma perspectiva pedagógica e humanizadora, em que as mesmas devem primar pelo desenvolvimento integral do adolescente, da sua autonomia e protagonismo social. A educação deve estar voltada a transformação dos sujeitos e construir novas formas de se relacionar consigo mesmo e com o mundo (PARANÁ, 2006; PARANÁ, 2007; FREIRE, 2019a; FREIRE, 2019b).

O currículo e proposta pedagógica estão alinhadas pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte – SEED, tendo na proposta do PROEDUSE (2005) orientações específicas para os adolescentes em privação de liberdade. As secretarias parceiras SEED e SEJUF “entendem que o processo de construção da educação pressupõe o reconhecimento da História como tempo de possibilidade e não de determinismo, de um futuro problemático, mas não inexorável, como Paulo Freire dimensiona a prática educativa” (PARANÁ, 2005, p. 2). Tais teorias e bibliografias defendem uma prática pedagógica a favor dos oprimidos e da transformação das situações de opressão e desumanização desses jovens e evidenciam a necessidade dos docentes que trabalham nas unidades socioeducativas, desenvolverem uma práxis problematizadora e aprofundamento teórico no planejamento dos conteúdos.

Dada a complexidade da finalidade da prática educativa citada, verificamos que existem contradições entre o estabelecido no ECA (BRASIL, 1990) e SINASE (BRASIL, 2012),

cadernos da socioeducação (PARANÁ, 2006; PARANÁ, 2007; PARANÁ, 2018) e as ações socioeducativas, rotinas e funcionamento do CENSE de Campo Mourão. As práticas apresentam um forte aspecto disciplinar que dificultam as relações democráticas necessárias para o desenvolvimento da autonomia e das relações dialógicas para a promoção de educação humanizadora e desenvolvimento da autonomia dos adolescentes.

A esse encontro, Marcheski (2019) relata essa contradição em sua pesquisa no CENSE de Campo Mourão. “O que verificamos é uma política com ‘cortina’ pedagógica que serve na prática para ‘enfeitar’ os aparatos de correção disciplinares que ainda estão distribuídos no espaço físico e nas rotinas de segurança” (MARCHESKI, 2019, p. 94). Essas rotinas impactam e influenciam as atividades pedagógicas, com controle de materiais e utilização de recursos tecnológicos, vigilância constante e a ausência de espaços coletivos para convívio e socialização. Aspectos que necessitam de constante reflexão, pois no CENSE a segurança faz parte da rotina, pois o adolescente está em privação de liberdade.

Nas entrevistas com os adolescentes quando chegam no CENSE, constatamos que a maioria não frequenta a escola, que os mesmos têm uma relação negativa com a escola, relatam não gostar de estudar e se sentem incapazes de aprender. Além disso, esses jovens passam por situações de violência e negação de direitos presentes em suas histórias de vida, inclusive no âmbito escolar, como: negação de vagas, rótulos, preconceito, dificuldades de aprendizagem, entre outros.

Esses jovens, de certa forma, internalizam o ideário da sociedade capitalista, que culpabiliza os indivíduos pelo seu fracasso individual desconsiderando as reais situações de exclusão e pobreza a que estão sujeitos às crianças e adolescentes no Brasil, além da incapacidade do sistema escolar em atender a população adolescente, sobretudo, no início do ensino fundamental II (6º e 7º ano) (FREIRE, 2013).

Dentro do CENSE, a equipe pedagógica, professores e professoras, pedagogas se deparam com muitos desafios na sua práxis pedagógica, seja no que tange ao processo ensino aprendizagem (dificuldade de aprendizagem, relação professor alunos, metodologia, avaliação), ou de construir uma prática pedagógica crítica que esteja a favor dos adolescentes, que permita que os sujeitos se reconheçam como capazes de aprender, superem o estigma de alunos incapazes ou de bandidos, e a partir do conhecimento adquirido possam exercer a sua cidadania de forma consciente e em prol das mudanças necessária a uma sociedade mais democrática e mesmo desigual.

Nesse fazer pedagógico, recorreremos a Freire (2013, p. 183) para elucidar a necessidade do trabalho docente crítico, técnico, político, ético em ensinar esses jovens para as mudanças

sociais necessárias em favor da população menos favorecida. Nas palavras do autor: “a quem sirvo fazendo o que faço, contra que e contra quem, a favor de que e de quem estou fazendo o que faço”, a legitimar a necessidade de uma pedagogia da autonomia dentro da socioeducação.

De outro lado, a equipe de professores, pedagogas e pedagogas, está em um espaço de segurança e vigilância, o que requer o controle dos materiais pedagógicos, planejamento em conjunto com a equipe de segurança para que as atividades e eventos escolares aconteçam, podendo ocorrer desencontros e conflitos também entre professores e agentes socioeducativos de segurança, pois gestam práticas em conjunto, mas com especificidades diferentes. O agente socioeducativo de segurança é responsável pela movimentação e segurança e o professor e professora são responsáveis por ensinar, mas sem desconsiderar as normas de segurança.

Salientamos que, apesar dos limites encontrados na estrutura e prática socioeducativa do CENSE de Campo Mourão, é notório o esforço de toda equipe em propiciar atividades, acontecimentos que promovam o desenvolvimento pessoal, social e inclusão do adolescente na comunidade cumprindo, assim, a medida socioeducativa (BRASIL, 2012). E de igual forma, há o apoio por parte dos agentes socioeducativos de segurança aos professores para que a escolarização ocorra. No entanto, as mudanças profundas que a lei sinaliza e que a prática exige não ocorrem somente por força legal, mas são frutos de um processo que exige reflexões, estudos, capacitações e sobretudo força política e recursos, sendo este construído por todos os sujeitos no fazer e refazer constante da ação socioeducativa.

