



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



**André Luiz Martins Kastein Filho**

**“Porque se sou eu, tenho que escrever o que eu penso. Posso senhor?”: falas de jovens privados de liberdade**

**SÃO CARLOS  
2020**



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



**André Luiz Martins Kastein Filho**

**“Porque se sou eu, tenho que escrever o que eu penso. Posso senhor?”: falas de jovens privados de liberdade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como Requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

**Área de concentração:** Educação

**Linha de Pesquisa:** Educação, Cultura e Subjetividade

**Orientadora:** Profa. Dra. Ana Cristina Juvenal da Cruz

**SÃO CARLOS  
2020**

Kastein Filho, André Luiz Martins

"Porque se sou eu, tenho que escrever o que eu penso. Posso senhor?": falas de jovens privados de liberdade / André Luiz Martins Kastein Filho -- 2020. 133f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Profa. Dra. Ana Cristina Juvenal da Cruz  
Banca Examinadora: Luana Dias Motta, Paula Ramos de Oliveira, Gabriel de Santis Feltran  
Bibliografia

1. Jovens em privação de liberdade. 2. Educação profissional no CASA. 3. Subjetividades. I. Kastein Filho, André Luiz Martins. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

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

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato André Luiz Martins Kastein Filho, realizada em 27/04/2020:

---

Profa. Dra. Ana Cristina Juvenal da Cruz  
UFSCar

---

Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira  
UNESP

---

Profa. Dra. Luana Dias Motta  
UFSCar

---

Prof. Dr. Gabriel de Santis Feltran  
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Paula Ramos de Oliveira, Luana Dias Motta, Gabriel de Santis Feltran e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

---

Profa. Dra. Ana Cristina Juvenal da Cruz

---

## AGRADECIMENTOS

Consideradas as devidas particularidades, compor esta etapa parece tão complexo quanto elaborar a própria dissertação. Afinal, sem essas pessoas sequer haveria a ideia para realização deste trabalho.

Foi a Maria Fernanda Jorge Rocha, a Jorginha, minha companheira e mãe do nosso Miguel, que me trouxe ao trabalho social. Por isso e por tudo que existe, é a pessoa com quem mais compartilho aprendizados na vida. Junto com meu irmão Thiago, minha mãe Mara e meu pai André. Sem a Tata, também conhecida como Ana Cristina Jorge, não haveria o suporte afetivo, material e técnico fundamental a tudo isso – uma pessoa amada que tem o tal coração que não cabe no peito.

Fazem parte do que é trazido a este trabalho::

**Os jovens** que me ensinam e com os quais aprendo a aprender;

**Ana Cristina J. da Cruz e Tatiane C. Rodrigues**, pessoas incríveis, às quais dedico este trabalho. Ainda vou precisar de bastante tempo para dimensionar o que essa dupla representa nesta dissertação concluída e no que pude conhecer, representa aos educandos e educadores da academia. Ensinam-me a prática sobre coerência, força e resistência;

**Élica C. P. Zanquim** (a Elictha), amiga, madrinha, irmã e companheira de trabalho, com quem esbarrei no começo de tudo e, desde então, caminhamos juntos. Com emoção;

**Mariana C. de Vitta** (a Marizilds), amiga, professora e companheira de trabalho, que traz tento e ternura às nossas vidas e desafios diários;

**Thamara M. S. Jurado** (a Thamarinda), amiga e companheira de trabalho por quem tenho grande admiração. Nos ensina a zelar sobretudo pelas pessoas e a trabalhar juntos. Com a **Joyce C. Souza**, ajudou e trouxe esperança nos momentos mais difíceis que passei na pós-graduação;

**Miriane S. Hokama, Leonardo de Oliveira Faria** (o Seu Léo), **Lucas M. França** (o grande xóvem), demais amigos e colegas da unidade do SENAC São Carlos e da Fundação CASA

que caminham diariamente juntos na Educação, e tocados pelos desafios da prática sentem e pensam a Educação;

As gestoras do SENAC São Paulo, **Érica Silveira** que me convidou a participar da equipe da qual faz parte na Fundação CASA e **Josiane Serrano** que se dedicou em prol da qualificação do trabalho desenvolvido com os jovens. Ambas estiveram ao meu lado quando os primeiros desafios surgiram. **Maria Júlia Mascaro** apoiou a continuação do trabalho e cuida da importância de aproximar os jovens do SENAC;

**SENAC São Paulo, SENAC São Carlos e Fundação CASA**, que acolheram e apoiaram esta pesquisa do início ao fim;

**Gustavo A. Portela** e todas e todos os **Pós Walderianos**, as melhores companhias durante a Pós-graduação. Sinto que juntos seguimos mais leves e fortalecidos;

**Elenice M. C. Onofre, Edla C. R. Caldas**, pesquisadoras e pesquisadores do EduCárceles/UFSCar (Núcleo de Investigação e Práticas em educação nos espaços de restrição e privação de liberdade), fundamentais ao meu ingresso e primeiros passos na pós-graduação;

-

**Aida Victória G. Montrone, Ilza Z. L. Joly, Luiz Gonçalves J. e Maria Waldenez de O.**, que apresentaram a linha Práticas Sociais e Processos Educativos e me ensinaram durante as disciplinas e os compartilhamentos como membros do Programa de pós-graduação;

**Luana Dias Motta, Maria Waldenez de Oliveria, Paula R. de Oliveira, Gabriel de S. Feltran e Elenice M. C. Onofre**, que aceitaram o convite para colaboração nas bancas de qualificação e defesa da dissertação, compartilhando experiências e orientações fundamentais que culminaram na estrutura desta proposição, direcionada às práticas sociais que se desenvolvem com jovens privados de liberdade;

**Rafael M. Ramassote** me incentivou e ajudou a superar a distância que eu havia criado da academia. Escutou-me durante todo o caminho;

**Fernanda M. Mendonça**, amiga, companheira de baladas, madrinha do Miguel e braço esquerdo na construção da dissertação;

**O pessoal dos Salesianos São Carlos**, minha escola. **A equipe do Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto**, com quem se deram meus primeiros passos e com os quais caminho até hoje;

**O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)**

Em 2017, um empresário paulista recolheu 21.985 assinaturas e encaminhou ao Senado Federal uma proposta que visava a criminalização do funk, gênero musical, identidade cultural, voz das periferias. Nas falas de MC Menor MR, MC Renan R5, MC Guuh e MC Bob Boladão, o funk respondeu:

### **Cypher Funk Não é Crime**

[MC Menor MR]

É o Menor MR na voz  
Então vai segurando a visão  
Que o funk ainda tá vivo  
E nós é a nova geração

Então bate de frente com a tropa  
Que eu entro na mente dos emocionado  
Da ponte pra cá é só moleque louco  
Não vem atravessar o meu lado

Já vi o funk matar muita fome  
Eu sou a prova viva, nua e crua  
A batida perfeita encaixada na letra  
Foi o meu passaporte das ruas

Se você é a favor do sistema  
Depois que cair não vem pedir ajuda  
Não sai do lugar, não procura um progresso  
Quer falar que o funk não é cultura

O que a gente fala, faz acontecer  
Não é igual a deputado, presidente  
Que limpa a bunda com as nota de cem  
Mas não cansa de roubar pessoa inocente

Calma, mãe, me revoltei com estado  
Se o funk virar crime eu serei o mais procurado  
Nada a ver o que tem a dizer  
Funk é cultura sim e nas favela é mó lazer  
(2X)

Calma, mãe, me revoltei com estado  
É o Menor MR, revelação de Osasco

[MC Renan R5]

Não ostensivo, mas radiante  
Abrir a mente é um crime interessante  
Se sua visão tem longo alcance

Só para e pensa, tem muito mais além do horizonte

Chama no problema que eu chamo na solução  
Problema eu descarto que já tenho de montão  
Se funk é crime, me apresento: Eu sou ladrão!  
Roubo sua atenção e se marcar seu coração

Mas mostro pra ti que aqui existe uma visão  
Independente dos que agem na emoção  
De maneira pertinente chamo na argumentação  
Pra tu, vacilão, faz um favorzão: Usa da educação!

Pra falar a verdade, nem vou me importar se tu não usar  
Afinal, se quero uma mudança, é da minha parte que vou começar  
Já começo falando do crime mais visto, escondido pelo poder  
Desviando a atenção de todos zé povinho pra fazer fenecer

A verdade que é imprescindível e você consegue ver  
Mas tem direito de tampar a visão e decepcionar quem se espelha em você

Cidadão contra cidadão  
É o jogo que eles usam pra dominar o país  
Duro acreditar que em você  
Implantaram a visão que minha rima virou crime (2X)

[MC Guuh]

Só quero saber porque eles pensam isso  
Turbulações, vida bandida, correr perigo  
O funk é ritmo e poesia

Canto, faço estrofe pras amiga e os amigo  
Funk não é crime, relatando a verdade só  
da onde vivo  
Deixa eles vim que aqui não arruma nada  
Querem proibir a molecada de curtir um  
baile no ar livre, dentro da quebrada

Pega a visão, primeiro quero perguntar  
E o nível de educação?  
E a saúde, como tá?  
Seu papel não tá feito e o nosso quer  
brecar?

De cantar e conscientizar minha cultura eu  
sempre vou honrar  
Minha favela precisa de uma voz pra poder  
se expressar

Funk é ritmo e poesia  
Canto, faço estrofe pras amiga e os amigo  
Funk não é crime, relatando a verdade só  
da onde vivo

[MC Bob Boladão]  
Aí, pensa bem e reflete na favela, nos  
pivete

Eu pensando em conscientizar e eles  
querendo dar um breque  
Falando que meu funk era crime, então eu  
usei a internet  
Pra mostrar minha criminalidade que já  
salvou vários terrestres

Governo de bosta vem me atrasar querendo  
criminalizar  
O que faz eu na mesa botar o pão de cada  
dia  
Então eu vou te assassinar com a minha  
caneta  
Mas o semblante cê pode gravar, não  
preciso de toca ninja

Mas se eu te contar você nem acredita, que  
fita!  
Morreu vários políticos porque o meu funk  
virou uma bomba  
Na máquina do tempo acabei de entrar, fui  
pra 2030  
Quer saber onde eu tô? Só perguntar lá no  
Posto Ipiranga!

Quer saber quem eu sou? Bob Boladão, o  
V de vingança

Foi Robin, jovem interno do CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), que me apresentou esse som, o qual faz parte dos aprendizados que culminaram neste trabalho.

KASTEIN FILHO, André Luiz Martins. “Porque se sou eu, tenho que escrever o que eu penso. Posso senhor?”: falas de jovens privados de liberdade. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

## **RESUMO**

Este estudo analisou os saberes e relações estabelecidas entre meninos jovens em uma instituição de privação de liberdade, uma unidade da Fundação CASA no interior de São Paulo. O enfoque se deu nas interações ocorridas durante um curso de qualificação profissional, tendo como premissa, localizá-los no centro das práticas que se desenvolvem. O conceito que orienta a análise das interações é o de "saberes de experiência feitos" que permitiu analisar as práticas sociais desenvolvidas neste espaço, considerando as proposições da educação social como meio de transformação de realidades sociais. Para isso, estabeleceu-se como questão de pesquisa: *que saberes os jovens privados de liberdade ensinam e aprendem no programa de qualificação profissional?* A referência teórica é construída em parte com os aportes do campo decolonial especialmente nos trechos em se analisam as falas dos jovens que possibilitam compreender os limites e impactos da proposição de uma formação para o empreendedorismo no interior do capitalismo engendrado no prisma neoliberal. Adotando os métodos da pesquisa participante de natureza qualitativa, os dados foram registrados e organizados em diários de campo, analisados por meio do diálogo com o referencial bibliográfico. Colocando em cheque mecanismos que anulam e estigmatizam os jovens e seus saberes, e problematizando a fronteira entre o “mundo do trabalho” e o “mundo do crime”, reiteramos a necessidade de que se busquem brechas, seja no contexto político e social, que no atual horizonte apresenta-se obscuro, seja nas falas que ambos, educadores/as e educandos trazem em meio a tantos conflitos socioeconômicos, a própria existência e configuração das políticas de encarceramento juvenil.

**Palavras-Chave:** Jovens em privação de liberdade. Educação profissional no CASA. Educação em espaços de restrição e privação de liberdade. Subjetividades.

KASTEIN FILHO, André Luiz Martins. “Because if it's me, I have to write what I think. Can I sir?”: speech by young people deprived of their liberty. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

### **ABSTRACT**

The present study analyzed the experience knowledge shared by young people during a professional qualification course, with the premise of locating them in the center of the practices that are developed in a deprivation of liberty institution, a CASA Foundation unit, with the intention of to contribute to the social practices developed in these spaces, considering the proposals of social education as a means of transforming realities. For this, it was established as a research question: what knowledge do young people deprived of liberty teach and learn in the professional qualification program? Proposing to problematize the educational action that is developed between the different social actors through a perspective that has acquired visibility in the decolonial field, the excerpts that bring the speeches of the young people contribute to understand the impacts of the proposal of a training for entrepreneurship within capitalism engineered in the neoliberal prism. Adopting qualitative participatory research methods, the data were recorded and organized in field diaries, analyzed through dialogue with the bibliographic reference. Putting in check mechanisms that annul and stigmatize young people and their knowledge, and problematizing the boundary between the “world of work” and the “world of crime”, we reiterate the need to look for loopholes, whether in the political and social context, that in the current horizon, it is obscure, whether in the statements that both educators and students bring in the midst of so many socioeconomic conflicts and the very existence and configuration of youth incarceration policies.

**Keywords:** Young people deprived of liberty. Professional education at CASA. Education in spaces of restriction and deprivation of liberty. Subjectivities.

## SUMÁRIO

<b>1 O LUGAR DA PARTIDA.....</b>	<b>11</b>
<b>2 EM BUSCA DE CAMINHOS: O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 Base de dados de publicações científicas .....</b>	<b>16</b>
<b>3 AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E O ENCARCERAMENTO JUVENIL .....</b>	<b>39</b>
<b>3.1 “Olha o tapa na minha cara”.....</b>	<b>42</b>
<b>3.2 “Isso aqui não tem como a gente deixar simplesmente aqui” .....</b>	<b>46</b>
<b>3.3 “Tá, mais o que, além disso, vocês vão encontrar?”.....</b>	<b>48</b>
<b>3.4 “Se a gente não consegue nem estudar em escola normal, como que eu vou fazer uma faculdade?” .....</b>	<b>53</b>
<b>3.5 “A gente vende droga, é dessa forma que a gente empreende”.....</b>	<b>55</b>
<b>4 A METODOLOGIA DA PESQUISA NA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE .....</b>	<b>61</b>
<b>4.1 Referenciais metodológicos.....</b>	<b>63</b>
<b>4.2 A coleta de dados e o rememorar dos diários de campo .....</b>	<b>65</b>
<b>4.3 Os cômodos do CASA, os primeiros passos do trabalho de campo e a chegada com os alunos.....</b>	<b>69</b>
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>78</b>
<b>5.1 “Vou estourar minha cabeça para ir para a UPA” .....</b>	<b>79</b>
<b>5.2 “Vou colocar o que eu penso, né?”.....</b>	<b>84</b>
<b>5.3 “Mas por que a gente não iria querer ter sonho?”.....</b>	<b>91</b>
<b>5.4 Pega a visão .....</b>	<b>95</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>111</b>

## 1 O LUGAR DA PARTIDA

Pensar em minha adolescência, como um jovem branco de classe média na cidade de Descalvado, interior do Estado de São Paulo significa lembrar de videogame e banda de Rock. Durante os primeiros ensaios para escolher uma profissão que deveria ser para o resto da vida, meus amigos e eu tentávamos o caminho da música. Tivemos uma banda, em que atuei dos meus 15 aos 22 anos, ensaiando nos fundos da casa da minha avó Maria. Planejávamos os repertórios e negociávamos os shows pela região, tocando em bailes, eventos particulares, formaturas e festas de Ano Novo. Naquela época, considerávamos a possibilidade de trabalhar com música, porém próximos de concluir o Ensino Médio cada um dos seis integrantes começaram a trilhar caminhos diferentes, alguns se dedicando exclusivamente à música e outros conciliando os estudos na graduação em busca de “trabalhos de verdade”. Mal sabia o quanto eu aprendia naquela época. Fui motivo de risadas quando em meio a uma dinâmica em grupo, tentando meu primeiro estágio na área comercial de uma empresa de telefonia, comentei que possuía experiência profissional porque era vocalista de uma banda. Continuei tendo vergonha de mim mesmo por um longo tempo, sem a compreensão de que de fato a convivência com meus amigos na banda havia me proporcionado muitos aprendizados, afinal, de qual experiência profissional se referia o entrevistador na época?

No meio do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola particular, fui aprovado no processo seletivo para um curso de graduação em Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda, na Universidade de Ribeirão Preto/SP - UNAERP. Quando penso nas razões que me levaram a escolher esse curso, recordo da pouca preocupação que tinha em relação ao que diziam que eu faria pelo resto da minha vida. Meu pensamento focado naquele momento somava-se às pessoas próximas me dizendo que, pelo fato de “ser criativo”, eu deveria ser publicitário. Seguindo um tipo de roteiro social, era a vez da graduação e a condição financeira da minha família me garantia segurança para me aventurar. Nas palavras de uma amiga: *“eu estava praticamente como um peso de papel no mundo”*. Depois de graduado passei por dois departamentos de marketing, primeiro no mercado cosmético e segundo no mercado queijeiro na cidade de São Paulo, conhecendo o mundo corporativo e descobrindo o que não gostaria de fazer pelo resto da minha vida. Apesar dos aprendizados, o período como “peso de papel” havia me custado caro. De repente, faltava sentido.

Há seis anos fui apresentado ao chamado terceiro setor<sup>1</sup> por minha companheira. Matriculei-me em cursos na área de gestão e captação de recursos para projetos sociais. No mesmo ano em que iniciei estas capacitações pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, fui contratado como prestador de serviços por meio de um convênio junto ao Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto<sup>2</sup>, promovido pelos Salesianos<sup>3</sup>. Atuando nas medidas socioeducativas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade, comecei a conhecer o trabalho junto aos chamados jovens em conflito com a lei. Nesta fase, muito do que eu acreditava até o momento e que se alicerçava numa visão simplista e moralista da realidade começou a ser re-significado. A forma como a sociedade se organizava e as dimensões da violência que a constitui. No programa, eu atuava na elaboração de projetos para captação de recursos públicos e privados, desenvolvia materiais de comunicação interna e contribuía na divulgação de eventos da organização.

Em 2014, a partir dos cursos que realizei e da prática no Programa de Medidas Socioeducativas, fui contratado pelo SENAC para atuar como docente na chamada Rede Social, com o objetivo de contribuir à capacitação de agentes sociais e promover o trabalho social em rede. Em 2016, fui convidado para participar de ações pelo Programa Minha Casa Minha Vida e como docente nos cursos de qualificação profissional desenvolvidos em uma unidade da Fundação CASA, ou seja, neste período começo a trabalhar diretamente com os jovens em medida socioeducativa de privação de liberdade, no Programa de Qualificação Profissional Básica, em módulos chamados “Mundo do trabalho”, os quais compõem parte dos cursos ofertados nas unidades de internação. Uma parceria entre SENAC e a Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente - Fundação CASA.

Nos primeiros meses da parceria, a partir de inquietações e desafios enfrentados, SENAC e Fundação CASA iniciaram encontros e formações com profissionais envolvidos, com o objetivo de promover o alinhamento da proposta pedagógica, mediar conflitos e capacitar as equipes. Nesta época, com os demais colegas de trabalho, começamos a participar

---

<sup>1</sup> Conceito que parte da divisão econômica da sociedade em primeiro, segundo e terceiro setor. O primeiro correspondendo ao governo, o segundo às empresas privadas com finalidade lucrativa e o terceiro às organizações da sociedade civil, sem fins lucrativos.

<sup>2</sup> Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade, previstos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

<sup>3</sup> Congregação religiosa da Igreja Católica Apostólica Romana fundada em 1859 por Dom Bosco. Presente em diversos países se organiza entre paróquias, escolas e obras sociais. Estas últimas responsáveis pela execução de políticas públicas em parceria com estados e municípios, dentre elas, Programas de Medidas Socioeducativas. O trabalho desenvolvido pela obra social salesiana junto ao município de São Carlos tornou-se umas das referências nacionais junto aos profissionais que atuam com jovens aos quais se atribuiu o cometimento de ato infracional.

do EduCárceres/UFSCar - Núcleo de Investigação e Práticas em Educação nos espaços de restrição e privação de liberdade, coordenado pela Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre, docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Comecei a me dar conta do que significava trabalhar com educação antes de estudar sobre educação, mas foi a partir da participação no grupo que me deparei com o desafio de superar a noção de educação como mera transferência de conhecimento e assumi-la em sua complexidade, enquanto uma educação social que promova de forma crítica e efetiva, a transformação de realidades, fundamentalmente realidades subalternizadas.

A participação no EduCárceres/UFSCar e o apoio de amigos me trouxeram à pós-graduação. A partir daí, tive contato com textos, autoras e autores e continuavam a se acumular inquietações sobre “qual lugar” eu partia me propondo “a dialogar” com os jovens no papel de docente. Quem eu era enquanto ser social? Nas afirmações dos jovens: um *playboy*! Fato, mas o que mais? O que significava o encontro promovido pelo Programa de Qualificação Profissional entre este privilegiado e os marginalizados? Afinal, qual era o papel da educação naquele espaço se, a partir dos discursos que pretendiam transformar realidades, para mim as ações mostravam-se insuficientes, equivocadas e até mesmo perversas? Por que estes jovens estavam ali e para que eu estava ali?

Em uma necessária autocrítica, inquietações nas quais nem o tempo de atuação nas medidas socioeducativas e nem a experiência como docente na privação de liberdade ainda davam conta de ultrapassar o campo das ideias. Contudo, na prática, no que me cabia de ação concreta a partir das ideologias que defendia, encontrei muitos desafios. Num momento em que ainda “me faltavam lentes”<sup>4</sup> para compreender o contexto no qual me encontrava, eventualmente, os encontros na qualificação profissional tornavam-se um momento em que eu deveria convencer os jovens de que o crime não compensa (Em que sentido?), que roubar era errado (Certo, e?), que drogas faziam mal e, principalmente, que eu estava ali para levar soluções, apresentar oportunidades de trabalho. O que orientava minha prática ainda era a ideia de um ser universal, à qual eu havia aprendido, tratava-se da minha pessoa – homem, branco, heterossexual, de classe média. Durante duas horas e cinco minutos, inclusive pela legitimidade associada à figura “do professor” em certos momentos eu me tornava o exemplo a ser seguido. Um ideal de ser humano que se convence de que sabe o caminho e tem todas as

---

<sup>4</sup> Referenciais teóricos.

respostas. Um ser acabado e pronto para o mundo. O problema estava no “Outro”, o problema era o “Outro”. A mim, bastava disponibilizar/transferir a informação.