Quanto às oficinas pedagógicas, trabalhar com os temas “Liberdade”, “Direitos Humanos” e “Desigualdades Sociais” foi um privilégio pela significação que representaram aos adolescentes e professoras, pelas ricas lições de vida desses jovens e pela vinculação que os conteúdos assumiram ao partir da realidade e sentimentos que os adolescentes estavam vivenciando.

As falas e depoimentos nos fizeram repensar a liberdade em um momento que a pandemia, de certa forma, nos limitou também a liberdade e expressão de sentimentos, que afetou ainda mais os adolescentes pela ausência da visita dos familiares, da restrição das relações humanas, em um contexto tão significativo de suas vidas, a adolescência.

Entendemos que foi possível a realização de um trabalho pedagógico, de uma metodologia participativa e dialógica que possibilitou a construção do conhecimento crítico por meio dos temas geradores, tendo como ponto de partida as situações opressoras vividas pelos jovens, fomentando uma aprendizagem significativa.

Tendo em vista a construção de processos educativos que contemplem uma formação integral dos jovens, isto é, que considerem simultaneamente as dimensões cognitiva, afetiva,

sociocultural, entre outras, realizamos uma prática educativa que possibilitou aos adolescentes manifestarem suas emoções. Identificamos situações de conflito no seu cotidiano no CENSE, e no âmbito social, dialogamos a respeito de diversas formas de opressão, refletimos sobre os valores que embasam as diferentes perspectivas, soluções implicadas, responsabilidade dos sujeitos nas diferentes situações estudadas e buscamos possibilitar a formação humana e uma educação voltada à cidadania.

Quanto aos limites da presente pesquisa, citamos o planejamento das atividades voltado à formação afetiva dos adolescentes, que exigiu da pesquisadora e docentes um novo olhar e aprofundamento teórico no planejamento e desenvolvimento das oficinas. Além disso, a pandemia limitou as interações em sala de aula e a organização das rotinas da escolarização.

Em nossa labuta, deparamo-nos com os diferentes níveis escolares dos adolescentes (Fundamental I, Fundamental II e Médio), e aliado a isso, o trabalho com os temas geradores não era realizado no CENSE. E foi justamente a solução que encontramos, pois, a partir do tema gerador, que dialoga com diferentes áreas do conhecimento, conciliamos as diferentes disciplinas no decorrer das oficinas, selecionamos os conteúdos e atividades diversificadas que atendessem os adolescentes com níveis de aprendizagem diferentes e possibilitassem a expressão dos sentimentos e emoções. Citamos os trabalhos em grupos que permitiram as trocas e ajudas mútuas, atividades orais, atividades escritas conforme a capacidade dos alunos, desenhos, retomadas de conceitos e dúvidas individualmente, mapa conceitual, cálculos, produção de Raps dentre outras.

Ao encontro dessa diversidade, realizamos uma metodologia dialógica que favoreceu a participação dos adolescentes em atividades e ações, como: falar, escutar, reflexão conjunta sobre os sentimentos, emoções e sobre o conhecimento. Foram utilizados diferentes recursos didáticos no ensino aprendizagem (por textos, vídeos, explicações, debates, atividades escritas, desenhos, canções, etc.) que proporcionaram a reconstrução do conhecimento em um processo dinâmico entre a linguagem, o pensamento e a realidade social, como no ensina Freire (1996, 2019 a, 2019 b, 2011, 2013)

Outra dificuldade que encontramos foi a rotatividade dos adolescentes, conhecida na rotina de quem atua na socioeducação, mas durante o período de pandemia ela se intensificou. Alguns alunos que iniciaram as oficinas foram desinternados durante o processo de investigação e outros foram incluídos, além do número reduzido de adolescentes na instituição devido ao período pandêmico.

Quanto à primeira indagação levantada por nós: de que forma, o trabalho pedagógico realizado junto aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação

pode contribuir para a formação humana desses sujeitos? Entendemos que o trabalho pedagógico, a partir dos temas geradores, proporcionou o conhecimento crítico sobre a realidade social dos alunos e da sociedade, bem como a análise de situações de opressão e negação de direitos. Mediante a realização das oficinas acreditamos que os alunos refletiram sobre os direitos e deveres enquanto cidadãos, do respeito ao outro e às diversidades, da reponsabilidade das escolhas e ações enquanto seres humanos éticos em constantes mudanças. (FREIRE, 1996, 2013, 2019 a 2019b, 2019c, 2021).

A metodologia desenvolvida nas oficinas buscou promover a liberdade de expressão, o diálogo, a liberdade de aprender, a criatividade em uma prática dialógica e democrática. Na medida em que os adolescentes participaram ativamente das atividades, desenvolveram também atitudes como respeito pelo outro, a solidariedade, as reponsabilidades assumidas frente ao grupo.

Quanto à segunda questão norteadora: Quais os limites, possibilidades e contribuições de uma prática pedagógica que articule os conteúdos curriculares às temáticas voltadas para a dimensão afetiva? Compreendemos, conforme Sastre e Moreno (2002), que a escola prioriza os aspectos cognitivos aos afetivos, sendo a aprendizagem relacionada ao convívio social e as relações interpessoais pouco sistematizadas e abordadas no espaço escolar. Podemos dizer que essa tendência se encontra em muitas das nossas ações e práticas escolares, e de início, tanto a pesquisadora como as professoras tiveram dificuldades em pensar essa relação entre afetividade e os conteúdos, mesmo sabendo da sua importância. Foi um exercício de tomar distância do nosso objeto de estudo e refletir criticamente sobre ele. Assim, foi necessário aprofundar estudos, refletir sobre a prática pedagógica e as formas de trabalhar a afetividade e cognição com os conteúdos.

O aprofundamento teórico nos possibilitou vislumbrar que a análise das situações que os alunos vivenciam na escola e na sociedade como preconceito, *bullying* e brigas podem tornar-se objeto de estudo e discussão por meio dos conhecimentos, e atrelar a afetividade aos conteúdos escolares.

Segundo Moreno *et al.* (1999), os conteúdos tradicionais ganham significação quando aliado aos conhecimentos prévios e afetividade dos alunos, proporcionando aprendizados, como: solidariedade, a luta contra a discriminação, a reflexão sobre si mesmos, seus sentimentos e comportamentos em busca de uma educação que promova a construção cidadania e o desenvolvimento de sujeitos autônomos.

Quanto à aprendizagem, foi possível perceber as mudanças nas atitudes relatadas nas oficinas, nas falas expressas nos diálogos e nos conceitos que foram reelaborados, mesmo que

em níveis diferentes, bem como na relação crítica com a vivência e a sociedade. demonstrando, assim, que o aprendizado mobilizou a elaboração de conceitos, a expressão das emoções, sentimentos, o desenvolvimento de atitudes, como: respeito ao diálogo com os colegas, professoras, trabalho conjunto e esforço e dedicação na realização das atividades propostas por parte da maioria dos alunos.

Tendo em vista a rotatividade de alunos, o planejamento das oficinas foi adequado para que conseguíssemos que as atividades fossem concluídas em etapas pelos alunos participantes, bem como a retomada de alguns conceitos para os alunos que chegaram no transcorrer das oficinas. Essa estratégia possibilitou que os adolescentes concluíssem as atividades e nos possibilitaram verificar a análise dos avanços em um número significativo de atividades.

Diante da prática pedagógica desenvolvida, entendemos a necessidade de aprofundar os estudos sobre os temas geradores, os currículos e a interdisciplinaridade na prática educativa dentro do CENSE, além de repensar momentos para planejamentos que envolvam a coletividade dos docentes, a exemplo de hora atividade conjunta.

A pesquisa evidenciou que o CENSE é um espaço complexo e peculiar, que as interações nos alojamentos e outros espaços influenciam o contexto da sala de aula, que a prática pedagógica realizada pelos professores tem buscado reflexões e atitudes democráticas que necessitam avançar e estendem-se por todo o ambiente socioeducativo e para o âmbito social, visto que a raiz da educabilidade dos seres humanos se concretiza na feitura de sermos “mais” e na transformação das situações opressoras (FREIRE, 1996, 2019 a, 2019b, 2019c).

Assim, buscamos com a pesquisa, e prática educativa desenvolvida, contribuir para a reflexão sobre a educação nos espaços socioeducativos, com a finalidade de promover uma prática democrática e dialógica tão necessária nos espaços de privação de liberdade, certas de que essa discussão não se encerra aqui.

REFERÊNCIAS

ARALDI, Juciane; FIALHO, Vania Malagutti. Fazendo Rap na escola, **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, out. 2009, p. 76-82. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/115/37. Acesso em maio de 2021.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a Tematização da Juventudes. **Revista Brasileira de Educação**. V5/6, maio/dez,1997, p 25-36. Especial: juventudes e contemporaneidade. Disponível em:http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/442_1175_abramowendel.pdf. Acesso em nov. 2019

ARAÚJO, Valéria Amorim Arantes de. Cognição, afetividade e moralidade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 2, jul./dez. 2000, p. 137-153. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200010. Acesso abril 2020.

ARAÚJO, Ulisses F. **A construção de escolas democráticas**: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna,2002

ARAÚJO, Ulisses F e AQUINO. Julio Groppa. **Os Direitos Humanos na sala de aula: a ética como tema transversal**. São Paulo Moderna, 2001

ALMEIDA, Fernanda Lustosa; CAMPOS, Débora Cardoso; FONSECA, Débora Cristina. Juventude, Direitos Humanos e Educação em Privação de Liberdade. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro. vol. 26, n.51, jan/abr.2016, p. 79-96, Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9365>. Acesso em: 24 abr. 2020.

ALVES, Juliano Claudio; TIELLET, Maria do Horto Salles. Centro de Socioeducativo de Cáceres/MT: Um estudo exploratório. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 24, n. 2, jul./dez. 2015, p. 89-105. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/892006231283307afe5869957b689906/1?pqorigsite=scholar&cbl=4514812>. Acesso em: 24 abr. 2020.

ALVES, Rosângela Laurentino; AMARAL, Darliane Silva do. Escolarização na socioeducação: Uma análise das práticas escolares na Unidade de Internação de Santa Maria (UISM) no Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Distrito Federal, v. 6, n. 3, ago. 2019, p. 126-131. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/625>. Acesso em 18 maio 2020.

ALVARENGA, Augusta Thereza de et al. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR., Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. (Orgs.). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri: Manole, 2011, p. 3-68.

BRASIL. Lei Federal nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em 05 dez. 2019.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Lei federal, de 5 de outubro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL Lei Federal nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Código de Menores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 05 março 2021.

BRASIL, Decreto nº 16.272 de 20 de dezembro de 1923. Aprova o regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16272-20-dezembro-1923-517646-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). **Levantamento Anual do Sinase, 2017**. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf>. Acesso em set. 2020.