Iniciei o mestrado na linha Práticas Sociais e Processos Educativos, orientado pela Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre até a qualificação, a qual sou grato pelos aprendizados e primeiros passos na dissertação. Pude continuar e concluir este trabalho acolhido com afeto pela Profa. Dra. Ana Cristina Juvenal da Cruz e Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues, da linha Educação, Cultura e Subjetividade.

É deste lugar que parto e, a partir dele, procuro lidar com estes e outros nós. De nós e dos nós. Nas linhas que retrato acima e nas que estão por vir, encontro a mim nas palavras de Freire (1983, p. 82, grifo do autor): “[...] o que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se ‘destaca’ e assume o caráter de problema, portanto, de desafio”.

Alguns trabalhos já realizados no campo da pesquisa, os quais organizo na seção seguinte, “emprestaram lentes” que contribuíram para relatarmos de forma crítica, como se dá a qualificação profissional desenvolvida com jovens em uma instituição de privação de liberdade, primeiramente caracterizando o espaço em questão, enquanto política pública que se concretiza em um contexto específico. E no segundo momento, apresentando um recorte social e econômico dos jovens privados de liberdade enquanto propomos um olhar para a ação educativa que se desenvolve entre diferentes atores sociais na privação de liberdade, no interior de uma perspectiva que tem adquirido visibilidade no campo decolonial. Tal proposta visa analisar criticamente o cânone do pensamento ocidental revendo epistemologicamente, conceitos, categorias e metodologias. No decorrer das seções desse trabalho, compartilho experiências as quais vivenciei enquanto docente desde 2016, reconhecendo que parto do mesmo contexto analisado durante a pesquisa, contribuindo para construção dos espaços e das relações que serão analisadas a partir do trabalho de campo, resguardando as identidades das pessoas envolvidas, às quais irei me referir como “jovens”, “alunos” e “profissionais”. Os nomes contidos na análise dos dados são fictícios.

No que podemos chamar de segunda etapa do trabalho, após contextualizar as escolhas metodológicas no campo, procuramos analisar os **saberes de experiência feitos**<sup>5</sup> compartilhados pelos jovens num curso de qualificação profissional, tendo como premissa, localizá-los no centro das práticas que se desenvolvem em uma instituição de privação de

---

<sup>5</sup> Conceito freireano tratado mais a frente.

liberdade. Nossa intenção é contribuirmos às práticas sociais desenvolvidas nestes espaços considerando as proposições da educação social como meio de transformação das realidades.

## **2 EM BUSCA DE CAMINHOS: O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO**

Os estudos nas disciplinas durante o mestrado, a participação com colegas no Núcleo de Investigação e Práticas Educativas nos Espaços de Restrição e Privação de Liberdade – EduCárceres/UFSCar e as contribuições recebidas pela Profa. Dra. Luana Dias Motta na banca de qualificação, auxiliaram-me na organização do levantamento bibliográfico de produções específicas neste campo de pesquisa.

### **2.1 Base de dados de publicações científicas**

A seguir, estão organizadas respectivamente teses, dissertações e artigos desenvolvidos no campo das Ciências Humanas e da Saúde que dialogam com as problematizações propostas neste estudo, ou seja, uma fração dos trabalhos desenvolvidos no campo da privação de liberdade, os quais se aproximam dos eixos centrais aqui tratados. Tais estudos trazem contribuições na medida em que buscam caracterizar os atores envolvidos e as relações que se estabelecem no campo de jovens privados de liberdade. Além disso, reforçam os desafios encontrados por pesquisadoras e pesquisadores nestes espaços. Nestes trabalhos, encontramos abordagens que tratam sobre modelos de medidas socioeducativas, a constituição histórica da profissionalização e qualificação profissional, a educação derivada das políticas públicas neste tema, as realidades e histórias de vida de jovens e profissionais, a prática docente e as relações de poder estabelecidas nos espaços.

A busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, nos acervos do Portal de Periódicos CAPES, SCIELO e nas revistas digitais da Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e Universidade de São Paulo - USP, por meio das palavras-chave: qualificação ou educação profissional e Fundação CASA. Outras palavras-chave relacionadas foram: juventudes, jovens em privação de liberdade, internação, ato infracional, sistema ou medida socioeducativa, escolarização, educação não formal, relações de poder, educação de jovens e adultos, crime, PCC, violência, tráfico de drogas e periferia. Nos posicionamos quanto à adesão da palavra-chave e expressão “jovens privados de liberdade”, em detrimento de “jovens em privação de liberdade”, compreendendo o encarceramento como uma política de Estado imposta aos jovens aos quais se atribui o cometimento de ato infracional, como forma de lidar com a juventude majoritariamente negra, periférica e de baixa renda.

Os quadros a seguir trazem respectivamente as publicações organizadas por título, endereço de acesso na internet, área do conhecimento, autores, universidades, ano de desenvolvimento e resumo. Esperamos, desta forma, contribuir com os referenciais dos trabalhos que virão, assim como incentivar novas pesquisas acerca dos jovens privados de liberdade. Pesquisas que coloquem em evidência realidades suprimidas e combatam, dentre outras violências, o reducionismo com o qual se costuma tratar a política de encarceramento no Brasil e a vida das pessoas que se encontram privadas de liberdade.

**Quadro 1**–Teses selecionadas para estudo

1) TESE	ÁREA	AUTORES/UNIVERSIDADE	ANO
<b>Fronteiras de tensão - um estudo sobre política e violência nas periferias de São Paulo</b>	Sociologia	Gabriel de Santis Feltran, orientado pela Profa. Dra. Evelina Dagnino.	2008
<b>Disponível em:</b> <a href="http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/280325/1/Feltran_GabrieldeSantis_D.pdf">http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/280325/1/Feltran_GabrieldeSantis_D.pdf</a>		Universidade Estadual de Campinas	
<p><b>RESUMO:</b> Esta tese trata, de um modo específico, da relação contemporânea entre as periferias de São Paulo e a política. Seu objetivo central é etnografar as <i>fronteiras</i>, densamente políticas, que se conformam entre as periferias da cidade e o mundo público. A categoria fronteira é mobilizada por preservar o sentido de divisão, de demarcação, e por ser também, e sobretudo, uma norma de <i>regulação</i> dos fluxos que atravessam e, portanto, conectam aquilo que se divide. A pesquisa foi realizada em dois registros empíricos distintos: i) o estudo de trajetórias e da vida cotidiana de adolescentes e famílias de Sapopemba (um distrito da zona Leste de São Paulo), de perfis heterogêneos, que de modos distintos são marcados pela presença do “mundo do crime” em suas histórias; e ii) o estudo das rotinas do Centro de Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes “Mônica Paião Trevisan” (CEDECA), organização que procura <i>mediar</i> o contato entre estes adolescentes e o mundo público. A descrição das situações de campo procura desvelar o funcionamento dessas fronteiras: iluminar seus fluxos e tensões mais frequentes, os interesses em disputa e os atores que as controlam. Onde há fronteira há conflito, ainda que latente. E, se ela pode ser disputada, é comum, sobretudo em sociedades muito hierárquicas, que a latência ceda lugar à <i>violência</i>. Tratar da relação entre as periferias urbanas e o mundo público, em São Paulo, significa hoje também discutir as relações entre política e violência. Do debate apresentado no corpo da tese, extraio três argumentos centrais: i) o da resignificação de matrizes discursivas fundamentais no universo social das periferias urbanas, tais sejam, família, trabalho, religião e projeto de ascensão social, que nutre o que chamo de “<i>expansão do mundo do crime</i>” nas periferias (como “marco discursivo” e parâmetro de “sociabilidade”, tanto quanto “criminalização”); ii) o da “<i>expansão da gestão do social</i>” nas periferias – no seu papel de mediação entre o universo dos adolescentes do bairro e a cena jurídico-política, onde se pretende fazer garantir seus direitos, o CEDECA e as</p>			
<b>continua</b>			

**Continuação Quadro 1**

organizações sociais das periferias se defrontam em suas trajetórias com o inchaço de suas rotinas de gestão, que se nutre da deficiência da rede de encaminhamentos externos dos casos atendidos, e que limita a tematização propriamente política de suas demandas (aquelas que visam à inserção de pautas e interesses dos adolescentes atendidos no debate público); iii) o da relação entre as diversas modalidades de *violência social* que transbordam das trajetórias estudadas e a *violência política* que se apresenta às trajetórias das lideranças do CEDECA sempre que, escapando dos limites impostos pela gestão e pelo crime local, conseguem agir politicamente. Nas notas finais, proponho a *coexistência* atual entre dois ordenamentos sociais nas periferias urbanas e em suas relações com a política. O primeiro é o código universalista da cidadania, e o segundo o código instrumental da violência, *ambos* constitutivos e necessários para a reprodução de um modelo de funcionamento institucional e social marcado pela manutenção de um mundo público formalmente democrático, bem como por uma dinâmica de distribuição dos lugares sociais marcada por extrema hierarquização.

2) TESE	ÁREA	AUTORES/UNIVERSIDADE	ANO
<p><b>Interfaces da vida loka - Um estudo sobre jovens, tráfico de drogas e violência em São Paulo</b></p>	Saúde	Paulo Malvasi, orientado pelo Prof. Dr. Rubens de Camargo Ferreira Adorno	2012
<p><b>Disponível em:</b>  <a href="https://teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6136/tde-09032012-132410/pt-br.php">https://teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6136/tde-09032012-132410/pt-br.php</a></p>		Universidade de São Paulo	

**RESUMO:** O tráfico de drogas é reconhecido pela Saúde Pública como um dos principais fatores de risco e de vulnerabilidade a que os jovens brasileiros são expostos desde, pelo menos, a década de 1980. Este estudo objetiva descrever e analisar a vida cotidiana de jovens (de 15 a 29 anos) moradores de bairros periféricos de São Paulo, em que há a coincidência entre o comércio varejista de drogas feito em suas ruas, relações comuns de vizinhança e ações combinadas e intensivas das forças de repressão, aliadas às de assistência e às de atenção governamentais. Um bairro na cidade de São Paulo e outro no entorno da capital paulista foram assim identificados e escolhidos para que o estudo fosse realizado. Ao todo, vinte e sete jovens participaram do estudo baseado no método etnográfico; o pesquisador permaneceu durante dois anos (2009 e 2010) acompanhando o cotidiano dos jovens nos dois bairros por meio da observação participante e da realização de entrevistas em profundidade. Na pesquisa de campo, o entorno do tráfico de drogas se caracterizou pela justaposição de três instâncias de saber e poder: uma dimensão territorial, simbólica e existencial – a quebrada; um ambiente de mercado – o tráfico de drogas – disparador de práticas e, também, inserido em um “marco discursivo” – o “mundo do crime”; e um sistema político-estatal voltado para atender adolescentes “em conflito com a lei”, organizador de discursos e de tecnologias sobre crime e drogas – o socioeducativo. O trabalho observa as manifestações do poder na ação de uma diversidade de jovens, no agir reiterado e na linguagem que delineiam os modos de vida constituídos nas dobraduras do tráfico de drogas. Estes jovens da periferia navegam em uma dinâmica social complexa, fluida e porosa e, no anonimato do espaço político que ocupam, eles se relacionam com diferentes modos de regulação da vida cotidiana.

**continua**

**Continuação Quadro 1**

A vida lokasurge no dialeto das quebradas como uma noção capaz de unificar a diversidade de experiências dos jovens, demarcando o campo da comunicação e ação cotidiana entre eles – dialeto que baliza as interpretações sobre a vida. Nas zonas de contato entre a quebrada, o crime e o socioeducativo desenrolam-se relações e dinâmicas, intersticiais, que atuam nos processos de construção da subjetividade dos jovens e incidem nos problemas de “vida” e “morte” que eles enfrentam.

Fonte: Organizado pelo autor.

**Quadro 2 -Dissertações selecionadas para estudo**

1) DISSERTAÇÃO	ÁREA	AUTORES/UNIVERSIDADE	ANO
<b>Ensino Profissionalizante: Qualificação por Competências e Habilidades</b>	Administração	Douglas Aparecido Sakumoto, orientado por Leonardo Nelmi Trevisan	2005
<b>Disponível em:</b> <a href="http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_8dee5964e8e05f04aa92d9c281d5f99d">http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_8dee5964e8e05f04aa92d9c281d5f99d</a>		Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	
<p><b>RESUMO:</b> Este trabalho analisa a Educação Profissional, enfocando sua origem, desenvolvimento e situação atual, num diálogo com as atuais políticas públicas, do setor educacional, destacando os objetivos, metodologia e filosofia que as embasam e interferem diretamente no tratamento dado a essa modalidade de ensino. A partir da revisão bibliográfica dos principais conceitos que abrangem a formação profissional, a Legislação pertinente, histórico de Educação Profissional no Brasil, Pesquisa de Campo e Observação Pessoal, procura-se mostrar a necessidade de repensar o Ensino Profissionalizante atendendo assim, de certa forma, o atual momento histórico de desenvolvimento e abertura econômica brasileira, processo esse fundamentado na globalização e no desenvolvimento de novas tecnologias de todos os setores da economia, implicando alterações na Gestão Organizacional. Hoje, exige-se que um profissional tenha múltiplas habilidades e competências, além de criatividade e flexibilidade, o que o tornará capaz de enfrentar o diferente e o imprevisível, procurando constantemente aprender, apreender e aplicar o conhecimento. Estas características são propostas tanto pelo novo modelo instaurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Profissional (1981), quanto pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (2000) que, por sua vez, ainda sofre resistência, sendo interpretados como complexos e de difícil execução. Tal modelo exige um novo professor, não mais limitado ao livro didático, à repetição e memorização de conteúdo, mas sintonizado com o mercado, com a tecnologia, com a economia e com a sociedade, a fim de preparar o aluno para inserir-se com sucesso no mercado de trabalho. Assim, esta dissertação destaca a modalidade de ensino como algo além de uma mera proposta para responder às exigências do mercado, pensamento este que a tem submetido a um modelo linear, hierárquico, com currículo fechado, sem contato com a realidade mercadológica e empresarial.</p>			
<b>continua</b>			

Continuação Quadro 2			
2) DISSERTAÇÃO	ÁREA	AUTORES/UNIVERSIDADE	ANO
<p><b>Adolescentes infratores: Estudo acerca da medida socioeducativa de internação nas Unidades do Centro de Atendimento Sócioeducativo aos Adolescentes – CASA como defesa da Cidadania</b></p>	Direito	NaímaWorm orientada pelo Prof. Dr. GianpaoloPoggioSmanio	2007
<p><b>Disponível em:</b>  <a href="http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UPM_a4df9a27f725c336db78ad253c914f36">http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UPM_a4df9a27f725c336db78ad253c914f36</a></p>		Universidade Presbiteriana Mackenzie	
<p><b>RESUMO:</b> Com a promulgação da Constituição Federal em 1988 e o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, inaugurou-se no país uma fase de celebração dos direitos e garantias fundamentais a todo cidadão. Da mesma forma, foram previstos direitos que garantissem dignidade à criança e ao adolescente, tirando-os da condição de objeto de direito para torná-los sujeitos de direito. O presente trabalho tem como objetivo representar uma fatia dessa população infanto-juvenil, o adolescente autor de ato infracional internado em Unidades do Centro de Atendimento Sócio Educativo ao Adolescente CASA do município de São Paulo e a observância dos direitos e garantias fundamentais. O trabalho inicia-se com um breve histórico do surgimento do direito da infância e juventude, situando os direitos dos adolescentes em conflito com a lei na Constituição Federal. Em seguida, iniciaram-se os estudos das medidas sócio-educativas em espécie, sua natureza jurídica e fundamentos legais. Fez-se uma abordagem acerca da Doutrina da Proteção Integral no direito pátrio. Por último, e talvez mais importante, iniciaram-se as pesquisas de campo, onde foram entrevistados trezentos e sessenta adolescentes rapazes, internados em dezoito Unidades de Internação da Capital, a fim de averiguar se o disposto em lei estava se fazendo cumprir na prática. Os aspectos principais observados na pesquisa foram: o perfil sócioeconômico e a formação educacional, os aspectos relacionados à rotina da Unidade como participação no ensino formal, os cursos profissionalizantes e atividades pedagógicas, esportivas e culturais, e por último, o aspecto da segurança, disciplina e reincidência do jovem.</p> <p style="text-align: right;"><b>continua</b></p>			

<b>Continuação Quadro 2</b>			
<b>3) DISSERTAÇÃO</b>	<b>ÁREA</b>	<b>AUTORES/UNIVERSIDADE</b>	<b>ANO</b>
<b>A constituição do sujeito em contextos de privação de liberdade</b>	<b>Educação</b>	<b>Carolina Cunha Seidel, orientada por Paula Ramos de Oliveira</b>	<b>2009</b>
<b>Disponível em:</b> <a href="http://www.fclar.unesp.br/agen-da-pos/educacao_escolar/1828.pdf">http://www.fclar.unesp.br/agen-da-pos/educacao_escolar/1828.pdf</a>		Faculdade de Ciências e Letras – Unesp Araraquara	
<p><b>RESUMO:</b> A partir da experiência vivida como integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia para Crianças (GEPFC-Unesp de Araraquara), surgiu o interesse de investigar como se dá a constituição do sujeito em contextos de privação de liberdade. De início, realizamos uma série de encontros de filosofia com adolescentes infratores cumprindo medidas socioeducativas, prática essa desenvolvida através do contato com textos literários e obras de arte. Nossa hipótese era a de que esses encontros nos ajudariam a compreender - e a tornar compreensível - como se dá a formação da subjetividade neste grupo, investigando, em seus discursos, as práticas vividas por eles e para eles, os olhares deles e para eles, os espaços, as relações, a compreensão e elaboração de novos códigos de conduta e comunicação, a formulação de mecanismos de resistência, entre outros. Duas perspectivas nos chamaram atenção: percebe-se o olhar da instituição centrado no discurso da cidadania, da inserção social, da normatização e homogeneização de comportamentos; já pelo olhar dos adolescentes a violência física e simbólica aparece como possível forma de emancipação e resistência. No cruzamento desse olhar de dentro e desse olhar de fora, nota-se ainda a escola enquanto um forte dispositivo disciplinar, que compõe as experiências vividas pelo grupo, uma vez que a presença ou ausência neste espaço é levada em consideração de forma decisiva no curso dos processos judiciais. Temos então a materialização da oposição proposta entre a formação da subjetividade pelo assujeitamento ou pela busca de práticas de liberação. Buscamos na obra de M. Foucault alicerces teóricos que venham a elucidar essa experiência, ajudando-nos nessa reflexão sobre essas criações singulares que constroem outros espaços, tempos e práticas em relação ao contexto referido, e na identificação de processos que reproduzem, mas que também constroem movimentos de libertação e autonomia.</p>			
<b>4) DISSERTAÇÃO</b>	<b>ÁREA</b>	<b>AUTORES/UNIVERSIDADE</b>	<b>ANO</b>
<b>O sistema socioeducativo de internação para jovens autores de ato infracional do estado de São Paulo</b>	<b>Educação</b>	<b>Joana D'arc Teixeira, orientada por Elenice Maria Cammarosano Onofre</b>	<b>2009</b>
<b>Disponível em:</b> <a href="http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_b677e1e08693944c58f45290589e663b">http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_b677e1e08693944c58f45290589e663b</a>		Universidade Federal de São Carlos	
			<b>continua</b>

**Continuação Quadro 2**

**RESUMO:** No final da década de 1990, no estado de São Paulo, verifica-se a apresentação e a consolidação das propostas de reformas e descentralização da FEBEM. No percurso dessas políticas públicas de reestruturação, a instituição adquiriu a denominação: Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente FUNDAÇÃO CASA. A presente pesquisa pretende descrever, analisar e compreender o processo de reestruturação do sistema socioeducativo de modo a contribuir com discussões e reflexões sobre o redesenho das propostas institucionais e educativas no atendimento aos adolescentes autores de ato infracional. Com base na análise documental (período 1996-2009), nos estudos das pesquisas sobre o tema e no quadro teórico adotado sobre as tendências de controle e punição emergentes na sociedade contemporânea, instituições totais e sócio-educatórias possível indicar que, o processo de reestruturação e ampliação pelo qual passa a instituição deve ser compreendido a partir das transformações sociais e políticas do controle social, das propostas socioeducativas e da dinâmica interna da instituição. Mesmo com a legislação, que determina a redução das internações, verifica-se a reconfiguração institucional e aumento do encarceramento dos jovens. Desse modo, ao invés de rupturas no processo de institucionalização e nos aspectos punitivos, assiste-se ao deslocamento desses jovens para um sistema que busca legitimar suas ações, tendo como base as principais prerrogativas dos direitos da criança e do adolescente. Este processo de reestruturação, ainda em curso, não tem apontado para práticas de atendimento socioeducativo que envolvam diferentes processos educativos e relações sociais com referências nos valores e nos princípios constitucionais de respeito à dignidade humana.