BRASIL, **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Brasília: CONANDA, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público Relatório da Infância e Juventude – **Resolução nº 67/2011: um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes**. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público. – Brasília: CNMP, 2015. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Um_Olhar_mais_Atento_09.06_WEB.pdf. Acesso em: set. 2020.

BRASIL. **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa /** Coordenação técnica Antonio Carlos Gomes da Costa. -- Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006 b. Disponível em: <http://www.andi.org.br/infancia-e-juventude/documento/socioeducacao-estrutura-e-funcionamento-da-comunidade-educativa-guia>. Acesso em fev. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 6, jan./dez. 2007, p.51-62. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662>. Acesso em maio de 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parecer ceb 11/2000. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em jan. 2021.

BRASIL. Panorama Nacional. A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação Programa Justiça ao Jovem. Poder Judiciário. Brasília: CNJ/2012. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/panorama_nacional_doj_web.pdf. Acesso em: nov. 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Ed., 1994.

BECHARA, Antonie; DAMÁSIO, Antonio. The somantic marker hypothesis: A neural thoeey of economic decision. **Games and Economic Behavior**, 52, p. 336-372, 2005.

CONSELHO NACIONAL DA JUSTIÇA PANORAMA NACIONAL. **A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação**. Programa Justiça ao Jovem. Poder Judiciário. Brasília: Conselho Nacional da Justiça /2012. Disponível em: www.cnj.jus.br/wpcontent/uploads/2012/07/panorama_nacional_justica_ao_jovem.pdf. Acesso em: 24 abr. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: edições 70 LTDA, 1977.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **As bases éticas da ação sócio-educativa**. Manuscrito impresso. Belo Horizonte, 2004.

CUNHA, Eliseu de Oliveira; DAZZANI, Maria Virgínia Machado. A escolarização de adolescentes infratores em um contexto de privação de liberdade. **Revista Brasileira: Adolescência e Conflitualidade**. São Paulo, v. 17, 2018, p. 34-43. Disponível em: <https://revista.pgskroton.com/index.php/adolescencia/article/view/5162>. Acesso em: 24 abr. 2020.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003

FERNANDES, Hélio Clemente. A relevância da educação de jovens e adultos na socioeducação em Cascavel. PR. **Revista Ciências Sociais Aplicadas**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 33, jan./jun. 2018, p. 181-195. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/csaemrevista/article/view/19487/12657> Acesso em: 18 mar. 2020.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Geraldo. Percepções de jovens em conflito com a lei privados de liberdade: educação e socialização. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 1, ago.2019, p. 126-144. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8651291>. Acesso: 24 abr. 2020.

FRANÇA, Fabiane Freire. **A contribuição dos estudos de gênero à formação docente: uma proposta de intervenção**. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2009.

FRANÇA, Fabiane Freire. **Os estudos de gênero na Educação Básica: intervenção pedagógica na formação docente**. 1.ed. Curitiba: CRV, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019 a.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 45ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Org Ana maria de Araújo Freire. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019 c.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. 2ªed. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo; Ira Shor. **Medo e Ousadia**. 14ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educadores de rua: uma abordagem crítica**. Alternativas de atendimentos aos meninos de rua. UNICEF. Bogotá: Editorial Gente Nueva, 1989.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 51.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisas**. São Paulo, 2018.

LASKOSKI, Lorena Maria et al. **Perfil do adolescente em conflito com a lei**. 2016.

Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/1semestre2016/deja_fa_anexo2.pdf> Acesso jan.2021.

LIMA, Fernanda da Silva; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Os direitos da criança e do adolescente: a necessária efetivação dos direitos fundamentais**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LOPES, Roseli Esquerdo; SILVA, Carla Regina. Adolescência e Juventude: entre Conceitos e políticas públicas. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v17, n2, 2009, p 87-106. Disponível em:

<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/100>. Acesso nov. 2021.

MARCHESKI, Eliane. **A função social do espaço socioeducativo**: um estudo de caso do CENSE de Campo Mourão - PR. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado) Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná, 2019.

MORENO, Montserrat et al. **Falemos de Sentimentos**: a afetividade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

MIRANDA, Katia Aparecida da Silva Nunes, ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Jovens em situação de privação de liberdade no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**. EDUF, Uberlândia v. 6, n. 2, mai./ago. 2017, p. 187 -203. Disponível em: <http://200.19.146.79/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/46782>. Acesso em 24 abr. de 2020

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MORIN, Edgar. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NATALI, Paula Marçal. **O lúdico em instituições de Educação Não Formal**: Cenários de Múltiplos Desafios, Impasses e Contradições. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2016/2016%20-%20Paula%20Natali.pdf>. Acesso em setembro de 2021.

ONOFRE, Maria Cammarosano. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos; EduFSCar, 2007

PARANÁ. Instituto de Ação Social do Paraná. Cadernos do IASP. **Prática de Socioeducação**. Curitiba, 2007.

PARANÁ. Instituto de Ação Social do Paraná. Cadernos do IASP. **Gestão de Centro de Socioeducação**. Curitiba, 2006.

PARANÁ. **Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo**; Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. SEJU Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.dease.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=16>. Acesso em: 05 dez. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, SEJU. DINIZ, Marcelo Lucena e MACHADO, Thiago Magalhães. Instrumentos Legais, Normativos e Princípio Jurídicos do Sistema Socioeducativo. In: **Cadernos de socioeducação**: fundamentos da socioeducação. Curitiba, PR, 2018, p.73-87. Disponível em: http://www.dease.pr.gov.br/arquivos/File/Caderno_Fundamentos_da_Socioeducacao.pdf. Acesso em: jan. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, SEJU. ZANELLA, Maria Nilvane. Base teórico-metodológica da socioeducação. In: **Cadernos de socioeducação: fundamentos da socioeducação**. Curitiba, PR, 2018, p 105-116. Disponível em: http://www.dease.pr.gov.br/arquivos/File/Caderno_Fundamentos_da_Socioeducacao.pdf. Acesso em: jan. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, SEJU. KRAVZT, Andrea Lima et al., Política Educacional na Socioeducação. In: **Cadernos de Socioeducação: fundamentos da socioeducação**. Curitiba, PR, 2018, p. 55-64. Disponível em: http://www.dease.pr.gov.br/arquivos/File/Caderno_Fundamentos_da_Socioeducacao.pdf. Acesso em: jan. 2020.

PARANÁ. Secretaria da Estado da Educação e do Esporte, SEED. **Programa de Educação nas unidades socioeducativas – PROEDUSE**. Curitiba, Pr, 2005. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/proeduse.pdf . Acesso em: jan.2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná**. Curitiba: SEED, 2021. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep>. Acesso em maio de 2021

PARANÁ. **Código de Normas e Procedimentos das Unidades de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná**. RESOLUÇÃO N° 44/2016 – GS/SEJU. Curitiba: SEJU, 2016. Disponível em: http://www.dease.pr.gov.br/arquivos/File/ResolucaodocodigoenormasDEASE__2.pdf. Acesso set.2020.

PÁTARO, Cristina; PÁTARO, Ricardo Fernandes. “Por que temos sentimentos?": possibilidades de uma prática pedagógica voltada para a conscientização dos sentimentos. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 13, n. 25, jul./dez. 2017 p.1-15. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/16907/11998>. Acesso em: mar. 2020.

PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira; SILVA, Keller Maldonado. Socioeducação e a Escolarização de Jovens em Conflito com a Lei. In: FREDERICO, Carlos *et. al.* (Org) **Perspectivas interdisciplinares sobre políticas públicas**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021, p.147-164. Disponível em: https://www.caedjus.com/wp-content/uploads/2021/01/08-miolo-perspectivas-interdisciplinares-sobre-politicas-publicas.pdf?utm_campaign=resposta_automatica_da_landing_page_lp_-_livros_conipub_2020&utm_medium=email&utm_source=RD+Station

PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira. Pedagogia Social e Educação Social: análises das convergências e divergências teóricas dessas áreas. **Ensino & Pesquisa**, v.15, n. 2, 2017, p. 8-29, Suplemento. Disponível em:

<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1645>. Acesso em 10 ago. de 2021.

PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira; SANTOS, Karine. A teoria de Paulo Freire como fundamento da Pedagogia Social. **Educação**, v.3.n1, out 2014, p.33-44. Disponível em: Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1629>. Acesso 10 ago. de 2021.

PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira de; MACHADO, Érico Ribas. Pedagogia: concepções e práticas em transformação. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 25, n. 35, dez. 2009. p. 223-236. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/16732>. Acesso em: 18 ago. 2021.

PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira. **Educação Popular, Educação Não Formal e Pedagogia Social**: análise de conceitos e implicações para educação brasileira e formação de professores. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009- PUCPR. p.6133-6146. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2103_1034.pdf. Acesso em 06 de ago. de 2021.

PASSOS, Luis Augusto. Tema Gerador. In: STRECK, Danilo R. et. al. **Dicionário Paulo Freire**. Danilo R. Streck (org). 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 447-449.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. 5/6, maio/dez,1997, p15-24. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_05_e_06.pdf. Acesso nov. 2019.

PEREIRA, Antonio. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Revista de Educação Popular**. Uberlândia. v. 10, outubro de 2011, p. 38-55. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20214>. Acesso em: 18 ago. 2021.

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**: gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.

RIZZINI, Irene, RIZZINI, Irma. A institucionalização de crianças no Brasil: **percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

SANTOS, Catarina de Almeida; SANTOS, Ingrid Louize Nascimento dos. Entre as frestas da grade e o barulho do cadeado; A educação como horizonte de garantia de Direitos. **Revista Textura Educação e Letras da ULBRA**, Canoas, v. 21, n. 47, jul./set. 2019p. 155-173. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5095/3483>. Acesso em: 24 abr. 2020.

SILVA, Roseanna de Andrade Moura. Entre a escola intramuros e a unidade de internação: análise das metodologias pedagógicas presentes em ambiente educacional diferenciado. **Revista SocioEducação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 2019p. 101-11. Disponível em: <https://publicacoes.degase.rj.gov.br/index.php/revistasocioeducacao/article/view/110/92>. Acesso em: 18 mar. 2020.

SPOSITO, Marília. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SHECAIRA, Sérgio Salomão. **Sistemas de garantias e o direito penal juvenil**. 2ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2015.

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA Luis Carlos. Ética In: STRECK, Danilo R. et. al. **Dicionário Paulo Freire**. Danilo R. Streck (org). 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p 205-207.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VOLPI, Mário. **O adolescente e o ato infracional**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VERONESE, Josiane Rose Petry, Santos, Danielle Maria Espezim dos. Responsabilização estatutária e os avanços do penalismo. **Revista Jurídica da Presidência, Brasília** v. 17 n. 112 Jun./Set. 2015, p. 393-412. Disponível em: <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/1119/1111>>. Acesso em: set/2020.