5) DISSERTAÇÃO	ÁREA	AUTORES/UNIVERSIDADE.	ANO
<b>Entre a qualificação profissional e a formação cidadã: um árido desafio para o PNQ/PlanTeQ na Paraíba</b>	Sociologia	Rejane Gomes Carvalho, orientada por Eliana Monteiro Moreira	2011
<b>Disponível em:</b> <a href="http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2_702b594c45708dcabe4bf284752f2694">http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2_702b594c45708dcabe4bf284752f2694</a>		Universidade Federal da Paraíba	

**RESUMO:** Este trabalho tem como propósito estudar a política de qualificação profissional no estado da Paraíba a partir do Plano Nacional de Qualificação e do Plano Territorial de Qualificação - PNQ/PlanTeQ, no período compreendido entre 2003 e 2010, buscando investigar, principalmente, a capacidade desses programas atenderem, simultaneamente, às necessidades imediatas de qualificação profissional e de orientação para a formação cidadã dos sujeitos, num contexto de des inserções no mundo do trabalho. Diante da conjuntura de transformações, na dimensão da política e do trabalho, a partir dos anos de 1990, marcada pela expansão do processo de globalização da economia, pela produção flexível e pela reforma do Estado, novas demandas sociais passaram a compor a questão social com o aumento do desemprego e da pobreza. A política pública de emprego precisou ser reformulada de modo a intensificar o seu papel na intermediação e na formação profissional dos trabalhadores, como estratégia para encarar o problema da exclusão social pelo trabalho. O PNQ/PlanTeQ-Paraíba considera a qualificação profissional como um direito de cidadania e política pública, daí, ser pertinente analisar como os educandos se percebem nesse processo e se os cursos oferecidos vêm formando trabalhadores com capacidade e competência em condições de inserção no

**continua**

**Continuação Quadro 2**

mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que se propõem formar cidadãos críticos e conscientes do seu lugar na sociedade. É nesse contexto de redefinição das políticas públicas, mais propriamente com o PNQ e o PlanTeQ-Paraíba, que se propõe analisar as bases da concepção e os objetivos da qualificação profissional, especialmente sobre como articula a qualificação profissional com a formação cidadã; identificar os principais atores envolvidos na construção e condução do PlanTeQ-Paraíba e as relações de força estabelecidas entre eles; e, investigar os processos de definição dos planos de ação do PlanTeQ-Paraíba quanto às condições de execução, centrando-se sobre os conteúdos a serem trabalhados e o perfil dos responsáveis por sua execução considerando, principalmente, os modos de compatibilizar a qualificação profissional e a formação cidadã. Como principais recursos metodológicos utilizaram-se a pesquisa bibliográfica e documental, observação participante e pesquisa de campo. Para esta última, realizaram-se entrevistas com alguns dos vários sujeitos que atuam na gestão e na execução do PlanTeQ na Paraíba, a observação nos encontros do CETE-Paraíba e a participação em cursos de qualificação profissional, além da realização de um grupo focal com educandos de um curso profissionalizante, o que possibilitou reunir um rico material qualitativo, privilegiando uma análise crítica dos elementos objetivos e subjetivos que permeiam a implantação do PlanTeQ no estado. Adota-se a perspectiva de apreender a política pública como um processo em construção, com avanços, permanências ou retrocessos, em que lhe é próprio a luta e a disputa de poderes e de lugares sociais. Para expressar-se como um direito de cidadania e poder garantir a sua efetividade, entende-se que a política de qualificação profissional deve ser parte integrante de um projeto mais amplo de inserção social, estando sintonizada com o conjunto das políticas sociais para que, além da formação profissional, ao sujeito também sejam garantidos os direitos universais e a possibilidade de construção social por uma cidadania ativa.

6) DISSERTAÇÃO	ÁREA	AUTORES/UNIVERSIDADE	ANO
<b>Qualificação Profissional na trajetória de vida de jovens que passaram pela FUNASE</b>	Psicologia	José Estácio de Lucena, orientado por Aécio Marcos de Medeiros Gomes de Matos.	2011
Disponível em: <a href="http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_27c6c6614c1258db628f517422a3317b">http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_27c6c6614c1258db628f517422a3317b</a>		Universidade Federal de Pernambuco.	

**RESUMO:** O objetivo do presente estudo foi analisar o programa de qualificação profissional oferecido a adolescentes em conflito com a lei durante o tempo que eles cumpriam medidas sócioeducativas na FUNASE, do Governo de Pernambuco para adolescentes infratores. Em adição, foi observado como os conteúdos da qualificação profissional oferecida pela FUNASE ajudam este grupo a alcançar suas metas quando retornam a sua comunidade. Foi selecionado um grupo de adolescentes, do sexo masculino, que estiveram na FUNASE e foram expostos ao programa de qualificação profissional, como também, profissionais e funcionários ligados a temática. Em seguida, fez-se uma entrevista semiestruturada, a qual foi gravada e após, transcrita para ser analisada. A análise foi realizada usando a Técnica de análise de conteúdo de Bardin. As teorias da Psicanálise e do Vínculo foram tomadas como referencial teórico do estudo. O projeto recebeu aprovação do comitê de ética e os participantes foram convidados a assinar um TCLE. Foi evidenciado que os participantes têm uma boa percepção do programa de qualificação profissional desenvolvido pela FUNASE o que deixou claro que o mesmo concentrou sonhos e esperanças nos adolescentes. O estudo também trouxe

**continua**

<b>Continuação Quadro 2</b>			
<p>a evidência do papel essencial da família, no processo de ressocialização destes jovens em suas comunidades após o fim das medidas sócio educativas na FUNASE. Foi observado ainda, que o programa de qualificação profissional precisa superar alguns obstáculos como o aperfeiçoamento do projeto político pedagógico, adequar-se ao mercado de trabalho local e o baixo nível de escolarização dos adolescentes infratores.</p>			
<b>7) DISSERTAÇÃO</b>	<b>ÁREA</b>	<b>AUTORES/UNIVERSIDADE</b>	<b>ANO</b>
<p><b>Cadeias dominadas: Dinâmicas de uma instituição em trajetórias de jovens internos</b></p>	Antropologia	<p>Fábio Mallart Moreira, orientado pela Profa. Dra. Rose SatikoGitirana Hikiji</p>	2011
<p><b>Disponível em:</b>  <a href="https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-15062012-153941/publico/2011_FabioMallartMoreira.pdf">https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-15062012-153941/publico/2011_FabioMallartMoreira.pdf</a></p>		<p>Universidade de São Paulo</p>	
<p><b>RESUMO:</b> O presente trabalho, baseado em pesquisa etnográfica desenvolvida em uma instituição de controle social, a Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA), debruça-se sobre o deslocamento do universo institucional ao longo do tempo, tendo como ponto de partida a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), em pleno contexto de ditadura militar. Trata-se de etnografar o movimento ininterrupto da instituição, isto é, de vê-la a partir de uma perspectiva processual, atentando para as figurações sociais que emergem das relações estabelecidas entre os atores que circulam pelas distintas unidades de medida socioeducativa de internação. Tendo como base a reconstituição de três trajetórias, procura-se desvelar a dinâmica de funcionamento dos distintos espaços institucionais, iluminando as tensões que os caracterizam, bem como os incessantes embates travados entre os atores sociais que se movimentam em tal contexto. Se em um primeiro momento, nos defrontamos com os antigos espaços de internação, caracterizados, entre outros traços, pelas acentuadas disparidades de força entre os adolescentes e os funcionários, com o reordenamento do universo institucional, veremos que em algumas Unidades de Internação, conhecidas como <i>cadeias dominadas</i>, os internos tornam-se os principais responsáveis pela gestão da operação cotidiana de tais unidades. Espaços institucionais em que os adolescentes orientam as suas ações de acordo com os preceitos do Primeiro Comando da Capital (PCC), que, vale notar, também operam no sistema prisional, bem como nas periferias de São Paulo, o que torna evidente que tais territórios, ainda que hajam particularidades, encontram-se conectados, isto é, na mesma <i>sintonia</i>.</p>			
<b>8) DISSERTAÇÃO</b>	<b>ÁREA</b>	<b>AUTORES/UNIVERSIDADE</b>	<b>ANO</b>
<p><b>A reinserção social de jovens infratores por meio da educação: possibilidades e limites do programa estadual de aprendizagem para adolescentes em conflito com a lei</b></p>	Educação	<p>Andrea de Paula Ceccatto, orientada por Carlos HeroldJunior</p>	2013
			<b>continua</b>

<b>Continuação Quadro 2</b>			
<b>Disponível em:</b> <a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=96544">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=96544</a>		Universidade Federal do Paraná	
<p><b>RESUMO:</b> Esta pesquisa propõe-se a analisar a trajetória de vida dos adolescentes cumprindo medidas socioeducativas ou beneficiados com remissão devido à participação no Programa Estadual de Aprendizagem para o Adolescente em Conflito com a Lei (PROGRAMA APRENDIZ), ofertado na Rede Estadual de Educação do Paraná, tendo-se em vista a perspectiva de uma formação humana, crítica e transformadora como esta estabelecida nos seus documentos oficiais de criação. Será realizada uma análise para verificar até que ponto o programa contribuiu para melhorar a situação de escolarização apresentada inicialmente pelos adolescentes e possibilitara superação das condições de exclusão social. O universo da pesquisa compreende os alunos que participam das 4 (quatro) turmas ofertadas no município de Curitiba. A pesquisa foi realizada no período de outubro a dezembro de 2011 e os dados foram obtidos através de análise documental e entrevistas. A concepção teórica foi baseada em autores clássicos e contemporâneos que discutem as relações entre educação, juventude e trabalho e o trabalho como categoria fundante da vida nos processos sociais, culturais e produtivos. Os dados apresentados serão confrontados com as premissas anunciadas pelo Governo Estadual, nos documentos que lhe conferem o amparo teórico e legal.</p>			
9) DISSERTAÇÃO	ÁREA	AUTORES/UNIVERSIDADE	ANO
<b>História de vida dos jovens da Fundação Casa: o lugar da escola nessas vidas</b>	Educação	Andréa Souza Marzochi, orientada por Aurea Maria Guimarães	2014
<b>Disponível em:</b> <a href="http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_bdaa671e46d5d18c96541e7f9304a215">http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_bdaa671e46d5d18c96541e7f9304a215</a>		Universidade estadual de Campinas. Faculdade de Educação	
<p><b>RESUMO:</b> Este trabalho tem como proposta narrar e dialogar com as histórias de vida dos jovens que cumprem medida socioeducativa de internação na Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA). O campo da pesquisa foi uma unidade da Fundação CASA localizada na cidade de Campinas, com perfil de internos reincidentes, de onde foram selecionados sete jovens colaboradores para entrevistas realizadas dentro da unidade de internação. Pautada nos estudos de História Oral trazidos pelo Núcleo de História Oral da USP (NEHO), procurei exaltar o conjunto das experiências trazidas nas narrativas, buscando problematizar as relações desses jovens com o contexto social que os cercam e de que maneira isso afeta suas relações com a escola. A pesquisa tem como referencial teórico principalmente os estudos de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Zigmund Bauman, quando refletem sobre as formas de poder e as mudanças nas relações sociais. Além destes, para pensar a respeito da juventude, estudo autores (ABRAMO, 2005; DAYRELL, 2007; PAIS, 2008; SPOSITO, 1997) que a entendem como uma construção social vivida de maneira singular por cada sujeito. Por meio das narrativas, almejei dar visibilidade às histórias contadas,</p> <p style="text-align: right;"><b>continua</b></p>			

**continuação Quadro 2**

buscando no conjunto das experiências narradas, compreender o contexto social que cerca esses jovens e o lugar que a escola ocupa em suas vidas.

10) DISSERTAÇÃO	ÁREA	AUTORES/UNIVERSIDADE	ANO
<b>Os cursos de qualificação profissional básica de uma OSCIP na Fundação CASA: modos de educar por meio e entre instituições</b>	Psicologia	Anita da Costa Pereira Machado, orientada por Marie Claire Sekkel	2015
<b>Disponível em:</b> <a href="http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_74d121e9678b29f03050de4ababe23b9">http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_74d121e9678b29f03050de4ababe23b9</a>		Universidade de São Paulo	

**RESUMO:**A educação profissional no Brasil esteve marcada, desde os seus primeiros registros, em administrar os efeitos da exclusão por meio da inserção, primeiro, dos órfãos e desvalidos e, depois, dos menores infratores em instituições disciplinares e correccionais. Processo que forjou subjetividades em um registro da falta e do desvio com aprisionamento de corpos, bem como dos modos de produzir vida. No presente, os agora denominados adolescentes em conflito com a lei também estão inseridos em práticas específicas de educação para o trabalho, dentre as quais aquelas protagonizadas por organizações não governamentais. Esta pesquisa volta-se para essa prática educativa específica, pois objetiva investigar como os cursos de qualificação profissional básica de uma OSCIP habitam o campo de forças da Fundação CASA. Os subsídios teóricos e conceituais que compõem com essa problematização localizam-se nas contribuições de: Foucault, Spinoza, da esquizoanálise e da análise institucional. Subsídios estes que se articulam permitindo pensar o sujeito não como essência e sim como produção, a partir de relações de saber e poder por meio e entre instituições. Forjado pelo encontro com os diferentes campos em jogo (teórico-metodológico, de pesquisa e de forças), este estudo tem como hipótese que a complexidade da realidade, da subjetividade e dos encontros vida a fora produzem uma diversidade de modos de existir, educar e trabalhar não submetida exclusivamente a formas instituídas. Buscou-se, assim, compreender as relações institucionais em jogo e suas repercussões no referido trabalho educativo, a partir da implicação do pesquisador com o campo. Deste modo, foi empreendida uma pesquisa-intervenção com os educadores de qualificação profissional de uma OSCIP por meio da técnica do grupo focal. O encontro com os diferentes campos teceu relações de sentido, o que viabilizou entrever, entre as formas instituídas, modos de educar potentes em desestabilizar aprisionamentos subjetivos. Tal desestabilização, todavia, só ganha força em condições de produção peculiares. Dito de outra forma, esta pesquisa reconheceu que os cursos ora estudados são operados por modos de ser educador, que ganham ou perdem força de agir e compreender a partir das relações produzidas por meio e entre instituições. As conexões tecidas e desencadeadas pelo educador e pela OSCIP são forças que delineiam uma posição política de manutenção ou ruptura de modos de educar para o trabalho adolescentes em conflito com a lei. Nesse campo de forças, as práticas de educação profissional ganham intensidade quando aliadas a uma formação de educadores que os afete, mantendo o campo problemático e intensivo de derivas potentes em desestabilizar modos aprisionados de produzir vida.

**Continua**

<b>Continuação Quadro 2</b>			
<b>11) DISSERTAÇÃO</b>	<b>ÁREA</b>	<b>AUTORES/UNIVERSIDADE</b>	<b>ANO</b>
<b>Quando a CASA é prisão: a adolescência entre muro e rebeliões</b>	Sociologia	Ana Carolina Alves Câmara, orientada por Ana Lúcia de Castro	2017
<b>Disponível em:</b> <a href="http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_5c1db556abe290138ee627ebdc9e9f61">http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_5c1db556abe290138ee627ebdc9e9f61</a>		Universidade Estadual Paulista	
<p><b>RESUMO:</b> O presente estudo insere-se no debate sobre os adolescentes em conflito com a lei. A partir da problematização da instituição de privação de liberdade para adolescentes em São Paulo, a Fundação CASA, busca-se, como objetivo central, identificar os processos de simetriação entre aquela entidade e as instituições de internação voltadas para adultos, as "prisões". A partir disso, destaca-se, como objetivo específico, a ocorrência de rebeliões enquanto uma simetria-chave para a presente análise: esses acontecimentos se dão como situações-limite, a partir das quais se pode apreender o que é acionado nas relações e instituições que envolvem esses processos. Consta-se como as rebeliões, vistas como ruptura do cotidiano, fazem parte da sociabilidade institucional, estando presente no próprio dia a dia dos atores que circulam pela instituição.</p>			
<b>12) DISSERTAÇÃO</b>	<b>ÁREA</b>	<b>AUTORES/UNIVERSIDADE</b>	<b>ANO</b>
<b>Fundação CASA: o passado ditatorial no cotidiano democrático?</b>	Sociologia	Marília Rovaron, orientada por José Geraldo Alberto BertonciniPoker	2017
<b>Disponível em:</b> <a href="http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_86ffa742299ff033553571c8669050d1">http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_86ffa742299ff033553571c8669050d1</a>		Universidade Estadual Paulista.	
<p><b>RESUMO:</b> A partir do final da década de 1990, o Estado de São Paulo apresentou propostas de reformas da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM. No bojo das reformas apresentadas, o processo de descentralização dos complexos adquire importância fundamental no novo modo de operar as medidas socioeducativas no Estado. A presente pesquisa pretende analisar o processo de reestruturação da Fundação de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Fundação CASA, a partir de sua reconstrução histórica, a fim de verificar possíveis aspectos que indicam se há vestígios de um passado ditatorial, repressor e autoritário no cotidiano da instituição, mantendo viva a herança de uma cultura de violência concreta e simbólica, além de buscar demonstrar possíveis contradições entre os documentos institucionais alinhados aos marcos regulatórios vigentes e as experiências circunscritas no cotidiano. Com base na análise documental e no estudo de pesquisas realizadas sobre o tema, é possível afirmar que a reconfiguração da instituição deve ser compreendida a partir das políticas de controle social presentes nas pautas e ações governamentais.</p>			
			<b>continua</b>

**Continuação Quadro 2**

Estas nos permitem melhor compreender os processos de punição e encarceramento, deslocando a atenção e tratamento dispensados aos jovens, sobretudo os residentes nas periferias, do campo protetivo para o campo punitivo, a partir de novos dispositivos de criminalização e vigilância e da inserção da sociedade civil enquanto agente reprodutor dos mecanismos de controle.

Fonte: Organizado pelo autor.

**Quadro 3**–Artigos selecionados para estudo

1) ARTIGO	ÁREA	AUTORES/UNIVERSIDADE	ANO
<b>Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação</b>	Educação	Celso João Ferretti	2004
<b>Disponível em:</b> <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-73302004000200006&amp;lng=pt&amp;tlng=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-73302004000200006&amp;lng=pt&amp;tlng=pt</a>		Universidade de Sorocaba	
<p><b>RESUMO:</b> Examina-se neste artigo como os estudos referentes às relações entre trabalho e educação têm se valido da noção de qualificação profissional para abordar a formação geral e específica oferecida aos jovens brasileiros, pautando-se por duas matrizes orientadoras: a técnica e a sociopolítica. Tal exame reporta-se inicialmente aos momentos de predominância do taylorismo-fordismo, transitando, na sequência, para o período em que ganham proeminência a organização e a produção flexíveis. Conclui-se que tanto os que se orientam pela matriz técnica quanto os que se pautam pela sociopolítica tendem, num e noutro período, com raras exceções, a tomar por base a concepção “essencialista” de qualificação profissional. Sugere-se que as análises e os estudos sobre as relações entre trabalho e educação poderiam ser refinados com a utilização do conceito de qualificação profissional como relação social, inclusive no que diz respeito à formação dos professores do ensino público.</p>			
<b>continua</b>			

<b>Continuação Quadro 3</b>			
<b>2) ARTIGO</b>	<b>ÁREA</b>	<b>AUTORES/UNIVERSIDADE</b>	<b>ANO</b>
<p><b>Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance"</b></p> <p>Continuação Quadro 3</p>	Educação	Paulo Carrano	2007
<p><b>Disponível em:</b>  <a href="http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf">http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf</a></p>		Universidade Federal Fluminense	
<p><b>RESUMO:</b> O artigo chama a atenção para a expressiva presença dos jovens na EJA e discute o desafio que os educadores enfrentam para a compreensão dos sentidos culturais da presença destes sujeitos na escola. E indaga sobre como podemos trabalhar para construir espaços escolares culturalmente significativos para jovens e adultos. Aponta para o estabelecimento de uma relação compreensiva como "porta de acesso" aos jovens, principalmente através da recuperação de trajetórias de vida. Parte do pressuposto de que muitos dos problemas que "explodem" na sala de aula têm origem em incompreensões sobre os espaços não escolares. Analisa a necessidade de compreender os processos mais amplos de socialização do jovem. Problematisa as representações da juventude na sociedade, refletindo sobre as muitas maneiras de ser jovem na atualidade. Apresenta as questões de identidade pessoal e coletiva como processos de interação e conflito. Faz uma crítica aos currículos rígidos e uniformizados das escolas, pontuando que estas ainda não reconhecem as culturas juvenis como possibilidade de inclusão e transformação.</p>			
<b>3) ARTIGO</b>	<b>ÁREA</b>	<b>AUTORES/UNIVERSIDADE</b>	<b>ANO</b>
<p><b>Preparação para o trabalho na Fundação Casa: as oficinas profissionalizantes</b></p>	Sociologia	Camilla Marcondes Massaro	2010
			<b>Continua</b>

<b>Continuação Quadro 3</b>			
<b>Disponível em:</b> <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-32622010000200007">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-32622010000200007</a>		Universidade Estadual Paulista – UNESP Araraquara.	
<p><b>RESUMO:</b> Este artigo, pensado a partir de nossa pesquisa de mestrado, pretende discutir a utilização das oficinas profissionalizantes oferecidas aos adolescentes da Unidade de Internação como possibilidade de reinserção social, com base em documentos da Fundação CASA e de entrevistas realizadas com ex-internos, professores e dirigentes da Unidade Modelo de Araraquara (SP).</p>			
4) ARTIGO	ÁREA	AUTORES/UNIVERSIDADE	ANO
<b>Entre a Frieza, o Cálculo e a “Vida Loka”:          violência e sofrimento no trajeto de um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa</b>	Saúde	Paulo Malvasi	2011
<b>Disponível em:</b> <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902011000100018&amp;script=sci_abstract&amp;tlng=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902011000100018&amp;script=sci_abstract&amp;tlng=pt</a>		Universidade de São Paulo	<b>continua</b>

**Continuação Quadro 3**

**RESUMO:** O conceito de *sofrimento social* caracteriza-se pela compreensão das situações de aflição e dor como experiências sociais e não como problemas individuais. Este trabalho analisa a natureza social e política do sofrimento de um adolescente em cumprimento de *medida socioeducativa*. Inspirado na abordagem de Veena Das, o artigo se apoia em “carne” e discurso para problematizar a relação entre cidadania e segmentos juvenis discriminados, que se manifesta nas ambiguidades das práticas institucionais presentes no fluxo de execução de *medidas socioeducativas*. O artigo analisa as contradições entre o objetivo institucional de evitar a reincidência de atos infracionais, auxiliando o adolescente a tornar-se um cidadão autônomo, e as narrativas e expressões corporais dos adolescentes durante o cumprimento das medidas. A trajetória aqui descrita leva ao reconhecimento de que o trânsito da *medida de internação* para as *medidas em meio aberto* se dá sob a tensão entre o discurso institucional de reorganizar a vida escolar, familiar e comunitária e a experiência cotidiana dos adolescentes, que segue marcada pela constante ameaça policial e pela privação de acessos a bens públicos. O cumprimento de *medidas socioeducativas* acaba por reforçar entre os adolescentes a aflição de serem socialmente tidos como suspeitos e fugitivos e, conseqüentemente, a incorporação de um lugar social particular, o de membro do “mundo do crime”. O desempenho na vida cotidiana de um “estilo bandido” revela formas de resposta ao discurso dominante no sistema socioeducativo, contexto que indica o paradoxo do Estado brasileiro, que garante uma democracia formal enquanto viola direitos civis.