VERONOSE, Josiane Rose Petry. O Estatuto da Criança e do Adolescente: um novo paradigma. In: VERONOSE, Josiane Rose Petry, ROSSATO, Luciano Alves, LÉPORE, Paulo Eduardo (Coordenadores). **Estatuto da Criança e do Adolescente: 25 anos de desafios e conquistas**. São Paulo: Saraiva, 2015 a, p. 21-40

VERONOSE, Josiane Rose Petry. Responsabilização estatutária ou responsabilização socioeducativa (sociopedagógica): fundamentos. In: **Estatuto da Criança e do Adolescente: 25 anos de desafios e conquistas**. VERONOSE, Josiane Rose Petry et al (coordenadora). São Paulo: Saraiva, 2015 a.

VERONOSE, Josiane Rose Petry. **Direito penal juvenil e responsabilização estatutária: elementos aproximativos e/ou distanciadores?: o que diz a Lei do Sinase: a inimputabilidade penal em debate**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015 b.

Referências das oficinas

ARAÚJO, Ulisses F e AQUINO. Julio Groppa. **Os Direitos Humanos na sala de aula: a ética como tema transversal**. São Paulo Moderna, 2001.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em 08/04/2021

MEIRELES, Cecília. **Liberdade in Escolha o seu sonho: crônicas**. Editora Record Rio de Janeiro, 2002, pág. 07.

Documento histórico é parte de um depoimento de um administrador de engenho que sofreu agressões físicas de dois homens escravizados no ano de 1875 em São José do Mipibu/RN. Fonte histórica disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/qqqBwVAHXPFmB5v8aBPmCHP4H8tPZQgGVeEPpFB9ZYQk9dgtCS8ByETAG7j/his8-16und03-fonte-3-problematizacao.pdf>. Acesso em: 08 abr.2021

Jovens negros são barrados no shopping do ES. e pais vão à polícia, no site do [g1globo.com](http://g1.globo.com), de 01/03/2016 por Wing Costa. Reportagem Disponível em: <http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2016/03/jovens-negros-sao-barrados-em-shopping-do-es-e-pais-vaopolicia.html>. Acesso em: 20 mar.2021

Por que o Desemprego aumentou mais para os negros do para os brancos na pandemia.

Disponível em Fonte disponível em

<https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/09/16/desemprego-pandemia-negros.htm> . Acesso em: 13 maio 2021.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE. “Desigualdades no Brasil por Cor ou Raça” de 2018. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

Vídeos

Rap Crime Bárbaro de Rincon Sapiência Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=RYYnpA-PQDk>>. (Álbum: Galanga Livre 2017). Acesso em: 08 abr.2021.

Diretos Humanos de realização da Entidades ONU Mulheres no Brasil e Instituto Coca Cola Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hGKAaVoDISs>. Acesso em: 19 mar..2021.

Crônica poética “Liberdade” de Cecília Meireles no vídeo Rádio Poeta Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NS0R2NgxTUo>. Acesso em: 19 mar.2021.

Vídeo “Liberdade de expressão” do programa Papo Reto do Canal História Online, com o professor Rodolfo Neves. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=XzF2cZRGUk4>. Acesso em: 20 mar.2021.

Vídeo O que é Liberdade de expressão? do programa Desenhando da página da internet “Quebrando o Tabu” do influenciador Guilherme Melles,

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OHVmE4NCpDc&t=62s> . Acesso em: 20 mar.2021.

Vídeo do Gabriel o Pensador com a canção Se Liga aí. Gabriel o Pensador (2001 do disco Seja Você Mesmo (Mas Não Seja Sempre o Mesmo) Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=7C68BXwIhVo>. Acesso em: 28 abr.2021.

Vídeo 50 anos do AI5 no Brasil - Canal Nerdiologia de História. Disponível em:

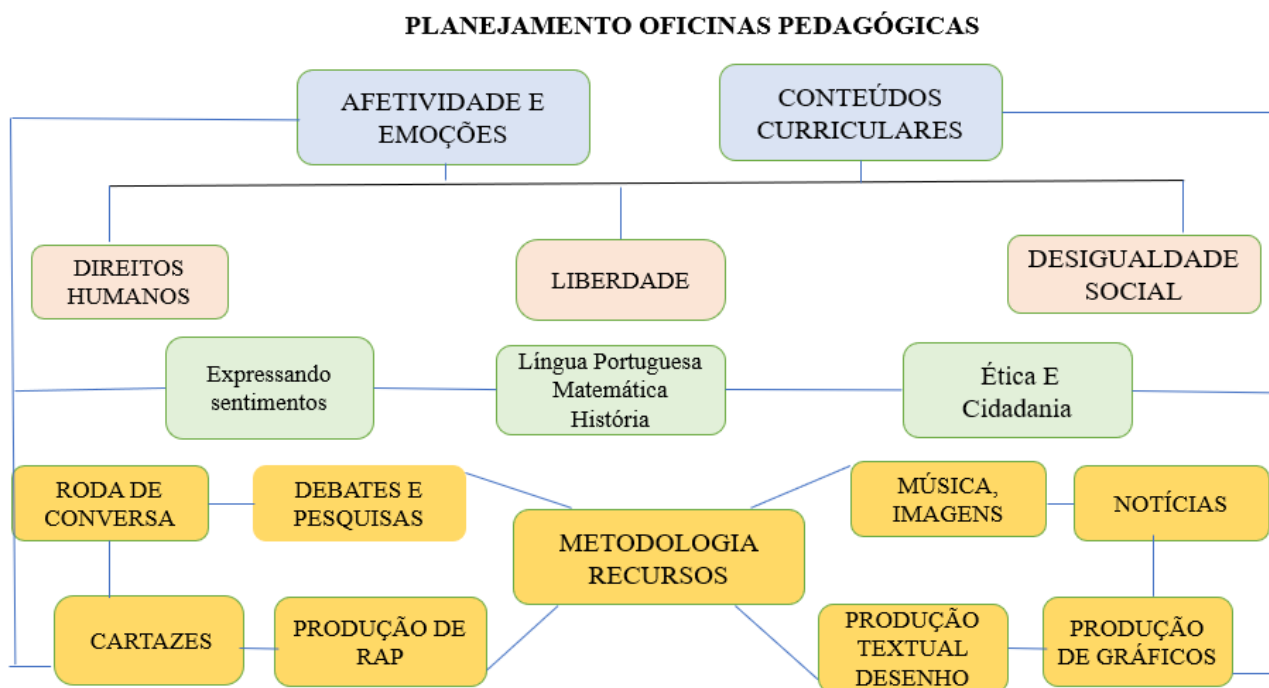
<https://www.youtube.com/watch?v=ACBevMga6G4>. Acesso em: 20 mar.2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro das oficinas