5) ARTIGO	ÁREA	AUTORES/UNIVERSIDADE	ANO
<b>Diário intensivo - a questão do adolescente em conflito com a lei em contexto</b>	Sociologia	Gabriel de SantisFeltran	2011
<b>Disponível em:</b> <a href="https://revista.pgsskroton.com/index.php/adolescencia/article/view/261">https://revista.pgsskroton.com/index.php/adolescencia/article/view/261</a>		Universidade Federal de São Carlos	

**RESUMO:** Este texto apresenta anotações referentes a um único dia de trabalho de campo, especialmente intenso, nas periferias de São Paulo. Neste dia de março de 2009, transitei entre diferentes ambientes relacionados à questão do adolescente autor de ato infracional: duas unidades de internação, uma entidade social, duas escolas públicas, uma casa de família, duas delegacias de polícia e um bar de favela. Adensando a descrição desses ambientes institucionais, familiares, criminais e de sociabilidade, com foco nas relações entre eles, procuro fazer emergir um olhar específico acerca do problema do adolescente em conflito com a lei, seus dispositivos de atendimento e as dinâmicas sociais – extremamente paradoxais – que os condicionam. Ao invés de apresentar uma interpretação autoral do problema, entretanto, trata-se aqui apenas de expor a complexidade empírica em que ela se apresenta, contemporaneamente, descrevendo minuciosamente sua operação cotidiana.

**continua**

<b>Continuação Quadro 3</b>			
<b>6) ARTIGO</b>	<b>ÁREA</b>	<b>AUTORES/UNIVERSIDADE</b>	<b>ANO</b>
<b>Entre os Dispositivos e as Disposições Relações de Poder em Tempos de Fundação CASA</b>	Sociologia	Mauricio BacicOlic	2013
<b>Disponível em:</b> <a href="https://journals.openeditio.n.org/pontourbe/573">https://journals.openeditio.n.org/pontourbe/573</a>		Universidade de São Paulo	
<p><b>RESUMO:</b> O presente artigo tem como objetivo analisar o embate de forças no interior das diferentes unidades de internação do Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), a partir das transformações político-administrativas que vêm acontecendo na instituição nos últimos anos. Por meio de observações empíricas realizadas como professor da escola que funciona dentro do complexo Raposo Tavares, localizado na cidade de São Paulo, buscar-se-á descrever por meio da construção de categorias nativas os dispositivos estatais empregados para controlar a rotina das unidades, e como os adolescentes se valem de estratégias específicas para contraefetuar a organização imposta pelos funcionários.</p>			
<b>7) ARTIGO</b>	<b>ÁREA</b>	<b>AUTORES/UNIVERSIDADE</b>	<b>ANO</b>
<b>Uma escola (por)menorizada: entre a escolarização, os “proibidão” e a busca pelo “mundão” na internação socioeducativa</b>	Educação	Reinaldo Vicente da Costa Júnior.	2014
			<b>Continua</b>

<p><b> Continuação Quadro 3</b></p> <p><b>Disponível em:</b>  <a href="http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/662/373">http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/662/373</a></p>		<p>Universidade Nove de Julho</p>	
<p><b>RESUMO:</b> O presente artigo é parte de uma pesquisa de campo que resultou em dissertação de mestrado. Um estudo de caso etnográfico realizado em uma unidade de internação da Fundação CASA da cidade de São Paulo, Brasil. Teve como objetivo observar, analisar e interagir nas relações pedagógicas que envolvem os adolescentes, agentes públicos da instituição e professores da educação pública estadual em um ambiente socioeducativo de privação de liberdade para autores de atos infracionais. A partir das relações pedagógicas e interações estabelecidas entre os distintos atores, sobretudo aquelas protagonizadas pelos adolescentes internados em seus momentos escolares, contribuindo para um entendimento (por) menorizado da dinâmica escolar e seus múltiplos significados, símbolos e representações no atendimento socioeducativo de internação. Registros por meio de caderno de campo do pesquisador, professor do ensino regular atuante nesta unidade de internação pesquisada, da observação participante e diálogos com os diferentes atores foram os recursos para obtenção de dados. A escolarização se mostrou um importante momento de promoção de sociabilidades opressoras e resistentes, de representações e significados de uma cultura juvenil bastante atrelada a um repertório de linguagens, performances e símbolos da criminalidade urbana paulistana. Entende-se que tais elementos acionados para constituição desta trama de significados ali existentes advêm frequentemente de práticas culturais do sistema carcerário para adultos e da contribuição do movimento musical funk, sobretudo a sua vertente do “proibidão” e o seu apelo à criminalidade bem como à sexualidade exacerbada, cujas influências e configurações se conformam em diferentes territorialidades juvenis para além do universo aqui abordado.</p>			
8) ARTIGO	ÁREA	AUTORES/UNIVERSIDADE	ANO
<p><b>Educação não escolar na fundação casa – SP: jovens em situação de privação de liberdade e construção de projetos de vida</b></p>	<p>Educação</p>	<p>Julio Cesar Francisco. Elenice Maria Cammarosano Onofre.</p>	<p>2015</p>
<p><b>Disponível em:</b>  <a href="https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643714/11230">https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643714/11230</a></p>		<p>Universidade Federal de São Carlos</p>	<p><b>Continua</b></p>

<b>Continuação Quadro 3</b>			
<p><b>RESUMO:</b> O presente artigo, resultado de pesquisa de caráter bibliográfico, tem como objetivo contextualizar o Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Fundação CASA – e suas características institucionais na atualidade, bem como evidenciar algumas práticas sociais não escolares que podem contribuir para a educação de jovens que se encontram em situação de privação de liberdade. Para tanto, apresenta-se a instituição ao longo da história e os avanços conquistados, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente, firmando-se como espaço não punitivo. Práticas sociais não escolares, permeadas pelo respeito aos direitos dos jovens, promovem aprendizagens que nem sempre aconteceram nas trajetórias dos jovens em questão, marcadas pela vulnerabilidade e pelo estigma. Procura-se evidenciar que, como instituição educativa e utilizando-se de práticas anunciadoras da autonomia, a CASA pode se constituir em espaço de partilha, de convívio respeitoso, conscientização e humanização, o que permite aos jovens tomar em suas mãos a própria história, tornando-se artífices de um destino que lhes seja mais apropriado e em consonância com um mundo mais justo e fraterno.</p>			
<b>9) ARTIGO</b>	<b>ÁREA</b>	<b>AUTORES/UNIVERSIDADE</b>	<b>ANO</b>
<b>A prisão: instituição educativa?</b>	Educação	Elenice Maria Cammarosano Onofre	2016
<b>Disponível em:</b> <a href="http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00043.pdf">http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00043.pdf</a>		Universidade Federal de São Carlos	
<p><b>RESUMO:</b> O significado que se pretende dar a estas reflexões sobre a instituição prisão como espaço de promoção de experiências educativas às pessoas que se encontram em situação de privação de liberdade caminha por três eixos: transversalidade no sistema prisional, transversalidade nas práticas sociais e transversalidade nas ações educativas. A discussão na perspectiva da transversalidade, em nosso entender, está atrelada à compreensão de que a educação acontece ao longo da vida e em todo lugar e, portanto, pensar as diferentes práticas sociais escolares e não escolares que acontecem no interior das unidades prisionais nos parece uma forma de abrir brechas, pequenas fendas que possam anunciar possibilidades de enfrentamento dos paradoxos entre punir e educar. Por outro lado, a perspectiva da transversalidade nos permite elaborar propostas de aprendizagens significativas no aprisionamento e que podem assegurar o convívio com o mundo doméstico quando adquirir a liberdade.</p> <p style="text-align: right;"><b>Continua</b></p>			

<b>Continuação Quadro 3</b>			
<b>10) ARTIGO</b>	<b>ÁREA</b>	<b>AUTORES/UNIVERSIDADE</b>	<b>ANO</b>
<b>Entre o mundão e a Casa: A passagem pelo Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação Casa) e a aproximação aos códigos e procederes do sistema prisional</b>	Sociologia	Rosângela Teixeira Gonçalves	2017
<b>Disponível em:</b> <a href="https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/14559/9819">https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/14559/9819</a>		Universidade Federal do ABC.	
<b>RESUMO:</b> Diante do crescimento do número de jovens cumprindo medidas socioeducativas de internação no país, o presente artigo tem como objetivo analisar o perfil, a trajetória e as representações dos egressos das unidades socioeducativas da Fundação Casa sobre o período de cumprimento da medida socioeducativa de internação e da medida em meio aberto de Liberdade Assistida. A pesquisa aponta que, para os egressos das unidades de internação, a medida vem sendo compreendida enquanto pena e as unidades socioeducativas, como prisão. Quando em liberdade, a medida de internação amplia o status positivo dos jovens frente ao crime e o status negativo frente à instituição escolar e ao mundo do trabalho.			
<b>11) ARTIGO</b>	<b>ÁREA</b>	<b>AUTORES/UNIVERSIDADE</b>	<b>ANO</b>
<b>Arrastão ou lagarteado? Dinâmicas em torno da prática docente na Fundação CASA</b>	Educação	Mauricio BacicOlic	2017  <b>continua</b>

<p><b>Continuação Quadro 3</b></p> <p><b>Disponível em:</b>  <a href="http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n2/1517-9702-ep-S1517-97022016133882.pdf">http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n2/1517-9702-ep-S1517-97022016133882.pdf</a></p>		<p>Universidade Estadual de São Paulo.</p>	
<p><b>RESUMO:</b> O presente artigo tem por objetivo desenvolver uma reflexão acerca da relação entre o fazer etnográfico e a prática docente no interior de instituições de controle social. Para isso, será explorada a posição ocupada pelo pesquisador enquanto professor que leciona em unidades de internação da Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), local onde os adolescentes que cometem atos infracionais são enviados para cumprirem medidas socioeducativas previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O envolvimento dentro da rotina da instituição permite que a narrativa seja construída por meio de um movimento simétrico, em que o professor pode experimentar e ser afetado pelos diferentes dispositivos que buscam se territorializar nas unidades. Por se tratar de um ambiente de controle social marcado por relações conflituosas, a descrição etnográfica simétrica assume uma perspectiva tensa, pois a prática docente e a construção de vínculos no interior da instituição apresentam uma série de riscos e perigos, que podem levar o professor a ser cooptado pelas forças normativas que compõem os coletivos dos funcionários e dos adolescentes. Quando isso acontece, o professor deixa de construir uma postura mediadora de simetria, ao mesmo tempo em que acaba se tornando um intermediário que fortalece os coletivos que buscam dominar a rotina institucional. Sendo assim, a prática docente nas unidades da Fundação CASA caracteriza-se como um exercício arriscado, na medida em que a qualquer momento o professor pode se transformar em um arrastão ou em um lagarteado. Em um caso, ele é mais um operador das normas institucionais, no outro, o professor perde o limite do envolvimento com os adolescentes e passa a atuar de acordo com a vontade dos jovens.</p>			

Fonte: Organizado pelo autor.

Tratando-se da intenção deste trabalho em analisar os saberes de experiência feitos compartilhados pelos jovens em um curso de qualificação profissional, os estudos acima reforçam a necessidade de, em parte, problematizar as condições que levam uma parcela da juventude a estabelecer relações com o crime organizado. Em *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire (2018) trata sobre o respeito aos saberes dos educandos que são fruto da experiência social, a qual constitui o senso comum reconhecido em sua obra como sendo o saber de experiência feito. Trata-se, na perspectiva de Freire, do conhecimento construído a partir da própria experiência dos educandos, do qual devemos partir enquanto educadores. Saberes dos quais o conhecimento científico é tributário e, por isso, ambos não devem ser considerados dentro de uma dicotomia. Para Freire, é preciso promover a superação e não a

ruptura do saber de experiência feito, pois é a partir do acesso ao conhecimento científico que será possível ao povo transformar a cultura dominante.

De outra parte, cabe localizar a proposta de oferta de educação profissional no interior da organização da vida e do trabalho na lógica neoliberal. Dito de outro modo, o que deve impulsionar a análise são os modos a partir dos quais o neoliberalismo se constitui não apenas como um modelo econômico, mas como uma lógica moral que procura se espalhar por todos os aspectos da vida social. No caso específico, em tela nesta pesquisa, o que move os questionamentos levam à análise dos impactos de proposição de uma formação, destinada a jovens privados de liberdade, para o empreendedorismo no interior do capitalismo engendrado no prisma neoliberal. Assim, é possível partir dos objetivos que pautam a qualificação profissional oferecida para jovens em situação de risco<sup>6</sup>, bem como partir das intencionalidades expostas em medidas dessa natureza em instituições como a Fundação CASA. Problematizando a desigualdade socioeconômica e o racismo que estrutura a sociedade brasileira e a impossibilidade de perspectiva de futuro que leva ao envolvimento com o crime organizado, como entraves à uma efetiva possibilidade de transformação para essa juventude. Desse modo, essa proposta apresentada aos jovens que se pauta no individualismo do mérito liberal, no interior de uma inclusão social via mercado de trabalho pelo empreendedorismo, é o fator limitador de uma verdadeira política que possibilite a esses jovens, outra vida.

Se esses estudos expõem o caráter punitivista do modelo de privação de liberdade no CASA, é possível identificar também os que anunciam a possibilidade de a instituição configurar-se como um espaço de partilha e humanização, que garante momentos em que os jovens se tornam protagonistas das atividades propostas. E ainda, aquele que propõe o desafio de buscarmos pequenas fendas entre a punição e a educação.

Enquanto buscamos subsídios teóricos e conceituais em Boaventura de Sousa Santos (2009), majoritariamente os estudos coletados partem da abordagem foucaultiana. Nessa confluência de abordagens, foi-nos possível, neste estudo, problematizar como se estabelecem as relações entre os sujeitos, em medidas socioeducativas de privação de liberdade, uma vez que nos referimos à política pública voltada para a juventude. Encontramos nos estudos, referências à chamada simetrização entre o CASA no Estado de São Paulo e as instituições voltadas para adultos. As experiências retratadas nesses estudos trazem realidades de outros Estados brasileiros, como Pernambuco, Rio de Janeiro e Paraíba e, por meio deles, é

---

<sup>6</sup> Quando os direitos já foram violados.

recorrente nos depararmos com referências ao embate de forças e às relações de poder entre jovens e profissionais.

No sentido oposto às relações de poder encontradas na instituição aqui analisada, nos chama a atenção a referência sobre o tema das cadeias dominadas. Espaços em que se configuram disparidades de forças entre jovens e profissionais e no qual os principais responsáveis pela gestão das unidades são os jovens, orientados pelo Primeiro Comando da Capital – PCC. Apesar desta inversão no fluxo de forças, encontramos nestes referenciais noções dos saberes de experiência feitos que podem emergir em nosso estudo, relacionados às linguagens, performances e símbolos atrelados à cultura do sistema carcerário, os quais contribuirão para a análise dos dados coletados.

Por fim, este levantamento bibliográfico demonstra a necessidade de acompanharmos em que medida o processo de reestruturação das instituições de privação de liberdade para jovens em conflito com a lei, configura-se enquanto antítese de um passado ditatorial, repressor e autoritário (referindo-se à Fundação de Bem Estar do Menor-FUNABEM, criada no período do regime ditatorial civil-militar).

### 3 AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E O ENCARCERAMENTO JUVENIL

Na Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente - CASA do Estado de São Paulo, na qual se encontram privados de liberdade jovens de 12 a 21 anos incompletos, 94,7% têm entre 15 e 21 anos e 95,94% são do sexo masculino, conforme indica o Boletim Estatístico, divulgado em 14 de julho de 2017 (FUNDAÇÃO CASA, 2017). Segundo levantamento feito pela própria instituição, com dados do Nuprie (Núcleo de Produção de Informações Estratégicas), 7 em cada 10 internos da Fundação Casa se autodeclararam negros (pretos e pardos). Estes jovens, incluindo os de idade entre 12 e 14 anos, quando são responsabilizados pelo cometimento de ato infracional, encontram-se em cumprimento de medida socioeducativa, como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (BRASIL, 2006).

O ECA, em seu Art. 103, define ato infracional como: "[...] a conduta da criança e do adolescente que pode ser descrita como crime ou contravenção penal. Se o infrator for pessoa com mais de 18 anos, o termo adotado é crime, delito ou contravenção penal". Ainda conforme o ECA, “[...]a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade (PSC); liberdade assistida (LA); inserção em regime de semiliberdade; e internação em estabelecimento educacional” (BRASIL, 1990).

Confunde-se muitas vezes no Brasil, maioridade penal com responsabilidade penal. Durante as reiteradas tentativas de redução da maioridade penal, seja por parte de pessoas ligadas à política institucional ou da sociedade civil, é comum nos depararmos com a afirmação de que em alguns países a maioridade penal ocorre a partir dos 12 anos. Caso essa posição fosse tomada o Brasil estaria assim se aglutinando em uma possível tendência em relação aos países considerados desenvolvidos. Na verdade, na maioria dos casos, dentre eles o Brasil, a partir dos 12 anos o jovem pode ser responsabilizado pelo ato por meio do que se denomina medida socioeducativa, conforme a citação acima do Artigo 103º do ECA. Nesse caso, a responsabilização não ocorrerá no chamado regime adulto, o qual passa a vigorar com a maioridade penal a partir dos 18 anos.

A medida socioeducativa de advertência trata de uma repreensão verbal por parte do juiz, dirigida ao jovem ao qual se atribui o cometimento de um ato infracional, neste caso de menor gravidade ou ato não reincidente. No caso de ato infracional, configura-se em prejuízo

material, pode-se incidir a medida de obrigação de reparar o dano. A prestação de serviços à comunidade e a liberdade assistida podem ocorrer de diversas formas junto a organizações sociais ou equipamentos públicos, como o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). No primeiro caso pelo período de quatro meses e no segundo até seis meses. Neste tempo, com agendamento prévio junto à equipe técnica e orientadoras/es de medida, o jovem e sua família podem passar obrigatoriamente por atendimentos individuais e/ou em grupo, oficinas de artes, esportes, profissionalização e participação cidadã e, no caso da prestação de serviços à comunidade, participar de trabalhos que beneficiem à população, como em hospitais e outros projetos. Nestas medidas, os jovens mantêm o convívio familiar e social, frequentando os serviços nos horários agendados e tendo sua vida escolar assistida e mediada pelos profissionais em contato direto com a escola.

A semiliberdade é o primeiro estágio da restrição da liberdade e funciona como uma transição da privação ao meio aberto. De acordo com o site da Fundação Casa (2014):

Na internação, o adolescente tem a privação da liberdade. Será permitida a realização de atividades externas, segundo orientação da equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação judicial em contrário. Essa medida não comporta prazo determinado, ainda que o período máximo, em nenhuma hipótese, excederá a três anos. Após esse período, o adolescente deverá ser liberado, colocado em regime de semiliberdade ou de liberdade assistida.

Ao chegarem no estágio de privação de liberdade há todo um aparato que passa a ser adotado. Os jovens deverão cuidar dos pertences, como roupas fornecidas pela instituição e produtos de higiene levados por familiares. Outros pertences ficarão retidos até a extinção da medida. No que tange ao corpo, os jovens podem escolher entre dois tipos de corte de cabelo, raspando todo o couro cabeludo na “máquina zero” (menor tamanho possível) ou deixando estilo “tigela”, com a parte superior da cabeça na “máquina um” e o restante na “máquina zero”. Há restrição no uso das roupas, sendo permitidas camiseta e moletom, bermuda ou calça, meia e chinelo, nas cores que variam em tons de cinza. É comum que, a partir de acordos que estabelecem entre si, os jovens escrevam as iniciais do nome nas peças de roupa, para garantir que depois de lavadas possam retornar às mesmas pessoas. Controle realizado por eles próprios.

A partir desse momento são integrados na rotina da unidade de internação toda uma disciplina do corpo: horários estabelecidos para acordar e dormir, realizar as refeições, momentos específicos de lazer, de realizar esportes, escrever cartas, receber visitas, participar de oficinas, ir às consultas médicas, oftalmológicas e discussões de caso com o agente de

referência, assistente social, psicóloga e pontualmente nas audiências com o juiz da Vara da Infância e Juventude.

Moreira (2011) assim descreve a chegada de um jovem em uma unidade de internação:

O adolescente recebe o primeiro atendimento. Entrega os seus poucos pertences aos agentes institucionais para que tais objetos sejam numerados e guardados. As roupas do mundão são substituídas pelo uniforme. O corte de cabelo personalizado dá lugar à cabeça pelada. As regras do local são rapidamente transmitidas: licença senhor, licença senhora, cabeça baixa, mão pra trás (MOREIRA, 2011, p. 78).

A análise aqui realizada é de que o jovem passa a fazer parte de um sistema que, assim como ocorre na sociedade como um todo, o ideal punitivista compete com o ideal educativo, porém neste caso, de forma específica e porque não dizer explícita, o ideal punitivo legitima-se. Esse ideal configura-se como podemos encontrar nos trabalhos que nos antecedem e compõem este levantamento bibliográfico. A nós cabe reforçar que, nesse sistema, o jovem aprenderá códigos de conduta e formas de se relacionar que não o prejudiquem e que, principalmente, favoreçam o término da medida socioeducativa. Segundo Onofre (2014, p. 48, grifo do autor):

Para sobreviver, as pessoas em situação de privação de liberdade assumem a duplicidade, a máscara, o jogo do olhar, a postura corporal, a “identidade de camaleão”, o vocabulário, o silêncio, a escuta, entre outros aspectos que se constituem em aprendizagens que “precisam aprender rapidamente com os pares”.

Reconhecemos que este não seja um recurso exclusivo de quem se encontra nestas condições, pois agir conforme as características do meio trata-se da forma como nos relacionamos em sociedade. Entretanto, consideramos este fator de grande relevância na problematização das relações que se estabelecem neste campo, quando as pessoas e suas ações são vigiadas integralmente, dia e noite, sujeitas às consequências que aparecem em curto prazo, sejam elas favoráveis ou não. Conforme nos exemplifica Feltran (2011), em seu diário de campo intensivo, referindo-se neste caso ao regime da antiga FEBEM:

Lourdes [profissional] contou para ele [o jovem] a experiência que ela teve como técnica de unidade de internação da FEBEM. Contou que todos os movimentos do menino são vigiados: o jeito de andar, de falar, de se vestir, com quem anda, a participação nas atividades propostas, o discurso sobre família, trabalho, etc. Que tudo isso é decisivo para a elaboração do relatório final – um documento que produz consenso entre funcionários do pátio, da

pedagogia e dos técnicos (assistentes sociais, psicólogos, advogados, às vezes médicos, enfermeiros etc.) sobre um determinado interno. (FELTRAN, 2011, p. 20).