TEMA GERADOR E OUTROS TEMAS	DISCIPLINAS DO CURRÍCULO	CONTEÚDO CURRICULAR	SENTIMENTO E EMOÇÕES MOBILIZADOS NOS DEBATES E ATIVIDADES	ATIVIDADES
<p>Liberdade</p> <p>Direitos Humanos</p> <p>Desigualdades sociais</p>	<p>Arte</p> <p>Língua Portuguesa</p> <p>História</p> <p>Matemática</p>	<p>Ética e Cidadania;</p> <p>Escravidão e Resistencia no Brasil Colônia e império;</p> <p>Declaração dos Direitos Humanos: Artigo 1 liberdade e Artigo 19 liberdade de expressão;</p> <p>Ditadura Militar no Brasil;</p> <p>Música;</p> <p>Desigualdades: econômica, cultural e racial;</p> <p>Tratamento da Informação;</p> <p>Leitura, interpretação e produção textual;</p> <p>Reestruturação de texto;</p>	<p>Liberdade. No conceito prévio sentimentos de angústia e saudade,</p> <p>Opressão por ser vigiado;</p> <p>Importância do diálogo;</p> <p>Falta de dignidade (revista);</p> <p>Discriminação injusta, raiva., revolta e vontade de lutar</p> <p>Liberdade alegria (lá fora);</p> <p>Conflitos interferem e fazem parte também do contexto de sala de aula;</p> <p>Expressão e forma de vivenciar a privação de liberdade</p>	<p>Produção escrita sobre o significado da liberdade,</p> <p>Intepretação da Crônica “Liberdade” com produção escrita;</p> <p>Produção e reestruturação de um Rap;</p> <p>Produção sobre os Direitos (Art. 1 e Art.19)</p> <p>Mapa conceitual (para fechamento dos conceitos da aula de História);</p> <p>Produção de texto sobre a discriminação;</p> <p>Gráfico perfil dos adolescentes</p>

APÊNDICE B – Demonstrativo do planejamento das oficinas



ANEXOS

ANEXO A- Termo de consentimento e livre esclarecido menores de 18 anos

<p style="text-align: center;">TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MENORES DE 18 ANOS</p>

Seu filho ou curatelado está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “Socioeducação e trabalho pedagógico: diálogos com os jovens sobre liberdade e direitos humanos” e que tem como objetivo analisar as contribuições e os limites de um trabalho pedagógico que articule os conteúdos curriculares a atividades de reflexão e expressão de sentimentos e emoções, com vistas a promover a formação humana de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas no CENSE de Campo Mourão. Acreditamos que esta pesquisa seja importante porque o trabalho educativo que contemple as dimensões cognitiva, afetiva do ser humano, visa a aprendizagem e o desenvolvimento do adolescente e conseqüentemente contribuir para o êxito do seu processo educativo.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A participação do seu filho ou curatelado no referido estudo será mediante a participação em oficinas a serem ofertadas durante os momentos de aula por um período de 2 meses, com atividades centradas na reflexão e expressão dos sentimentos e emoções, envolvendo conteúdos curriculares das disciplinas de Arte, Matemática, História e Língua Portuguesa, entre outras. Como meio de coleta de dados será utilizado atividades escritas, desenhos, cartazes, músicas, áudios, entrevistas, durante as aulas no CENSE de Campo Mourão com duração média de 2 horas e 20 minutos, durante aproximadamente 08 encontros.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está sendo alertado de que, da pesquisa a se realizar, seu filho ou curatelado pode esperar alguns benefícios, tais como: a contribuição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas humanizadoras no contexto da socioeducação, além de ter a possibilidade de expressar e refletir sobre seus sentimentos e emoções, ao mesmo tempo que aprende os conteúdos curriculares, com vistas à formação ética, em um processo que articula o desenvolvimento das dimensões afetiva e cognitiva. Bem como, também que é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos em sua participação, tais como: possíveis constrangimentos (inibição, dificuldade em expor sentimentos) desconfortos, estresse ou cansaço na realização das atividades das oficinas. Para minimizar tais riscos, nós pesquisadores tomaremos as seguintes medidas: as pesquisadoras estarão atentas e disponíveis para que os participantes possam se manifestar individualmente, se assim desejarem, além de destacar que a participação pode ser interrompida a qualquer momento pelo participante, caso ocorra constrangimento, desconforto ou estresse pela participação na pesquisa. Lembramos que a participação do seu filho é totalmente voluntária, que os dados são confidenciais e que você pode recusar ou retirar o consentimento sobre a participação do seu filho ou curatelado a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