A partir deste ponto, caracterizaremos as implicações dos aspectos trazidos acima por Onofre (2014) na seção em que tratamos sobre a metodologia do trabalho de campo. Por ora, concentrare a dissertação no sentido de procurar compreender os mecanismos que legitimam a condição a que estas pessoas são expostas e que, conseqüentemente, irão configurar também, os processos educativos que ocorrem.

### 3.1 “Olha o tapa na minha cara”

Os estudos no mestrado permitiram agregar ao levantamento bibliográfico elaborado alguns referenciais importantes na direção de realizar a pesquisa com os jovens privados de liberdade, procurando compreender as forças e os mecanismos que permeiam as relações entre os jovens e os profissionais que atuam no CASA, sejam ligados ao Estado ou por meio de parcerias institucionais. Nessa direção, as disciplinas Práticas Sociais e Processos Educativos I e II , nos aproximaram de autoras/es que enfatizam o resgate histórico do nosso passado colonial, começando pela constituição de um processo de desumanização e inferiorização de povos nomeados como seres sem alma, valores e inteligência que nos conduziram, no passado mais recente, aos ambientes escolares monoculturais e homogeneizantes, bem como nos trazem aos espaços onde se desenvolvem ações de qualificação profissional com grupos que podem ser tidos como desqualificados. Formados neste caso por pessoas privadas de liberdade, chamamos a atenção para a tendência de “[...] olhar para a negatividade, na qual se supõe que pouco ou nada se aprende nas práticas sociais protagonizadas por essas pessoas” (OLIVEIRA *et al.*, 2014a, p.118). Conforme trata o referencial das disciplinas citadas:

Práticas sociais decorrem de e geram as interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social e cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas. (OLIVEIRA *et al.*, 2014b, p.33).

A partir da perspectiva colonial, a análise aqui proposta localiza-se entre o que se reconhece como "qualificado" e "não qualificado" dentro do CASA, nas falas de jovens e

profissionais atuantes na instituição. O que na proposição de Boaventura de Sousa Santos (2009), ao partir de relações geográficas, diz respeito à divisão entre territórios nos quais prevaleciam o que chamou de regulação e emancipação e outros onde prevaleciam a apropriação e violência. Os primeiros exercidos nas sociedades metropolitanas dos colonizadores e os segundos nos territórios colonizados, o chamado inferior estado de natureza. Nos territórios colonizados, era legitimada a não aplicação das leis, conforme regulada pelos e para os indivíduos modernos. “Tudo o que não pudesse ser pensado em termos de verdadeiro ou falso, de legal ou ilegal, ocorria na zona colonial” (SANTOS, 2009, p.26). Para este autor, a partir do conceito de pensamento abissal, pode-se entender esta divisão separando os seres e saberes localizados do lado de cá, leia-se colonizadores, (como úteis, inteligíveis e visíveis) e os localizados do lado de lá, leia-se colonizados, (como perigosos, inteligíveis, objetos de supressão ou esquecimento).

Na contemporaneidade, podemos identificar tal divisão nas relações espaciais urbanas, na dicotomia entre favelas e condomínios fechados, tanto no aspecto cultural, na infraestrutura oferecida pelo poder público, na violência dirigida quanto na aplicação das leis. Boaventura de Sousa Santos (2009) cita a existência de "Guantánamos", em referência à prisão, na sociedade atual, referindo-se às discriminações sexuais e raciais que remontam à escravatura, no trabalho infantil [tráfico de drogas] e na exploração da prostituição. Se por um lado, considerando a distância de nosso passado colonial e utilizando o conceito de pensamento abissal abordado por Boaventura de Sousa Santos (2009), torna-se simples traçar uma linha entre as chamadas “zonas selvagens” [Brasil] e “zonas civilizadas” [Portugal], por outro, torna-se complexo tratar a capilaridade das ações do Estado e do crime organizado no atual contexto social brasileiro. Traçar uma linha, desta vez não espacial, mas social e cultural, que separe o lado de cá do lado de lá, no caso da relação do crime organizado com a sociedade e o estado, não é tarefa simples. Neste caso, parece-nos um exemplo de quando Boaventura de Sousa Santos (2009) alerta para a coexistência da regulação e emancipação com a apropriação e violência, “[...] de tal maneira que a universalidade da primeira tensão não é questionada pela existência da segunda” (SANTOS, 2009, p. 31). Feltran (2008) em sua tese sobre a política e violência nas periferias de São Paulo relata a diferente relação que as drogas assumem entre grupos e classes sociais:

Nos circuitos de classe média e de elite, é muito comum que o consumo de drogas ilícitas esteja em boa parte desvinculado, como relação social, do tráfico profissional. Assim, o consumo não passa pela vinculação com a violência que o caracteriza internamente, ou em suas relações com a polícia.

A moça publicitária que trabalha na Berrini quer fumar um baseado no final de semana, compra alguns gramas de seu amigo, que não vive disso, mas que comprou um pouco de outro amigo para dividir com conhecidos. Esse tem o contato de alguém que conseguiu uma boa quantidade, fez um telefonema e recebeu um pouco em casa, ou passou de carro rapidamente por alguma biqueira. Quem enviou a encomenda, ou quem trabalha na biqueira, sim faz algum dinheiro com o tráfico. E quem os chefia faz um pouco mais. E assim por diante. O que importa é que, nestes casos, a distribuição passa por tantas etapas antes de acessar o consumidor final, tão capilares, que aquele que acende o “baseado” já está bem distante, no plano das relações sociais, daquele indivíduo imerso na sociabilidade violenta do “mundo do crime”. O consumo, nestas circunstâncias, isola-se do circuito direto do tráfico de drogas, dos interesses que o disputam e da violência que o cerca. Isolado deste circuito, ainda que simbolicamente, o consumo é despojado da carga de violência que caracteriza o tráfico. Não é assim, definitivamente, que a droga ilícita é percebida nos bairros das periferias, onde ela é igualmente consumida. Até porque não são os mesmos circuitos que operam sua distribuição. Não é, tampouco, da mesma forma que se vivencia, nestes bairros, a experiência ampla que conforma o universo de relações com o “mundo das drogas”. Ali, se um adolescente fuma maconha nos finais de semana, é quase certo que suas relações sociais vão passar diretamente por pessoas que vivem, ou obtém parte significativa da sua renda, do tráfico de drogas. Mais do que isso, é quase certo que estas relações sociais estarão marcadas pela violência – dos traficantes, dos indivíduos vinculados a eles, que participam de outras atividades criminosas, de dependentes e, principalmente, da polícia. Em suma, se um adolescente fuma maconha, por exemplo, é quase certo que em algumas esferas da sua vida ela passa a se relacionar com o “mundo do crime”. Nas periferias, por isso, é praticamente a mesma coisa dizer “o mundo das drogas”, ou “o mundo do crime”, ou “a violência”. (FELTRAN, 2008, p.121, grifo do autor).

Avaliando o percurso das drogas entre a publicitária da Berrini e o adolescente na favela, no contexto colonial que nos propomos a discutir, por que afinal a sociedade organiza-se de tal forma, que os estigmas e violências relacionadas “ao mundo das drogas” tendem a acometer apenas o adolescente? Estigmas que tendem a acompanhá-lo pelos equipamentos públicos comunitários, neste caso, instalações e espaços de infraestrutura urbana destinada aos serviços públicos de educação, saúde, cultura, assistência social, esportes, lazer e segurança pública. Estariam estes problemas sociais ligados às drogas ou aos sujeitos que fazem uso? Respondendo esta pergunta quanto à forma de agir da polícia militar: “Fica claro que o foco da repressão policial não é o ato infracional, mas o indivíduo que o pratica. O verbo empregado é o ‘ser’. Se é ‘bandido’, o indivíduo passa a conter o ato ilegal em sua natureza: seu corpo passa a demonstrar o indivíduo ilegal.” (FELTRAN, 2008, p.139, grifo do autor).

Quanto à questão espacial, Feltran (2008) adota a palavra fronteira representando o elo entre os dois lados que aqui tratamos. Um lugar onde as características de ambos se

confrontam e são reguladas. Conforme trata: “Onde há fronteira, há comunicação; de um tipo desigual e controlada. Se há fronteira, é justamente para controlar a comunicação entre as partes”(FELTRAN, 2008, p. 27). Sendo assim:

Os bairros e conjuntos habitacionais populares, mas especialmente as favelas, seriam agora o lugar da barbárie, materializada como estatística no descalabro dos índices de assassinatos de adolescentes, como imagem de massa nas narrativas cinematográficas à la Cidade de Deus (ou Tropa de Elite), e como ameaça efetiva nos ataques de facções criminosas às forças do Estado. A distinção entre “cidadãos de bem” e “bandidos” no debate sobre o desarmamento civil, ou sobre os “ataques do PCC” (Primeiro Comando da Capital), a criminalização dos “motoboys” e o medo que a favela produz na classe média são sintomas de um mesmo fenômeno: a clareza, cada vez mais presente no senso comum, de que é preciso isolar-se das “classes perigosas”, demarcando as fronteiras entre favelas e periferias e o mundo social habitável. (FELTRAN, 2008, p. 30).

Tratamos sobre o extermínio dos jovens e pelas tentativas de segregação da população, tendo o exemplo emblemático a foto de Tuca Vieira quando registrou os muros que separam Paraisópolis e Morumbi, na cidade de São Paulo. A imagem é ainda mais emblemática após o massacre que ocorreu em Paraisópolis no final de 2019, o qual deixou várias pessoas feridas e nove jovens mortos, moradores da favela, quase todos negros, após uma “operação” orquestrada pela Polícia Militar do Estado de São Paulo que, após investigação, foi considerada como “legítima defesa”, demonstrando traços do que Achille Mbembe (2016) chama de necropolítica.

**Foto 1 – Favela de Paraisópolis**



Autor: Tuca Vieira  
Fonte: TUCA VIEIRA (2020).

### 3.2 “Isso aqui não tem como a gente deixar simplesmente aqui”

Santos e Meneses (2009) apontam o epistemicídio como nomenclatura referente aos discursos e práticas que levam à supressão dos conhecimentos locais, gerada principalmente nos dois últimos séculos a partir da eliminação da reflexão epistemológica sobre os contextos culturais e políticos da produção e reprodução do conhecimento. Sua modalidade é a base do projeto de colonização para homogeneizar o mundo com a pretensão de universalizar a ciência e tornar difícil ou mesmo impossível seu diálogo com outros saberes. Diferenciam, ainda, os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade, referindo-se ao primeiro como sendo a existência de diversas culturas, aceitas, toleradas e reconhecidas por uma cultura dominante, e o segundo pressupondo um reconhecimento recíproco e o enriquecimento mútuo em um mesmo espaço.

Ao pensar a relação pública, entre as periferias urbanas e o mundo numa sociedade muito hierárquica, é preciso imediatamente lidar com uma série de polaridades: o descompasso entre a norma igualitária e a desigualdade social, o paradoxo entre os modos de vida popular e sua figuração pública, a contradição entre a lógica do direito e a repressão da polícia, a distância entre a pretensão normativa de pluralismo e os bloqueios seletivos no acesso à legitimidade pública. (FELTRAN, 2008, p.25).

Essa construção contribui com a investigação proposta a partir das reflexões sobre a circulação dos saberes sobre os estudos na privação de liberdade, quando na análise dos dados poderemos identificar situações que apontem para a coexistência entre culturas ou para a autorização de manifestação “da outra” não hegemônica, ou ainda, atuem no sentido de anular o lado de lá. Sob risco de maquiagem e perpetuar violências, durante toda a problematização deve nos acompanhar a pergunta: a coexistência de culturas não seria mera pretensão quando tratamos de encarceramento?

Integrar uma facção criminosa, realidade cada vez mais presente dada à impossibilidade de outro futuro para parte da juventude e da atual guerra entre facções que diariamente recrutam os chamados “soldados”, trata-se de uma “prática social” que enraíza, desenraíza ou cria novas raízes na vida dos jovens. Por isso, acreditamos que suas implicações precisam ser tratadas reconhecendo as complexidades aqui expostas, compondo o itinerário pedagógico construído junto aos jovens.

Em pesquisa realizada em 2018 pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), a venda de drogas é apresentada como significando um embate jurídico, quando por um lado, segundo o ECA, o jovem recebe a aplicação de medida socioeducativa e, por

outro, conforme a Organização Internacional do Trabalho (OIT) a venda de drogas representa uma das piores formas de trabalho infantil: “Temos aí uma contradição, o adolescente cumpre a medida socioeducativa e, muitas vezes, se insere em formas perversas [...] de trabalho” (CEBRAP, 2018).

Quando o crime organizado se alinha às estruturas legais do sistema considerando benefícios mútuos, no Brasil, os jovens integrantes de tal sistema, acreditando que fazem oposição a ele, continuam marginalizados como engrenagens descartáveis ou peças de reposição. O Estudo da Reincidência Infracional dos Adolescentes no Estado de São Paulo (INSTITUTO SOU DA PAZ, 2018) apresenta depoimentos de jovens em relação aos motivos que os levaram a estabelecer relações com o crime organizado e, dentre as falas, aparecem aspirações relacionadas à conquista de respeito, compra de bens materiais e pertencimento a grupos sociais, o que nos leva a relacionar o impacto da cultura de consumo, promovida pelo capitalismo e meios de comunicação de massa, nas aspirações de jovens colocados às margens da sociedade.

O tráfico é uma atividade que compõe tendências atuais de consumo, estilo de vida e valores recorrentes entre jovens de todo o mundo. O risco como estilo de vida, o poder e o prestígio local, os estilos musicais como o rap e o funk – que em certas vertentes criam imagens de valorização de jovens associados ao crime –, a posição de força que os que comercializam drogas assumem frente a jovens de quaisquer classes e grupos sociais, assim como a posição de vulnerabilidade e risco com relação aos aparatos de repressão do Estado são fatores que se manifestam no desempenho corporal destes jovens. (MALVASI, 2012, p. 68).

Freire (1992) trata da compreensão crítica da situação de opressão a qual devemos promover enquanto educadores. Sendo assim, quais seriam as situações de opressão vividas pelos jovens, considerando que a compreensão crítica seja apenas o primeiro passo para superá-las? Por sua vez, Onofre (2016, p. 53) chama a atenção para a relação dos saberes que contribuem para o desenvolvimento da consciência crítica: “[...] tornando-se necessário adequar conteúdos a objetivos mais consistentes do que a repetição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo da vida”.

Não se trata de negar o passado e o crime [ato infracional], não se trata de dar um certificado de boa reputação àquele que não merece. Trata-se de ajudá-lo a enxergar que é possível fazer outras coisas, que ele é capaz de outras atitudes, outros projetos, outras afeições. (DE MAEYER, 2013, p.44).

A partir do exposto por De Maeyer (2013), abrimos caminho para problematizar nas próximas seções, quando dissertaremos sobre educação, trabalho e suas relações nas propostas de qualificação profissional, quais outras atitudes, projetos e afeições citadas pelo autor fariam parte do contexto social brasileiro, dada sua construção histórica.

### **3.3 “Tá, mais o que, além disso, vocês vão encontrar?”**

No âmbito da educação formal e não-formal desenvolvidas na Fundação CASA, os incisos X e XI do artigo 94 do ECA (BRASIL, 1990) atestam para a obrigação das unidades de internação quanto ao oferecimento de escolarização e educação profissional. Em seu artigo 68º dispõe que:

O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não-governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada. § 1º Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo. (BRASIL, 1990).

Nesse sentido, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (BRASIL, 2006) explicita que a natureza substancial da medida socioeducativa é pedagógica e que as ações devem ter por objetivo a formação para a cidadania. Muitos jovens que chegam à privação de liberdade:

[Abandonaram] a escola precocemente e não concluem o ensino fundamental. Quando tentam se inserir no mercado de trabalho, não conseguem: eles não têm experiência, não têm escolarização e nenhuma qualificação profissional. Então, ficam excluídos, numa situação que favorece que sejam aliciados pelas redes de crime organizado, tanto tráfico de drogas quanto exploração sexual. (SOARES; CALADO; MARREIROS, 2013, p. 79).

O Caderno da Superintendência Pedagógica da Fundação CASA reconhece a condição de exclusão social, chamando a atenção para o significativo número de jovens com defasagem no processo escolar devido à evasão precoce ou baixo aproveitamento:

[...] São muitos os adolescentes que não possuem domínio da leitura e escrita (independente da série cursada) e para os quais o aprendizado escolar não tem significado, porque não se traduz em conhecimento vivo, sistematizado

e instigante, nem representa qualquer perspectiva profissional. (FUNDAÇÃO CASA, 2010, p. 26).

Os limites como se vê são precedentes. Soma-se ao fato destes jovens terem abandonado a escola dita formal precocemente, a possibilidade de acesso à qualificação profissional apenas no momento quando se encontram privados de liberdade. A qualificação profissional no CASA ocorre em nível básico, não formal, em decorrência: 1) do período de internação (aproximadamente 12 meses); 2) da defasagem escolar dos jovens; 3) dos espaços físicos e dos equipamentos disponíveis. Não são oferecidos os níveis técnico, tecnológico e universitário de formação. Segundo Gadotti (2005, p. 2, grifo do autor): “Os programas de educação não formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de ‘progressão’, podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem”.

No campo da qualificação profissional, Ferreti (2004) discorre sobre as relações entre trabalho e educação que historicamente assumem duas vertentes:

Uma delas remete ao campo especificamente técnico, tendo orientado a formulação e o desenvolvimento das propostas de formação profissional. Dadas suas preocupações específicas e legítimas, este segmento da educação é fortemente influenciado pelo progresso técnico e, portanto, pelas mudanças técnico-organizacionais que se dão no âmbito do trabalho, respondendo não apenas a desenvolvimentos científico-tecnológicos mas, principalmente, a demandas da produção capitalista, às quais os referidos desenvolvimentos procuram dar respostas. A segunda matriz tem raízes na filosofia e na economia política de origem marxista, formulando à educação problemas de natureza econômica, filosófica, social e ético-política que remetem não apenas à formação profissional estrito senso, mas à formação humana, em sentido pleno, da qual a primeira faz parte (FERRETI, 2004, p. 403).

Junto à Fundação CASA na execução do Programa de Qualificação Profissional, já estiveram a Associação Horizontes, o Centro Paula Souza, o SENAI, e desde 2015 o programa é desenvolvido em parceria com o SENAC, em ciclos distribuídos no primeiro e segundo semestre do ano. A cada ciclo são realizados de três a quatro cursos simultaneamente, alternados entre as segundas e quartas-feiras e as terças e quintas-feiras, no período da tarde, das 13h45 às 15h50, somando-se vinte encontros cada curso. Por ciclo, até o 1º semestre de 2019, poderiam participar até oito docentes, dois em cada curso, em títulos que contemplam a área de gestão e negócios, vendas, gastronomia, artes, estética, jardinagem e desenvolvimento socioambiental. A partir do ciclo de cursos iniciado na segunda metade de 2019, ficou instituído que seriam 3 cursos divididos entre dois docentes.

A educação formal também é desenvolvida por meio de parceria, neste caso com a rede pública de ensino, no período da manhã, de segunda a sexta-feira. Além disso, a unidade contempla a contratação de um professor de artes, em regime de prestação de serviços.

O contrato firmado entre o CASA e as instituições de ensino parte de acordos institucionais formais e necessita do constante alinhamento entre as equipes de ambas as partes, dado os diferentes contextos de atuação, formações profissionais e as culturas organizacionais inerentes ao processo. Quando iniciei o trabalho como docente de qualificação profissional na privação de liberdade, há quatro anos, recordo do meu primeiro contato com o espaço e a equipe do CASA. Por meio de slides elaborados no *powerpoint*, éramos orientados sobre como proceder nas salas onde ocorreriam os encontros com os jovens. Se o CASA estivesse em sinal verde era porque tudo estava como se espera. Sinal amarelo representava conflitos eminentes entre internos, agentes e jovens. Sinal vermelho era a “casa virada”, o que na mídia é chamado de rebelião. E sinal branco era o CASA voltando à calma – estágio mais crítico de acordo com a profissional que nos acompanhava, pois poderia dar a falsa ideia de que o pior havia passado.

O alinhamento entre equipes continuava e recebíamos individualmente um grosso calhamaço de impressões, contendo informações retiradas de páginas da internet pertencentes à Polícia Militar. Por intermédio de uma breve pesquisa no Google<sup>7</sup>, é possível encontrarmos matérias jornalísticas que datam de meados de 2015 e relatam o trabalho desenvolvido por um capitão da Polícia Militar baiana, o qual organiza e apresenta as diversas tatuagens e seus significados relacionados ao “mundo do crime”, trazendo inclusive a palavra apologia. Neste material que recebíamos, com aproximadamente cinquenta páginas, estavam organizados em tabelas, inúmeras tatuagens e logo na coluna da frente, seus significados. Eram muitos desenhos, porém impressos em preto e branco e de pequenas proporções, dificultando a identificação. Eram flores, caveiras, crucifixos, lágrimas, modelos de armas de fogo ou não, palhaços, números, letras e folhas de maconha. Quanto aos significados declarados no documento, estavam relacionados ao Primeiro Comando da Capital (PCC), aos crimes cometidos e seus respectivos artigos expressos na lei, à homossexualidade, armas, drogas, dentre inúmeros outros. A profissional nos alertava afirmando que deveríamos saber estas informações para entender com o que estávamos lidando, pois as linguagens e os sinais entre os jovens eram diferentes do que estávamos acostumados. E, principalmente, deveríamos

---

<sup>7</sup> Cf. Senra (2015) e Ariel (2019).

estar aptos a identificar quaisquer sinais de expressão destes significados, o que se configuraria como uma falta disciplinar grave. Uma apologia ao crime.

Atualmente, o alinhamento entre equipes não ocorre mais desta forma, como será relatado a partir dos diários de campo, porém a "apologia ao crime" ainda é assunto recorrente, amparada pelo inciso XII do artigo 62 do chamado Regimento Interno dos Centros de Atendimento de Internação e de Semiliberdade da Fundação CASA, o qual será melhor desenvolvido na seção que trata sobre a metodologia da pesquisa, justificando a escolha dos métodos empregados.

Por ora, exemplificando a aplicação do inciso XII do artigo 62, com vistas a descrever os contextos educativos em questão, podemos citar uma vez que, ainda na época do calhamaço de tatuagens, frente a uma mesa repleta de blocos de notas contendo desenhos desenvolvidos durante os encontros, ouvimos: *“Olhe só, o que os alunos andam fazendo na aula.”* Eram imagens coloridas de flores, corações, mensagens, palhaços e letras estilizadas. *“Não estão vendo? São desenhos que nada dizem das aulas. Desenhos que não podem ser feitos aqui dentro. Está vendo aquela palavra ali, amor? Não é amor como o nosso, é amor pela facção criminosa.”*

Com o passar do tempo, dentre os acordos estabelecidos para a atuação no Programa de Qualificação Profissional que se efetivaram entre as instituições, está o reconhecimento do jovem interno na Fundação Casa como aluno do SENAC nos momentos em que este estiver em aula, ou seja, dado os desafios e características próprias do contexto de privação de liberdade, promove-se e procura-se estabelecer com os alunos a mesma relação e acordos que se estabelecem na unidade do SENAC. Dessa forma, o regimento interno do CASA, que antes legitimava exclusivamente a atuação dos agentes, passou a coexistir com o denominado “jeito SENAC de educar”, conferindo maior autonomia dentro de sala de aula, tanto aos alunos quanto aos docentes, conforme propõe DeMaeyer (2013, p. 40):

O educador deve reivindicar sua especificidade em termos de estatuto de abordagem e conteúdo. Deverá se assegurar de que seu local só é acessível aos educadores. Os guardas [agentes] não estão presentes (no máximo do lado de fora, se as medidas de segurança exigirem); [...] Deve poder garantir que as falas dos detentos [jovens], assim como suas performances educativas “fiquem no interior do grupo e não constituam, de uma maneira ou de outra, o dossiê penal [no caso, constituam o Plano Individual de Atendimento<sup>8</sup>]”.

---

<sup>8</sup> Tratado com maior aprofundamento na seção 4, que aborda a metodologia da pesquisa (p. 61).

O que apresentamos demonstra, em partes, como estão organizadas as ações previstas no campo da educação no CASA, com foco na qualificação profissional, assim como um breve histórico da parceria entre instituições. Em nenhum momento frente ao que foi exposto, nos processos de decisão aparecem falas, sentidos, contribuições e desejos dos jovens em relação aos cursos e metodologias a serem adotadas no programa de qualificação profissional. O programa é pensado *para* eles e não *por* eles ou *com* eles. Neste sentido, pode ser de grande contribuição ao debate entre estes profissionais que, por vezes, divergem quanto às propostas pedagógicas, refletir sobre a afirmação: “[...] ainda que minha tese, minha proposta fossem certas e em torno delas eu não tivesse dúvida, era imperioso, primeiro, saber se elas coincidiam com a leitura de mundo dos grupos ou da classe social a quem falava” (FREIRE, 1992. p. 8). Carrano (2007) nos aproxima do que pode vir a ser as juventudes em questão, abordando aspectos que se somam aos que já foram tratados:

[Em gerações anteriores] Algumas dimensões marcavam o fim da juventude e a entrada no mundo adulto: terminar os estudos, conseguir trabalho, sair da casa dos pais, constituir moradia e família, casar e ter filhos. Estas são "estações" de uma trajetória societária linear que não pode mais servir para caracterizar a "transição da juventude para a vida adulta". A perda da linearidade neste processo pode ser apontada como uma das marcas da vivência da juventude na sociedade contemporânea. Assim, é preciso ter em conta as muitas maneiras de ser jovem hoje. Em conjunto com a representação dominante, ou definição etária, sobre aquilo que é o tempo da juventude, os jovens vivem experiências concretas que se aproximam mais ou menos da "condição juvenil" representada como a ideal ou dominante. Em outras palavras, nem todos os jovens vivem a sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta. Os educadores precisam, então, estar atentos à pluralidade de situações e trajetórias labirínticas que configuram um quadro múltiplo dos modos de viver a "transição da vida adulta". Isso significa dizer, por exemplo, que para jovens das classes populares as responsabilidades da "vida adulta" chegam enquanto estes estão experimentando a juventude (CARRANO, 2007, p. 4, grifo do autor).

Sendo assim, além de criar mecanismos para que os jovens participem das decisões sobre as ofertas de cursos, é necessário trazer para estas discussões os contextos que configuram socialmente o que é educar e mais, o que é educar para o trabalho nestes espaços. De forma crítica, quais perspectivas e construções da realidade estão sendo desenvolvidas como alternativa à “vida no crime”?

### 3.4 “Se a gente não consegue nem estudar em escola normal, como que eu vou fazer uma faculdade?”

Na disciplina Epistemologia da Educação I, ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, estudando de formaêmica (considerando o contexto histórico) o capítulo da obra “Política”, de Aristóteles, o qual trata sobre a educação há aproximadamente 300 anos antes de Cristo, nos chama a atenção a aplicação de tal afirmação ainda nos dias atuais, 2320 anos depois:

Considerando que toda comunidade política é composta de governantes e governados, indagaremos se os governantes e os governados devem alternar-se ou devem conservar a mesma posição por toda a vida, pois evidentemente o sistema educacional terá de ajustar-se a esta diferenciação (ARISTÓTELES, 1997, p. 253).

Há séculos o ser humano vem problematizando a educação em relação ao lugar dos indivíduos na sociedade. A provocação acima parte da dicotomia da afirmação clássica de Aristóteles (384 a.C. a 322 a.C.[1997]) frente ao papel que atribuímos à educação no sentido de contribuir para transformar a realidade. Nesse sentido, não só a condição de privação de liberdade ter sido o primeiro acesso dos jovens aos cursos profissionalizantes deve ser problematizada, mas também a compreensão moderna sobre o fato das capacitações ofertadas por estas instituições, atenderem às demandas de uma sociedade de classes, não apenas para responder à funcionalidade do capital, mas do status social conferido a cada profissão: garçom, jardineiro, auxiliar de escritório, dentre outros. Se não problematizarmos a construção histórica das relações de trabalho e simplesmente colocarmos estas profissões como sendo o imperativo na vida destes jovens em troca da vida no crime, é muito provável que, enquanto educadores, nos deparemos primeiro com o seguinte argumento: “Ué, o que se tira em um mês, eu tiro em um ou dois dias. Além da minha profissão (tráfico), o que ganha muito, médico, empresário.”(SOARES, CALADO, MARREIROS, 2013, p. 77). Em seguida, ainda teremos que dar conta de argumentos que envolvam esforço físico, longas horas de trabalho, baixa remuneração, autoestima etc.

Escuto afirmações como essas desde o trabalho no Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto: “*Quanto o senhor ganha? Isso eu ganho em um dia*”. Podemos considerar que as profissões citadas acima, presentes nas ofertadas de qualificação profissional, ainda signifiquem um segundo estágio dentre as possibilidades de trabalho que se efetivem na vida destes jovens, pois, na realidade, o que encontram como alternativa de atuação profissional e sustento familiar são oportunidades de servente de pedreiro, colheita de

laranja ou cana-de-açúcar e catador de material reciclável, práticas ainda mais exaustivas, em condições precárias e ganho financeiro ainda menor. Isso nos leva às questões trazidas na seção Lugar de Partida, quanto ao questionamento: em que sentido o crime não compensa? Segundo Malvasi (2011, p. 165, grifo do autor):

A complexidade da “vida loka<sup>9</sup>” no interior do “crime” leva o jovem a um dilema: sair dele e procurar viver como um “Zé”, realizando trabalhos enfadonhos e mal remunerados, comuns aos moradores das periferias paulistas, sem acesso ao mundo de bens desejados, ou continuar vivendo como “Rei”, ainda que de maneira fugaz e perigosa.

Passando pela breve separação das profissões de acordo com a sociedade de classes e trazendo os primeiros ensaios para contextualizar o trabalho e a educação na sociedade pós-moderna neoliberal, ainda com base em Aristóteles (384 a.C. a 322 a.C. [1997]) comparamos dois modelos de escola: 1) a humanista, que valoriza as virtudes dos seres humanos; 2) a elaborada com o objetivo de formar mão de obra para preencher funções dentro da cadeia produtiva. Fazendo um paralelo entre o modelo de escola humanista e as quatro causas do ser de Aristóteles, temos em ordem progressiva (de maior para a menor importância) as causas: formal (que define a essência do ser), material (do que o ser é feito), eficiente (a origem do ser) e final (a finalidade do ser). No modelo de escola que tem como objetivo atender às demandas de mercado, podemos inverter a ordem das causas do ser, colocando-se em primeiro lugar a causa final, àquela a que o ser se destina. Aristóteles (384 a.C. a 322 a.C. [1997]) cita um exemplo histórico da postura adotada pelos gregos:

Os povos helênicos atualmente mais famosos por seu bom governo, e os legisladores que lhes deram as respectivas constituições, evidentemente não estruturaram suas instituições com vistas ao melhor objetivo, nem elaboraram suas leis e seu sistema educacional visando a todos as qualidades morais; ao contrário, inclinaram-se grosseiramente no sentido das qualidades úteis e mais propícias ao ganho (ARISTÓTELES, 1997, p.255).

Feltran (2008) relata as mudanças que presenciou nos anos em que atuou como pesquisador na periferia de São Paulo, quando as comunidades reconhecidas a partir de suas lideranças comunitárias passaram a vivenciar o que chamou de crise: “[...] a crise do emprego formal, do trabalho, do projeto de ascensão social, dos movimentos sociais, da família, todas

---

<sup>9</sup> Vida que se relaciona com o “mundo do crime”.

vinculadas, em negativo, ao crescimento da criminalidade violenta.” (FELTRAN, 2008, p. 44). No mesmo estudo, ele relata que:

Para os mais jovens, o projeto de ascensão do grupo familiar, especialmente centrada no modelo operário do trabalho estável, não é sequer pensável. O projeto de ascensão torna-se menos realizável, e sobretudo se individualiza. Esta geração não é mais, tampouco, migrante ou católica como a anterior. Os mais jovens já nasceram e cresceram “na periferia” e ali as regras são bem menos estáveis do que entre os operários. Há que misturar empreendedorismo e competição para conseguir um trabalho, que permanece como um valor central. (FELTRAN, 2008, p. 45, grifo do autor).

A sociedade organiza-se de tal forma que questionar o modelo de educação e o acesso ao trabalho a partir da classe social pertencente, na prática, pode competir com a necessidade de sobrevivência. Reconhecemos que o desafio colocado está em como conciliar a crítica social e política, hoje no contexto neoliberal à urgência de garantir o prato de comida. Ou melhor, garantir o direito ao prato de comida, à moradia, à saúde, à educação, ao celular, televisão, balada, ao carro, moto, às roupas, aos tênis, o Juliet e aquela marca do jacaré<sup>10</sup>. Para isso, um dos caminhos apresentados aos jovens é o de tornar-se um empreendedor.

### **3.5 “A gente vende droga, é dessa forma que a gente empreende”**

A proposta de empreender surge inicialmente no âmbito empresarial, a partir das ideias trazidas pela Escola de Chicago, berço dos ideais neoliberais cuja base é o questionamento do modelo do Estado de Bem-Estar social de estilo keynesiano e social democrata. Há quem não reconheça o conceito de neoliberalismo, porém partiremos do seguinte projeto econômico e social proposto pelos representantes desta escola, conforme exposto por Chauí (2019a, vídeo 25:11):

1) um Estado forte para quebrar o poder dos sindicatos e movimentos operários. Para controlar os dinheiros públicos e cortar drasticamente os encargos sociais e os investimentos na economia; 2) um Estado cuja meta principal deveria ser a estabilidade monetária, contendo os gastos sociais e restaurando o desemprego necessário para formar um exército industrial de reserva que quebrasse o poderio dos sindicatos; 3) um Estado que realizasse uma reforma fiscal para incentivar os investimentos e, portanto, reduzisse os impostos sobre o capital e as fortunas, aumentando os impostos sobre a

---

<sup>10</sup>Juliet é um modelo de óculos da marca Oakley e Lacoste é a “marca do jacaré”. Ambas consumidas pelos jovens.

venda industrial, portanto, sobre o trabalho, consumo e o comércio; 4) um Estado que se afastasse da regulação da economia, deixando que o próprio mercado com a sua racionalidade própria, operasse a desregulação. Em outras palavras: abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação anti-greve e vasto programa de privatização. O modelo que viria ser chamado neoliberalismo foi aplicado primeiro no Chile de Pinochet, a seguir na Inglaterra de Thatcher e nos Estados Unidos de Reagan, expandindo-se para todo o mundo capitalista e depois da queda do muro de Berlim, para o leste Europeu.

Dentre as ideias surgidas nas últimas décadas também está o conceito de capital humano<sup>11</sup>, o qual contribui para que a ideia de empreender passe a constituir uma espécie de cultura do empreendedorismo, um modelo social que se configura por um processo de subjetivação. O que antes se tratava como um modelo de negócios, dissemina-se pelos meios sociais, assistenciais e educacionais e passa a fazer parte da estrutura do indivíduo. Segundo Santos (2007, p. 13-14):

O homem [ser humano] contemporâneo tem de reduzir todos os seus atributos à dimensão do interesse e incorporar a lógica do capital como se ela fosse, mais do que a razão de sua existência, o fundamento último da própria vida humana em sociedade. Assim, a busca do ganho é mais do que uma obrigação – tornou-se um imperativo vital. A ambiguidade da economia política contemporânea é que ela precisa suscitar essa força da vontade, estimulá-la, privilegiá-la e, ao mesmo tempo, domá-la. Como se o novo espírito do capitalismo exigisse a mobilização, em seu favor, da potência de individuação de cada um.

O discurso presente na ideia de educação como produto que vende os benefícios do empreendedorismo enquanto forma de construção de subjetividades, reconhece que ele parte dos problemas do desemprego, da má distribuição de renda, da desigualdade de oportunidades e da violência, afirmando que:

Investir no empreendedorismo parece ser a melhor solução. Mais que um programa social, isso significa uma visão de mundo e de vida, um compromisso político de todo cidadão com a nação e o planeta. As instituições educacionais podem colaborar na solução dessas dificuldades socioeconômicas, preparando pessoas para empreender, gerar empregos, criar riquezas para o país. Precisamos de um povo participativo, sensível e produtivo, capaz de utilizar suas potencialidades e exercer suas atribuições com plenitude profissional, com atitude ética e empreendedora, para assumir

---

<sup>11</sup> Abordado pelo sociólogo Osvaldo Lopez-Ruiz no livro “Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais” de 2007.

os riscos de sugerir caminhos que beneficiem a todos. (ACÚRCIO; ANDRADE, 2005, p. 12).

Certa vez, andando de carro pela cidade de São Carlos/SP, parei no sinal vermelho do semáforo e veio até mim uma jovem vestindo uniforme amarelo. Não pude ler o que estava escrito em sua camiseta e, enquanto vinha em minha direção, em decorrência da idade e das roupas, imaginei que pediria uma contribuição para alguma Organização da Sociedade Civil, como tem sido comum nesta região. Em contrapartida, vendendo um odorizador para automóveis, a abordagem foi a seguinte: *“Boa tarde, o senhor teria como ajudar uma jovem empreendedora?”* No momento, não entendi exatamente a fala e perguntei qual empresa seria. A jovem respondeu: *“Sou eu mesma, é que ainda não tenho meu primeiro negócio, então, estou juntando dinheiro para começar”*.

Costa (2009, p. 172) trata das implicações destas propostas quando:

[...] determinados valores econômicos, à medida que migraram da economia para outros domínios da vida social [...] ganharam um forte poder normativo, instituindo processos e políticas de subjetivação que vêm transformando sujeitos de direitos em indivíduos-microempresas – empreendedores.

O mesmo é abordado por Chauí (2019b), chamando este indivíduo de “empresário de si mesmo”. Neste modelo, o governo e as empresas não têm mais responsabilidade perante às proteções antes garantidas aos trabalhadores, que agora carregam o padrão dentro de si, no sentido de “[...] interiorizar a culpa quando não vencer a competição, desencadeando ódios, ressentimentos e violências de todo tipo, destruindo a percepção de si como membro ou parte de uma classe social” (CHAUÍ, 2019).

Podemos partir do entendimento de que hoje, como alternativa às vantagens e/ou condições de sobrevivência oferecidas aos jovens pelo crime organizado, estaríamos apresentando a eles um tipo de naturalização de formas precárias de trabalho e/ou um novo modelo de emprego proposto: não estável, sem contrato social, sem proteção de um sindicato e sem seguridade social. Assim como já apontamos anteriormente, sobre a oferta de cursos atender a uma sociedade de classes, Massaro (2010) em seu artigo sobre as oficinas profissionalizantes no CASA relata o seguinte:

Entendemos que a formação proporcionada nas oficinas acaba contribuindo para a manutenção do status quo, no sentido de que os adolescentes são treinados para continuar ocupando papéis subalternos na esfera da produção.

Nenhum incentivo é dado, nas oficinas profissionalizantes, para que os adolescentes possam – ao menos idealizar, quiçá entender como possibilidade concreta – ser “empreendedores.” (MASSARO, 2010, p. 225, grifo do autor).

Se naquela época os desafios dos educadores restringiam-se às ofertas de empregos que atendiam à sociedade de classes, poderíamos localizar os desafios de hoje no horizonte idealizado por Massaro (2010)? Ou seja, nos jovens como “ser empreendedores”? Uma questão é certa, em ambos os casos não estaríamos fugindo da subalternização do trabalhador. Além do que:

Se o plano é subir de vida empreendendo, as chances reais são pequenas. Enquanto diz que o caminho é esse, Márcio me conta que gostaria mesmo era de ser chef de cozinha. Pensa no que precisaria, para empreender. Calcula a remuneração e o investimento necessário nos cursos de formação, e ali mesmo desiste: com uma família para criar, não poderia começar tudo de novo, do zero. Não dava. (FELTRAN, 2008, p.115).

Nas relações de trabalho discutidas no contexto atual, o termo empreender não está mais relacionado à abertura de um restaurante, pois considerando a recente reforma trabalhista, tratamos agora sobre: 1) o trabalho intermitente, ou seja, a regulamentação do que é tempo de produção; e 2) a chamada “uberização” do trabalho. Quando o trabalhador possui vínculo com uma grande empresa por meio de uma frágil relação, onde ele: “[...] já não pode mais ser caracterizado como um passivo na contabilidade das grandes empresas [...] nem mesmo como um ativo, senão um investidor, uma espécie de sócio que investe na empresa em que trabalha” (COSTA, 2009, p. 181).

A “uberização” trata-se de uma reconfiguração da própria definição do trabalhador que, disponível em tempo integral à empresa, atua conforme a demanda, e passa do vínculo de um contrato de trabalho para a adesão à prestação de serviços. Abílio (2019) desenvolveu sua tese sobre o fenômeno das revendedoras da Natura, entre 2007 e 2011, e afirma que:

Esse processo todo de organização do trabalho não se inicia e não se deve estritamente a entrada das plataformas digitais [...] venho tentando pensar na uberização como uma nova forma de controle, gestão e organização do trabalho. Essa nova forma vai se consolidando e hoje ela culmina a partir de processos que estão em curso há décadas no mundo do trabalho. Que estão relacionadas com neoliberalismo, mas, mais do que isso, estou tentando trabalhar esse argumento de que a uberização catalisa e generaliza elementos que na verdade são estruturais de mercado de trabalho periférico. (ABÍLIO, 2019, vídeo 41:39).

Abílio (2019) esclarece, quando se refere ao trabalho periférico, que se trata do mercado para a mulher negra e a informalidade a partir da qual estabelece suas relações profissionais. E problematizando o uso do termo empreendedor, uma vez que estaríamos contribuindo para sua propagação, afirma: “De empreendedor esse trabalhador não tem nada. Ele não tem um capital, ele não tem um próprio negócio, ele não está arriscando o capital em um movimento de inovação e criação. Ele é simplesmente um autogerente subordinado.” (ABÍLIO, 2019, vídeo 54:59).

Podemos tratar sobre as consequências dessa informalidade ao reconhecer que ela transfere os riscos e custos à própria atividade do trabalhador. Em 2019, durante uma entrega que realizava em Perdizes na Grande São Paulo pela empresa Rappi, um trabalhador chegou a óbito após sofrer um AVC<sup>12</sup>. Foi socorrido pelos próprios clientes que fizeram o pedido e, ao entrarem em contato via aplicativo com a empresa, informando que o entregador não estava bem, foram orientados a cancelar o serviço para não atrasarem os próximos pedidos.

Pesquisando sobre as condições destes trabalhadores também podemos encontrar o caso do cadeirante que trabalha para as empresas UberEats, iFood e Rappi, realizando até 5 entregas por dia também no município de São Paulo<sup>13</sup>. Luciano Oliveira, de 44 anos, relata dentre outras situações: 1) o fato de não ter tempo para comer devido à correria; 2) enfrentar dificuldades em razão dos obstáculos, ladeiras e calçadas com buracos; 3) andar cerca de 6 quilômetros por dia, utilizando ônibus e metrô e recebendo cerca de R\$ 400,00 por mês.

A Associação Aliança Bike, criada em 2013 com o intuito de fortalecer a economia que gira em torno da bicicleta, desenvolveu uma pesquisa com 270 entrevistados intitulada “Perfil dos entregadores ciclistas de aplicativo”, mostrando ganho médio de R\$ 992,00 por mês, nas seguintes condições:

Apenas 5% responderam que não fizeram nenhum investimento para começar a fazer entregas [...] 67% precisaram comprar a mochila térmica para entrar na atividade, e 59% alteraram o plano de dados do celular. Em relação à bicicleta, 31% compraram uma bicicleta (nova ou usada), e 27% fizeram alguma forma de conserto.[...] A maioria dos entregadores trabalha 7 dias por semana (57%), seguido por 6 dias (24%) e 5 dias (11%).[...]95% trabalham até 13h e 37 minutos por dia.(ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO SETOR DE BICICLETAS, 2019, p.14, 18, 20).

---

<sup>12</sup>Cf. Figueiredo (2019).