SIGILO E PRIVACIDADE

Nós pesquisadores garantiremos a você e a seu filho ou curatelado que as suas privacidades serão respeitadas, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, os

identificar, será mantido em sigilo. Nós pesquisadores nos responsabilizaremos pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

Nós asseguraremos a você e a seu filho ou curatelado, a assistência durante toda pesquisa, bem como garantiremos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação de seu filho ou curatelado. Também informamos que você pode recusar ou retirar o consentimento sobre a participação de seu filho ou curatelado neste estudo a qualquer momento, sem precisar justificar. E se desejar sair da pesquisa o seu filho ou curatelado não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que, porventura, venha recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

Não haverá qualquer despesa decorrente da participação do seu filho ou curatelado nesta pesquisa. Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira. Foi esclarecido de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, e, que não haverá qualquer despesa decorrente da minha participação na pesquisa.

CONTATO

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são; a professora Keller Vanessa Maldonado da Silva acadêmica do curso de Mestrado Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD), e a professora Dra. Fabiane Freire França da UNESPAR de Campo Mourão, e com eles você poderá manter contato pelos telefones; Keller (44) 99143-6388, Fabiane (44) 99869-7721

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da pelo telefone (44) 3482-3212, entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail cep@unespar.edu.br

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento na participação do meu filho ou curatelado _____, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação.

Dados do responsável pelo participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Campo Mourão, 21 de março de 2021.

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa		Assinatura do Pesquisador

USO DE IMAGEM E/OU ÁUDIO

Autorizo o uso da imagem e/ou do áudio do meu filho ou curatelado durante as oficinas por meio de gravação de áudio e fotos para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a utilização de fotos das produções realizadas (desenhos, redações, cartazes, entre outros) e durante as oficinas nas salas de aula (resguardando o sigilo da identidade do adolescente) e transcrição das falas durante as oficinas das discussões nas aulas. Além disso, os dados a serem coletados só poderão ser utilizados para fins de publicações científicas, num período de até 10 anos, contados a partir do ano de 2021. Após este período os dados serão descartados.

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa		Assinatura do Pesquisador

ANEXO - B Temo de consentimento e livre esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Socioeducação e trabalho pedagógico: diálogos com os jovens sobre liberdade e direitos humanos”, que faz parte do curso de Mestrado Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD), sob a responsabilidade de Fabiane Freire França da UNESPAR, que irá investigar as contribuições e os limites de um trabalho pedagógico que articule os conteúdos curriculares a atividades de reflexão e expressão de sentimentos e emoções, com vistas a promover a formação ética de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas no CENSE de Campo Mourão, com base em uma prática humanizadora em conformidade com os pressupostos da socioeducação.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP UNESPAR.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UNESPAR

Número do parecer: 4.561.400

Data da relatoria: 26/02/2021

1. **PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:** A sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: mediante a participação em oficinas a serem ofertadas durante os momentos de aula por um período de 2 meses, com atividades centradas na reflexão e expressão dos sentimentos e emoções, envolvendo conteúdos curriculares das disciplinas de Matemática, História e Língua Portuguesa.

2. **RISCOS E DESCONFORTOS:** Informamos que os riscos são mínimos, e estão relacionados a possíveis constrangimentos, desconfortos, estresse ou cansaço na realização das atividades das oficinas. No entanto, os pesquisadores estarão atentos e disponíveis para que os participantes possam se manifestar individualmente, se assim desejarem, além de

destacar que a participação pode ser interrompida a qualquer momento pelo participante, caso ocorra constrangimento, desconforto ou estresse pela participação na pesquisa. Lembramos que a sua participação é totalmente voluntária, que os dados são confidenciais e que você pode recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

3. BENEFÍCIOS: Os benefícios esperados são possibilitar que você contribua para o desenvolvimento de práticas pedagógicas humanizadoras no contexto da socioeducação, além de ter a possibilidade de expressar e refletir sobre seus sentimentos e emoções, ao mesmo tempo que trabalha conteúdos curriculares, com vistas à formação ética, em um processo que articula o desenvolvimento das dimensões afetiva e cognitiva.

4. CONFIDENCIALIDADE: Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Todos os registros obtidos a partir da pesquisa serão disponibilizados apenas para os pesquisadores envolvidos. Os seus dados pessoais, atividades realizadas e demais registros ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum dos materiais nos quais os resultados forem apresentados. Além disso, os dados a serem coletados só poderão ser utilizados para fins de publicações científicas, num período de até 10 anos, contados a partir do ano de 2020. Após este período os dados serão descartados.

5. SEGURANÇA: Foi informado de que será assegurada, bem como sobre a garantia do livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

6. ESCLARECIMENTOS: Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta deste documento.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o **pesquisador responsável**, conforme o endereço abaixo:

Nome: FABIANE FREIRE FRANÇA

Endereço: Av. Comendador Norberto Marcondes, 733 – Centro – Campo Mourão, PR

Telefone: (44) 3518-1880

E-mail: prof.fabianefreire@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, no endereço abaixo:

CEP UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná.

Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavaí-PR

CEP 87.701-020

Telefone: (44) 3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7.1 CUSTOS: Foi esclarecido de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, e, que não haverá qualquer despesa decorrente da minha participação na pesquisa.

8. PREENCHIMENTO DO TERMO: Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

TERMO 1

Eu _____(nome por extenso do sujeito de pesquisa), declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Profa. Fabiane Freire França

Campo Mourão, 17 de maio de 2021

Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 2

Eu, Fabiane Freire França, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Campo Mourão, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Pesquisador