<sup>13</sup>Cf. Lemos (2020).

Quanto aos problemas enfrentados, 31% relata “tempo perdido entre as chamadas”, 20% tem “medo de ser assaltado”, 18% falaram da “Distância entre o local de residência e o trabalho”, outros 18% têm “Medo de ser confundido com bandido”, e 14% fizeram outras menções como “baixo preço do frete”, “tempo perdido esperando pedido no restaurante” e “Falta de fiscalização e regulação”.

O perfil dos entrevistados é de que 99% são do sexo masculino, 71% declaram-se negros e 50% estão com idade entre 18 e 22 anos. Perfil aproximado dos jovens internos do CASA, que participam de qualificações profissionais seguindo os moldes expostos abaixo:

Surge em cena o elemento novo no debate sobre a qualificação, apoiado na valorização que a produção capitalista passa a emprestar à flexibilidade na produção. [...] O chamado saber tácito, ou qualificação tácita, oriundo da experiência dos trabalhadores individuais e do coletivo do trabalho, ganha proeminência porque se reconhece sua força para a resolução dos problemas diários com que a produção se defronta. A valorização desse saber e sua incorporação à produção recebem um nome – modelo de competências –, em que estas significam não apenas o saber/fazer, o domínio do conhecimento técnico, mas, principalmente, o saber/ser, a capacidade de mobilização dos conhecimentos (não apenas técnicos) para enfrentar as questões problemáticas postas pela produção. (FERRETI, 2004, p.415).

#### 4 A METODOLOGIA DA PESQUISA NA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

No início da pós-graduação, fui provocado a justificar a intenção do tema de pesquisa que até então defendia, tendo como objetivo avaliar a percepção dos jovens sobre os cursos de qualificação profissional. A provocação partia de um ponto que no campo da privação de liberdade tornava-se ainda mais complexo: o desafio de, sendo pesquisador, identificar e registrar tais percepções em um espaço de privação de liberdade, reconhecendo a artificialidade que possa haver nas respostas, dada a condição de sobrevivência ali vivida pelos jovens.

Seidel (2009, p. 75), ao tratar da relação entre jovens e profissionais dentro da unidade de internação, sinaliza:

O adolescente [jovem] pode escolher quais oficinas gostaria de fazer, mas precisa participar de encontros semanais com seu orientador, nos quais individualmente é estimulado a falar sobre si mesmo, suas relações, sua família, o que tem feito, porém sabe exatamente o que esperam que diga, o que leva a um jogo de perguntas e respostas que simulam um diálogo sincero.

A relação entre jovem e orientador é intermediada pelo chamado Plano Individual de Atendimento - PIA, relatório que, além de considerar o histórico do jovem, indicará as metas que farão parte da medida socioeducativa, por meio das quais será avaliada a extinção da medida. Metas relacionadas à educação, saúde, comportamento, dentre outras.

A elaboração do Plano Individual de Atendimento constitui-se numa importante ferramenta no acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente e na conquista de metas e compromissos compactuados com esse adolescente e sua família durante o acompanhamento da medida socioeducativa. A elaboração do PIA se inicia na acolhida do adolescente no programa de atendimento e o requisito básico para sua elaboração é a realização do diagnóstico polidimensional por meio de intervenções técnicas junto ao adolescente e sua família, nas áreas: Jurídica, Saúde, Psicologia, Social e Pedagógica. (BRASIL, 2006, p.52.).

No ano passado, durante uma roda de conversa que abria um ciclo de cursos, dirigiuse a mim um aluno que lamentava não ter recebido o chamado Relatório Técnico Conclusivo -RTC, documento que atesta para o fim do cumprimento da medida. O aluno me disse: “*Estava para sair senhor, mas não consegui a conclusiva*”. Em resposta a ele, um dos colegas comenta: “*Também, você não sabe falar direito. Nessa hora, quando for para a reunião da*

*conclusiva, sabe aquele negócio que você não falaria de jeito nenhum? É exatamente isso que tem que responder. Senão não consegue mesmo*". Neste caso, ao invés do RTC, o aluno havia recebido um Relatório Técnico de Acompanhamento - RTA, o qual dará continuidade à sua medida de internação.

O SINASE prevê a aplicação do PIA como instrumento que, além de assegurar os direitos previstos no ECA, tem a função de individualizar a medida socioeducativa, contemplando a efetiva participação dos jovens na construção das propostas de trabalho, a partir dos seus próprios desejos e escolhas. Segundo Onofre (2016, p. 55):

Práticas de trabalho, de cultos religiosos, de oficinas, de discussão de documentários, de rodas de leitura, entre tantas outras, promovidas pelo coletivo de educadores – professores, psicólogos, assistentes sociais, profissionais da saúde, advogados, gestores, agentes penitenciários – só significarão avanço se ancorados em um projeto educativo construído pelo coletivo de cada unidade, incluindo-se nele os estudantes e suas demandas.

Analisando os documentos institucionais que determinam as atividades da Superintendência Pedagógica e Superintendência de Segurança, conforme já apontado neste texto, encontramos no chamado Regimento Interno dos Centros de Atendimento de Internação e de Semiliberdade da Fundação CASA, referente à Superintendência de Segurança, o inciso XII do artigo 62, o qual prevê como falta disciplinar grave “praticar atos que se constituam em apologia ao crime” (FUNDAÇÃO CASA, 2012, p. 26). Por meio do levantamento bibliográfico, ressaltamos a preocupação quanto ao acompanhamento da atual reestruturação das instituições de privação de liberdade para jovens em conflito com a lei. E tratando-se de uma cultura do encarceramento historicamente construída no Brasil, acreditamos que o entendimento e forma de aplicação das políticas públicas não se transformam tal qual a transição de um modelo institucional ao outro. Sendo assim, neste caso específico, qual o significado de apologia é adotado no cotidiano pelos profissionais e como os jovens se relacionam com esta imposição?

No contexto da educação com jovens privados de liberdade, o que se espera dos processos educativos não havendo a possibilidade ou dificultando o falar sobre as questões e mesmo as identidades e sentidos construídos a partir da relação com o crime? Pois o Caderno da Superintendência Pedagógica da Fundação CASA, dentre outros autores, pauta seu referencial teórico na concepção freireana de educação, que reconhece, por exemplo, o saber de experiência feito e suas realidades, como inerentes aos processos educativos. Por meio do Caderno, o Centro afirma que:

Nunca foi horizonte de Freire a redução do conteúdo cultural posto pelo conjunto da humanidade, mas sim o reconhecimento de uma realidade não de menor importância, pois, a partir da condição de vida degradada que alguns vivem, o desenvolvimento pleno de suas potencialidade não será possível sem a extinção das causas de degradação humana. Assim, o ato educativo deve ser orientado para além do ato de aprender conteúdos formais do saber, mas, inevitavelmente para a transformação da vida social sem esperança. (FUNDAÇÃO CASA, 2010, p. 20).

Sendo assim, podemos constatar que, na prática, as diretrizes de ambas as Superintendências, que possuem nível hierárquico equivalente, podem constituir um conflito a partir da coexistência de atitudes que competem institucionalmente na relação junto aos jovens. Pautadas em suas próprias diretrizes, as equipes encontram legitimidade para anular e/ou punir ou problematizar e, principalmente, aprender com as construções de mundo e possibilidades de vida trazidas pelos jovens.

Pois bem, a partir do que foi exposto, como pensar a participação dos jovens no trabalho de campo? Foram essas às considerações durante a fase exploratória da pesquisa. Procurando pela metodologia e questões operacionais que contribuíssem para a construção de um projeto de investigação que tornasse possível o compartilhamento da realidade entre nós participantes. A partir da minha experiência como docente, escolhas metodológicas que oportunizassem falas como nos momentos onde os jovens perguntam antes de qualquer afirmação: “*posso falar na transparência mesmo senhor?*” Ou em grupo quando algum aluno hesita por um breve instante durante a fala e o colega diz: “*vai, na transparência com o senhor!*”

#### **4.1 Referenciais metodológicos**

O trabalho de campo tratado nesta seção está pautado metodologicamente na pesquisa participante de natureza qualitativa. Levando em conta meu envolvimento prévio com os alunos e espaço como docente de qualificação profissional, dialogamos com Brandão (2003, p. 71) acerca da pesquisa figurar como “[...] um momento aprendente de quem leciona, como quando o professor pesquisa para aprender o que ensina e investiga para aperfeiçoar o modo pelo qual ensina”.

Valendo-se dos conhecimentos adquiridos nos anos de atuação docente e identificando, na prática, as limitações e condições impostas pelo contexto de privação de

liberdade, e ainda, reconhecendo os conflitos entre diferentes realidades, optamos pela pesquisa participante, uma vez que

[...] a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, corresponsável e solidário. (BRANDÃO, 2006, p. 21).

Desse modo, buscando compreender a perspectiva dos alunos em relação às formas como se relacionam com o trabalho, a coleta de dados ocorreu no decorrer de um período no qual, apesar de não haver mudança no contexto de privação de liberdade, em contrapartida por meio da pesquisa participante as relações e o compartilhamento de ideias contariam as dinâmicas nos diferentes dias, considerando um processo com começo, meio e fim, acordos e conflitos, ora os participantes presentes de uma maneira, ora de outras. Foram dias levantando e discutindo questões que contribuiriam com a problemática da pesquisa. Realizando a coleta de dados exatamente na prática social com a qual buscamos colaborar por meio dessa pesquisa, identificada como sendo o curso de qualificação profissional desenvolvido no CASA.

Quanto às discussões que o problema desta investigação propõe levantar, adotamos a pesquisa qualitativa reconhecendo que ela:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO et al, 2001, p. 21).

Neste sentido, o estar com os jovens tornou-se um imperativo para o trabalho, começando pela forma de apresentação da pesquisa e pelo esclarecimento dado aos alunos sobre como se daria minha participação com eles:

O ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações. Os processos e as estruturas, as organizações e os diferentes sujeitos sociais devem ser contextualizados em sua dimensão histórica, pois é o fluxo e a integração orgânica dos acontecimentos de tal dimensão, aquilo que em boa medida explica uma realidade social. (BRANDÃO, 2006, p. 39-40).

No decorrer desta etapa sendo pesquisador, quanto à minha postura, procurei não me apresentar como mero ouvinte ou observador, mas envolver-me no processo com os jovens, construindo a relação por meio da qual a coleta de dados se daria. Ou seja, participando ativamente das rodas de conversa, desenvolvendo atividades práticas conjuntas, assistindo aos vídeos propostos pelas docentes, refletindo com os alunos sobre o que demandavam as atividades, sobre estar privado de liberdade, sobre a vida no mundão etc. Atento e cuidando o tempo todo da possibilidade do grupo avaliar minha participação como estando atrelada “às propostas das autoridades em que [eles] não crê [creem].” (VALLA, 1996, p.182).

#### 4.2 A coleta de dados e o lembrar dos diários de campo

Apresentamos a seguir a organização dos ciclos dos cursos ofertados pelo SENAC no primeiro semestre de 2019, os procedimentos utilizados na coleta de dados e a forma como foram organizados os diários de campo. A coleta de dados ocorreu no período de janeiro a março de 2019 no curso “*Empreendendo um pequeno negócio*”.

De acordo com o regime contratual, o Programa de Qualificação Profissional desenvolvido pelo CASA em parceria com o SENAC contempla quatro ciclos de cursos, divididos entre o segundo semestre do ano corrente e o primeiro semestre do ano seguinte. Desta forma, o primeiro semestre de 2019 corresponde ao contrato firmado entre as instituições em 2018. Nele, estiveram contemplados dois ciclos de cursos entre janeiro e junho de 2019 nesta unidade do CASA (cada curso sendo desenvolvido em 20 encontros de aproximadamente 2 horas cada), conforme quadro abaixo:

**Quadro 4 – Cursos por ciclo**

<b>Ciclo 3 - De 14/01/2019 a 28/03/2019</b>	<b>Ciclo 4 - De 09/04/2019 a 13/06/2019</b>
Preparo de bebidas não alcoólicas;	Rotinas básicas de estoque;
Básico em Excel;	Noções à informativa – Windows e Office;
Criação de roteiros para histórias em quadrinho;	Pinturas artísticas para recreadores.
<u>Empreendendo um pequeno negócio.</u>	

Fonte: Elaboração própria.

A escolha do curso foi realizada considerando a oportunidade de discutir as implicações da qualificação profissional no contexto neoliberal trazida pela proposta de empreendedorismo. Além disso, este título contempla um amplo universo de questões relacionadas ao mundo do trabalho e temas abrangentes como relações interpessoais, vendas, comunicação, marketing e gestão. Para realização, este título demanda o uso de recursos comumente utilizados em outras práticas como mesas, carteiras, lousa, notebook, projetor, caixas de som e materiais de desenho e escrita. Neste sentido, além de abordarem competências<sup>14</sup> (conhecimentos, habilidades e atitudes/valores) muito específicas do âmbito de cada proposta, os cursos “Preparo de bebidas não alcoólicas” e “Básico em Excel” ainda ocorrem em salas adaptadas para gastronomia e informática, respectivamente, o que se distanciaria da maioria dos casos de educadores que atuam nestes espaços. No curso “*Criação de roteiros para histórias em quadrinhos*”, atuei como docente com um colega do SENAC, paralelamente à coleta dos dados da pesquisa. Neste caso, optamos por realizar a coleta de dados em outro curso, com outros jovens, isto é, não com quem eu já estabelecia relação anterior, buscando (re)localizar a todo momento o meu papel docente sendo também um pesquisador, com vistas a responder, com maior segurança, às perguntas “para que, contra que, a favor de que, de quem” (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p. 59).

As pesquisas realizadas no âmbito da Fundação Casa, obrigatoriamente, seguem a Portaria Normativa 155/2008 que, em seu primeiro artigo, estabelece: “[...] as pesquisas somente poderão ser realizadas nos órgãos e nas unidades de atendimento da Fundação mediante autorização do Gabinete da Presidência” (FUNDAÇÃO CASA, 2008, p. 2). O documento determina que no âmbito da Fundação CASA cada órgão responsável pela análise do projeto tem até cinco dias para manifestar-se tecnicamente acerca do requerimento, porém não é estabelecido um período para o deferimento junto ao Gabinete da Presidência.

A pesquisa foi aprovada seguindo os regimentos internos de ambas as instituições, o Comitê de Ética e perante a aprovação do juiz da Vara da Infância e Juventude, garantindo o sigilo e resguardo das identidades dos sujeitos participantes da pesquisa, conforme anexos. Participamos de uma reunião de alinhamento dos procedimentos e intenções da pesquisa em dezembro de 2018, em uma unidade da regional do CASA, bem como um segundo encontro em janeiro de 2019 com a diretora e equipe pedagógica da unidade do CASA, relatada em detalhes no próximo item do capítulo.

---

<sup>14</sup> Para mais aprofundamento confira SENAC (2015).

Optamos por participar do começo ao final do curso, que totalizou 16 encontros com os jovens, no período entre 15/01 a 28/03/2019. Nos dias da inserção em campo, encontrávamos com a equipe de docentes na unidade do SENAC e seguíamos até o CASA. Os docentes com veículo do SENAC e eu com veículo próprio. No dia 15/01/19, primeiro encontro com a turma e ocasião na qual apresentaria as intenções da pesquisa, procurei estabelecer o primeiro contato, conforme sugerem Oliveira *et al.* (2014b, p. 40).

Apresentando-se às pessoas do grupo em que se insere, apresentando a pesquisa e as questões e dando-se a conhecer. Colocando-se disponível, pedindo permissão para estar junto, participar. Poderá haver um certo incômodo, desconforto de lugar, mas a disposição em ser acolhido, junto com a disposição daquele grupo, vai dando início e forma à pesquisa. Esse processo exige paciência e tempo, pois não é uma visita, mas uma busca de convívio, seja circunscrito ao trabalho particular que está sendo desenvolvido, seja em outros espaços e ocasiões.

Em cada curso de qualificação profissional participam dois docentes do SENAC. Na maioria dos casos, um docente fica responsável pelo conteúdo específico do título e o outro participa do módulo chamado “mundo do trabalho”, o qual acontece em 5 encontros (entre os 20 totais) e trata sobre conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas à valorização da escolarização, profissões, elaboração de currículo, participação em processos seletivos e empreendedorismo. Uma introdução ao mundo do trabalho. No curso “Empreendendo um Pequeno Negócio”, participei dos encontros predominantemente acompanhado com um grupo de 15 alunos e duas docentes, às quais chamarei ficticiamente de Cristina e Marcela.

Quanto aos registros do trabalho de campo, considerando os desafios já expostos da pesquisa em espaços de privação de liberdade, optamos por não utilizar qualquer recurso durante os encontros, de modo a não influenciar nossa relação com os jovens, no sentido de gerar inibição, insegurança e/ou desconfiança. Mesmo a simples anotação de palavras-chave enquanto participava do grupo, poderia gerar dúvidas como: Por que ele anotou isso? O que ele anotou foi dito por fulano, será que vai acontecer alguma coisa? O que ele fará com essas informações? Vai “arrastar”! (expressão que demonstra preocupação comumente expressada pelos alunos durante os encontros, relacionada à punição por algo dito ou feito, o que pode prorrogar o tempo na privação de liberdade). Dessa forma, todos os registros realizados de maneira oral (gravados logo após os encontros) e escrita (transcritos para os diários de campo), passaram pelo meu lembrar dos fatos e ditos, mesmo havendo um esforço em relatar cada palavra e gesto realizado pelos jovens.

A partir destes pressupostos e conforme já enunciado, a coleta e registro dos dados foram realizados por meio da observação, escuta e participação ativa com os jovens e docentes, seguida da gravação dos encontros por meio de aplicativos móveis de áudio. Em seguida, os áudios foram transcritos para diários de campo organizados em duas colunas: o que vi e o que penso sobre o que vi (conforme Figura 1).

**Figura 1** – Diário de Campo

Diário de campo	
LOCAL: Fundação CASA	PESQUISADOR: André Luiz Martins Kastein Filho
DATA: 22/01/19	HORÁRIO: 13:25 às 16:15
Descrição (o que vi)	Reflexão (o que penso sobre o que vi)
O grupo fazia um desenho que me lembrava os traços de um mexicano, com bigode e sobrancelhas grossas. Quando compartilhei minha percepção com o grupo, Leonardo disse: “o loco, mexicano quebra as nossas pernas.” Perguntei dos olhos vermelhos do personagem, os alunos riram dizendo que todos estavam perguntando a mesma coisa. Lucio desenhou o que pareceu um pino de cocaína na folha e mostrou aos demais, que riram. Apagou em seguida e eu disse que não estava muito parecido. Lucio me olhou com leve espanto dizendo: “o que o senhor está falando?” Eu disse: “do pino de cocaína, nunca vi uma ponta fina dessa forma que você fez.” E ele respondeu dizendo que era a tampa de uma caneta <i>bic</i> . Demos risada. Falei que o personagem do grupo parecia o senhor Madruga, personagem da série Chaves, e os alunos concordaram comigo.	É comum que nas atividades onde propomos a construção de um personagem com roupas e acessórios, marcas de grifes famosas apareçam nos desenhos dos alunos. <i>Oakley</i> , <i>Nike</i> , <i>HangLoose</i> , dentre outras. Porém com exceção do grupo que continuou o trabalho de Irineu, os quais colocaram a marca <i>Oakley</i> na calça do personagem, desta vez os demais não fizeram referência a marca alguma.

Fonte: Elaboração própria.

A coluna “O que penso sobre o que vi”, auxiliou na identificação durante os registros, isto é, minhas relações e percepções estabelecidas com os jovens e profissionais do CASA enquanto docente de ensino profissionalizante, buscando favorecer a discriminação entre os papéis de docente e pesquisador. “É nesta parte que é registrada a parte mais subjetiva da sua jornada. A ênfase é na especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.165). Este mesmo esforço também é tratado em Costa (2002, p. 151), quando nos orienta na medida em que descreve o processo:

[...] no qual a discussão teórica em profundidade e o recordar do pesquisador tornam possível a descrição densa, permitindo ainda a interpretação sociológica de ações, palavras, expressões e do ambiente no qual a coleta de dados ocorre e possibilitando, ainda, a análise da interação pesquisador e sujeito pesquisado.

A partir do que foi exposto e antes de nos aprofundarmos na análise dos dados relacionados diretamente ao problema da pesquisa, nas próximas linhas construímos os espaços físicos e relatamos os contextos e as relações ocorridas no início do trabalho de

campo, fornecendo as primeiras impressões quanto à forma de organização e apresentação dos dados.

#### **4.3 Os cômodos do casa, os primeiros passos do trabalho de campo e a chegada com os alunos**

Bogdan e Biklen (1994) atentam para o diário de campo referente ao primeiro dia de pesquisa, o qual deve preocupar-se em ilustrar da melhor forma possível quem são as pessoas envolvidas nas práticas em questão e quais as características do entorno e interior desses espaços. Essa metodologia desperta atenção para as diferentes etapas/processos e profissionais, característicos do sistema de privação de liberdade, com os quais entramos em contato durante a pesquisa.

À primeira vista, podemos descrever a unidade como sendo formada por dois blocos. O primeiro, contendo apenas um piso inferior, é o local no qual estão as diversas salas de profissionais e níveis hierárquicos da instituição. O segundo é dividido em 3 andares, sendo que de baixo para cima estão as salas de atividades e refeitório dos jovens privados de liberdade, depois os chamados dormitórios e, por último, uma quadra poliesportiva.

No primeiro diário de campo, descrevo a chegada na unidade para a reunião de alinhamento da pesquisa com o representante da sede do CASA de Ribeirão Preto e profissionais locais:

Dirigi-me até a guarita e logo fui ao encontro do segurança que fazia a revista, fui impedido de entrar com o celular, mesmo que desligado. O segurança se dirigiu ao responsável que conversava com a direção, deixando minha carteira e celular com ele, avisando que retiraria ao sair. Entrei com minha mochila, a qual foi vistoriada por ele antes de liberar a entrada. Após passar pela pequena sala retangular dividida por duas portas extremamente pesadas, que separam o interior e exterior do CASA, cheguei ao primeiro espaço e tive contato com uma senhora de aproximadamente 40 anos, da equipe de segurança, que perguntou o motivo de minha vinda para que pudesse registrar no caderno de visitas. Terminado o procedimento, sentei-me em um pequeno muro de concreto, que faz parte do canteiro central daquele espaço. Trata-se da área onde os familiares também aguardam para falar com os profissionais e jovens, um espaço com cobertura lateral, mas a céu aberto no centro, quadrado. Em sentido anti-horário, localiza-se o acesso pelo qual entrei, depois a ala onde estão localizados os setores técnicos e administrativos, adiante, o portão que dá acesso ao segundo bloco, com dormitórios, quadra e salas de aula e, por fim, uma grade que divide o espaço com um estacionamento interno, armários para funcionários e depósito de materiais.

Permaneci sentado por volta de 10 minutos, até encontrar com a coordenadora pedagógica, a qual me convidou para aguardar dentro da chamada sala dos técnicos. O corredor que dá acesso às salas, logo na entrada do prédio, estava vazio, uma vez que a maioria dos funcionários ainda se encontrava em horário de almoço. Chegando à sala, encontrei parte da equipe de pedagogas organizando arquivos e respondendo e-mails. Cumprimentei ambas e trocamos boas estimas para o ano que se inicia. O local de trabalho assemelha-se a um tradicional escritório, separado por baias, com impressoras e computadores instalados sobre mesas de madeira, ao lado de armários de ferro verde.

(Diário de campo, 8 de janeiro de 2019).

Naquele dia, a reunião foi realizada em uma sala improvisada neste mesmo espaço. Estavam presentes a diretora da unidade, a técnica pedagógica responsável, a coordenadora pedagógica e o representante da regional. A reunião foi aberta pelo representante da regional compartilhando com as demais o processo de aprovação da pesquisa solicitando, em seguida, que eu apresentasse as intenções do trabalho.

Retomei a apresentação do tema da pesquisa, explicando os desafios encontrados na intenção de pesquisar a percepção dos jovens e que, a partir do contato com as disciplinas e encontros com os grupos de pesquisa, o título havia ficado “O protagonismo dos jovens privados de liberdade no Programa de Qualificação Profissional”. Logo, esclareci que provavelmente esse “protagonismo” não faria parte do título ou mesmo da pesquisa, por reconhecermos a partir do referencial teórico, frente ao contexto, que não havia protagonismo nos processos vivenciados pelos jovens privados de liberdade. Uma das profissionais concordou com minha colocação e disse que, a partir do momento que os jovens são obrigados a fazer as atividades, não havia protagonismo.

(Diário de campo, 8 de janeiro de 2019).

Retornei à unidade apenas no dia 15 de janeiro de 2019 para a primeira reunião entre as equipes do CASA e SENAC, normalmente realizada no primeiro dia do ciclo de cursos, com o objetivo de promover a troca de informações e expectativas entre os profissionais, tais como: a divisão dos alunos por cursos e as propostas e metodologias que serão utilizadas em cada turma. No diário de campo desse dia, descrevo a entrada no segundo bloco:

Corri até a equipe que já estava dentro da “gaiola” (espaço fechado por duas grades trancadas por cadeados, que dá acesso ao prédio onde ficam os jovens). Ao entrarmos neste espaço, somos trancados pelo

segurança após passar pela primeira grade para, somente depois, a próxima grade ser aberta e nos liberar o acesso ao bloco. A partir deste ponto, como diz o poeta e colega de trabalho do SENAC Marília/SP Alessandro Gomes, serão vários “RATACLAPANS”<sup>15</sup> – abre e fecha de cadeados e batidas de grandes portas amarelas e pesadas. No espaço seguinte, é realizada a conferência de materiais e objetos que entrarão para as atividades, anotados em um caderno por um agente de segurança com o nome da pessoa responsável pelo material. Chegamos até o segurança que conferia alguns itens junto à agente pedagógica. Pelo pouco material que carregávamos, apenas algumas canetas e cadernos de anotação, a coordenadora pedagógica pediu ao segurança que liberasse nossa entrada ao prédio, dessa vez abrindo uma outra porta pesada - RATACLAPAM. A partir deste ponto, poucos agentes encontravam-se no corredor dividido em duas partes por outra grade, que separa os chamados P1 e P2 (conforme imagem). No momento em que entramos, dois agentes estavam antes da grade e dois agentes depois da grade. Um deles abriu o acesso para que chegássemos até o local onde aconteceria a reunião de alinhamento entre as equipes – a sala onde geralmente ocorrem os cursos de gastronomia. RATACLAPAM. A sala é retangular, duas vezes maior em relação aos espaços onde ocorrem os outros cursos de qualificação profissional. Possui uma bancada extensa ao centro em que cabem aproximadamente 8 pessoas sentadas em círculo, em cadeiras de plástico. Em volta da bancada, a sala dispõe de geladeira, forno a gás, forno micro-ondas e um armário de utensílios. [...] Notei que a sala em frente a nossa, onde normalmente ocorrem os cursos de qualificação profissional, estava transformada no que parecia uma sala de leitura. Tapumes azuis distribuídos pelo chão e uma estante com livros, chamando atenção para a capa de um exemplar do livro *Sobrevivendo ao Inferno*, dos Racionais MCs.

(Diário de campo, 15 de janeiro de 2019).

---

<sup>15</sup>Disponível na íntegra como anexo.

**Foto 3** - Corredor que divide P1 e P2



Autor: Marcos Santos.

Fonte: USP Imagens (2020).

A reunião teve início com a presença das docentes responsáveis pelo curso “Empreendendo em um Pequeno Negócio”, por meio do qual desenvolvemos a pesquisa. Os docentes responsáveis pelo curso Básico em Excel, a coordenadora do SENAC e a coordenadora pedagógica do CASA. A agente pedagógica do CASA adentrou a reunião após aproximadamente 15 minutos do início, pois estava colaborando com as divisões das turmas nas salas após o almoço. Durante a reunião, a realidade dos alunos foi colocada em pauta:

A coordenadora pedagógica ressaltou a importância do planejamento metodológico das aulas, visando considerar a realidade dos alunos. Disse: *“Ontem um rapper, André, acho que você conhece, chama-se Magoom, veio fazer uma atividade com alguns meninos. Eles adoraram, estavam imersos por tratar da realidade deles, mas alguns, mesmo ele trazendo músicas, contando da história do rap, ficavam viajando. Aí eu falei: gente parece que tem um abismo na frente de vocês. O que é que está acontecendo?”* Perguntei para a profissional o que ela queria dizer com abismo, e ela respondeu: *“Desatenção mesmo, falta de interesse”*.

(Diário de campo, 15 de janeiro de 2019)

Na reunião, foi possível tratar acerca das possibilidades e o acesso aos direitos pelos jovens após a desinternação:

*“Muitas vezes o primeiro lugar que os jovens vão quando saem é a escola que, na maioria das vezes, não acolhe. Esses tempos um jovem saiu da Fundação com toda documentação de matrícula certa para voltar à escola, porém foi barrado sob a justificativa de que deveria entregar outro documento. Ligamos na escola e falamos com a responsável. A gente insiste com os meninos: saindo daqui voltem para a escola, terminem os estudos porque é importante. Aí o menino vai até lá e a escola vira as costas”.*

(Diário de campo, 15 de janeiro de 2019).

E também sobre parte da estratégia adotada no curso em que se desenvolveu o trabalho de campo, levando em conta a relação dos jovens com o espaço:

A docente apresentou parte da estratégia que seria utilizada no curso de empreendedorismo, a partir da qual os alunos desenvolveriam um colar utilizando massa biscuit como atividade meio, para que fossem trabalhados aspectos relacionados à venda, construção de preços, dentre outros aspectos relacionados ao curso, visando torná-lo o mais prático possível para despertar o interesse e envolvimento dos alunos. Parte das possibilidades discutidas também se referia a utilização do refeitório para realização das aulas práticas, devido à disponibilidade das bancadas e maior cuidado por parte dos jovens em relação à depreciação do espaço, uma vez que é ali que recebem as visitas familiares.

(Diário de campo, 15 de janeiro de 2019).

Por fim, a problemática da apologia ao crime e o uso do banheiro durante os encontros:

Agente e coordenadora aproveitaram para solicitar aos docentes que tomassem cuidado em relação aos papéis de parede e proteções de tela que os alunos costumam colocar nos computadores, pois alguns traziam o que chamam de apologia ao crime: *“Por exemplo, às vezes aparece lá o lema do PCC, a sigla PJJ, que significa paz, justiça e liberdade. E, de acordo com o regimento interno da CASA, é falta disciplinar grave o jovem realizar apologia ao crime no âmbito da unidade”.* Comentamos da prática dos jovens em escrever em paredes, carteiras e materiais. Símbolos, nomes e o que chamam de vulgo (segundo eles apelido é coisa “de puta”), seguidos da sigla da cidade.

A coordenadora contou que naquela semana começaram a encontrar por toda CASA os dizeres “Pinguim-CIDADE”, e quando foram conversar com o jovem ele disse que não era o Pinguim. “*Mas como, se todos te chamam de Pinguim?*” “*Ah senhora, não sou eu não*”. Ele havia defendido até o fim.

*“Quando deixamos um aluno sair, os outros também querem. Hoje mesmo, deixei um ir ao banheiro e logo em seguida a sala inteira estava me pedindo, precisei ir enrolando até acabar a aula”*, disse a profissional. Os docentes concordaram que se trata de um ponto que deve ser acordado com os jovens.

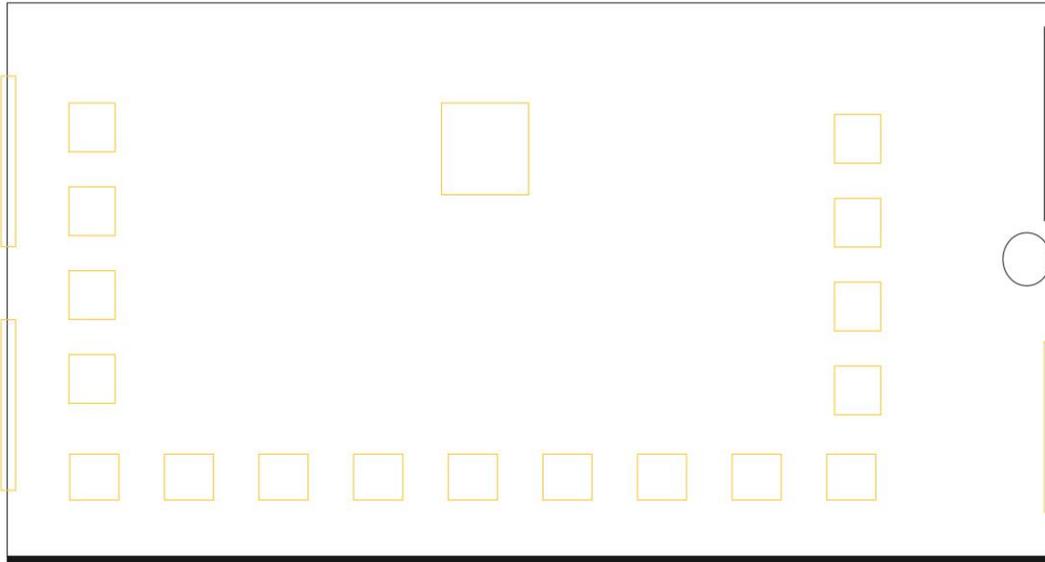
(Diário de campo, 15 de janeiro de 2019).

Terminada a reunião nos dirigimos às salas onde ocorreriam os cursos, para conhecermos e nos apresentarmos aos alunos.

No corredor que compreende o P1 e P2, algumas salas tinham um agente de segurança sentado à porta. Entrando na sala em que aconteceria o curso de empreendedorismo, os jovens já nos aguardavam, sentados em formato de “U” com as carteiras encostadas na parede. A sala é retangular, de forma que se organizaram quinze alunos, duas docentes e eu, sentados no mesmo “U” ao redor (conforme imagem). Ao centro uma mesa plástica que geralmente é utilizada para apoiar o notebook e projetor. No fundo, em um dos lados menores, existem duas janelas com grades internas e em uma das paredes de lado maior um quadro negro, pintado do começo ao fim. A outra parede maior é lisa, apenas com uma pintura que vai até a metade. No outro lado menor localiza-se um pequeno quadro negro, um ventilador e a porta de entrada, a qual se assemelha à porta que dá acesso a este prédio, maciça e pesada na cor amarela.

(Diário de campo, 15 de janeiro de 2019).

**Figura 2** – Organização da sala e participantes dos encontros



Fonte: Elaboração própria.

Ao entrar, começamos a cumprimentar os alunos com um aperto de mão, informando nossos nomes. Alguns alunos nós já conhecíamos de outras turmas. Nos acomodamos no “U” da sala e sugerimos uma apresentação individual, que teve início com uma das docentes até chegar minha vez.

Terminadas as apresentações todos olharam para mim. Disse que normalmente eu estava no papel de docente do SENAC, porém como estava estudando educação na Universidade Federal de São Carlos, desta vez, eu iria participar de todas as aulas para aprender sobre o processo. As propostas trazidas pelas docentes, pelos alunos, as atividades desenvolvidas por eles. As aulas que achavam legais e outras desinteressantes. Expliquei que, no decorrer do curso, iríamos conversando melhor sobre isso. Evitei a palavra “pesquisa” para não causar inibição ou preocupar os jovens.

(Diário de campo, 15 de janeiro de 2019).

No decorrer do trabalho de campo, procurei me colocar como pesquisador conforme orientam Oliveira *et al.* (2014b, p. 39), de forma que: “Essa inserção deve se dar na tentativa de assumir o lugar de um integrante, procurando olhar, identificar e compreender os processos

educativos que se encontram naquela prática social. Isto só é possível quando somos acolhidos, nos dispomos a ser acolhidos e a acolher”.

Por diversas vezes, o conflito entre meu papel docente e pesquisador precisou de atenção, seja pela forma como participava dos encontros, seja pelos alunos dirigindo-se a mim solicitando autorização para tomar água ou ir ao banheiro. Nestes segundos casos, eu reforçava meu papel naquele momento e pedia aos alunos que conversassem com as docentes.

Reforçar e relembrar minha intenção ao participar dos encontros com os alunos foi tarefa frequente, ao longo de uma fala direcionada para toda turma, mas principalmente durante uma conversa individual ou com um pequeno grupo de alunos. A pergunta vinha com variações de: “*Mas o que o senhor está fazendo aqui mesmo?*” Foi desafiador esclarecer as dúvidas em relação ao meu vínculo com a universidade e a pós-graduação, sobre o que exatamente eu fazia ali. O interesse e as perguntas surgiam mais nos momentos em que eu explicava sobre participar dos encontros e, logo em seguida, gravá-los para depois passá-los para o papel. As dúvidas e interesses se estenderam até o último dia:

Nesse momento, eu levantei e a docente pediu para eu encerrar a aula. Eu pedi a atenção dos alunos e agradei. Falei que queria agradecer a oportunidade que eles me deram. Relembra-los que durante esse período eu saía dos encontros e gravava os áudios a partir do que lembrava que havíamos vivenciado, para que depois eu pudesse escrever e estudar um pouco das experiências que a gente tinha passado na sala. Disse que isso faria parte do trabalho sem citar os nomes de cada um. Um aluno fez cara de curioso e falou: “*Mas como assim? O senhor vai sair daqui e gravar então?*”. Eu respondi: “*É. Eu saio daqui e gravo logo em seguida, porque dessa forma estou com as ideias mais frescas na memória*”. E outro aluno respondeu: “*Não, senhor. Não precisa mudar meu nome não. Pode pôr meu nome inteiro lá*”. E eu falei que não poderia, pois, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, todos eles não poderiam ter nomes e nem imagens expostas. E que era importante preservá-las.

(Diário de campo, 28 de março de 2019).

A exposição e narração sobre o início do trabalho de campo realizadas até aqui têm como objetivo esclarecer como ocorreu, no caso particular desta pesquisa, a chegada ao espaço, a aproximação com a equipe do CASA, com os alunos e a relação que estabeleci com os colegas docentes, inclusive, problematizando minha alternância de papéis. Nestes primeiros diários, atentei-me ao entorno do objeto de estudo, às reuniões e apresentações

quando os procedimentos foram discutidos entre os envolvidos. A forma de abordar este percurso se estende do começo ao fim da coleta de dados evidenciando o caráter qualitativo da pesquisa quanto às reconstruções de diálogos, relatos de acontecimentos, descrição de atividades e meu comportamento ao observar. Este último sendo configurado como questão tratada nas etapas que vieram posteriormente, isto é, perante a banca de qualificação, organização dos dados e preparação para a defesa da dissertação, como parte significativa do meu aprendizado no papel de pesquisador.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

O compartilhamento do material de campo e os diálogos com autoras e autores a seguir foram organizados a partir da questão de investigação: *Quais saberes de experiência feitos foram compartilhados pelos jovens no curso de qualificação profissional desenvolvido em uma instituição de privação de liberdade?* Os trechos que trazem as falas dos jovens, as propostas das docentes do curso e, eventualmente, a relação com profissionais do CASA, permeiam questões centrais levantadas desde o início do trabalho. Essas questões versam sobre a regra que trata sobre “apologia ao crime” e suas implicações no contexto educativo, a precarização do trabalho relacionada à sociedade de classes e ao empreendedorismo no século XXI, contextualizado sob a perspectiva neoliberal. Evidenciam-se ainda as relações de trabalho dos jovens e, fundamentalmente, o embate entre realidades, entre o mundo de cá e o mundo de lá, referencial teórico que contribuiu com a leitura destas realidades. A partir da caracterização do espaço, inicialmente as docentes propõem atividades e discussões que tratam sobre “o universo” da qualificação profissional ou “mundo do trabalho”, conforme adotado pelas instituições. Em outra esfera, os alunos e as juventudes privadas de liberdade são apresentadas. Localizo-me ao lado das docentes, no exercício, às vezes embaraçoso, de nos comunicarmos e tentarmos nos entender. Na prática, esse exercício é o que pode direcionar os rumos dos encontros para os diversos caminhos, por exemplo, quando Adilson afirmou com toda convicção que o significado da palavra amorismo era “*aquele que ama demais*”. Nesse momento, o rumo poderia seguir o significado de Adilson ou a proposta trazida pelas docentes. No trecho abaixo, agora lendo talvez fiquem mais claros os significados discutidos, porém enquanto conversávamos, trocávamos olhares em silêncio, pausas dramáticas e esperas que pareciam não ter fim, para ao final, terminarmos sem uma conclusão compartilhada.

Felipe perguntou para Marcela se o vídeo era “na razão do ladrão”. E ele consigo mesmo, falou: “*Acho que ela não entendeu o que eu quis dizer*”. Quando olhou para trás eu estava sorrindo e Felipe sorriu de volta. Perguntei: “*De que forma que você contaria diferente para que ela pudesse entender?*” E Felipe não entendeu minha pergunta. Repeti: “*Como que você faria a mesma pergunta de uma forma que ela entenda?*”. Quando os alunos pedem “razão” no meio dos encontros, isso geralmente significa que a turma deva ceder a palavra ou prestar atenção ao que está sendo dito por um dos presentes. Ou também “razão” pode ser sinônimo de verdade. Nesse sentido, eu

estava imaginando que o significado do filme ser na razão do ladrão era apresentar a história na perspectiva do ‘ladrão’. Felipe ainda não havia compreendido minha pergunta e foi a vez Gabriel perguntar: “*Felipe, você perguntaria para ela se o filme é bom?*”. E emendei: “*É esse o significado de ‘razão do ladrão?’*” E ambos responderam: “*É. Se o filme é bom, se o filme é da hora*”. Gabriel e Felipe perceberam que fiquei um pouco intrigado e falaram: “*É. Nem o senhor entendeu*”.

(Diário de campo, 19 de fevereiro de 2019).

Durante os relatos que seguem, abstenho-nos da ideia de um começo, meio e fim de curso. Ou seja, não seguimos uma ordem cronológica dos fatos. Partimos do entendimento da correlação entre temas que aparecem e reaparecem conforme a proposição e/ou intervenção dos participantes dentro de um mesmo contexto e, sendo assim, adotamos a correlação como estratégia de uma escrita que se propõe fluida e reflexiva.

### **5.1 “Vou estourar minha cabeça para ir para a UPA”**

Durante o desenvolvimento da dissertação, com o auxílio de trabalhos anteriores, descrevemos parte do campo no qual a pesquisa se insere, abordando o perfil socioeconômico dos jovens, suas relações com a educação e o trabalho no mundo, assim como as implicações relacionadas a partir do momento que se encontram privados de liberdade. Neste início da análise, expõem-se trechos do trabalho de campo que possam contribuir com o (re)conhecimento dos significados e sentidos que os participantes da pesquisa atribuem ao estar na privação de liberdade e à sua participação no curso de qualificação profissional. Além disso, quais experiências são trazidas pelos jovens. Questões que, sem dúvida, irão permear também o restante da análise, podendo ser inclusive melhor compreendidas, uma vez inseridas em contextos de discussão mais específicos.

No segundo dia, sabendo que também estava ocorrendo o curso de “Preparo de bebidas não alcoólicas”, os jovens dirigiram-se às docentes Cristina e Marcela que, neste início, participavam juntas dos encontros:

Perguntaram sobre a possibilidade de haver comes e bebes nas aulas, fazendo referência às turmas dos cursos de gastronomia que, além disso, ainda fazem saidinhas [a forma como se referem aos passeios externos] durante os encontros. Cristina respondeu que infelizmente

não poderiam providenciar essas solicitações e disse aos alunos que as matrículas nos cursos do SENAC, que ocorrem na Fundação, eram realizadas por meio de sorteio. Os alunos reagiram com risadas, dizendo: “Sorteio, como é sorteio se o mesmo menino cai duas vezes no curso de gastronomia?”

(Diário de campo, 17 de janeiro de 2019).

Problematizamos, inicialmente, a forma como os cursos haviam sido oferecidos aos alunos e como teria funcionado a escolha ou matrícula. A impressão que nos passavam era de que a vontade de todos era a de participar do curso na área de gastronomia. Reconhecemos que, naquele momento, com 4 turmas em curso, somando um total de aproximadamente 50 alunos, não existiriam vagas suficientes que dessem conta desta demanda, o que nos cabe avaliar seria justamente o cuidado quanto ao método utilizado para realizar as matrículas. No caso do curso “Preparo de bebidas não alcoólicas”, por exemplo, funcionar como um mecanismo de premiação aos jovens que se julgue ter melhor comportamento. Neste caso, a participação nos outros cursos se configuraria desde o início, como uma punição ou castigo aos demais. Seria desta forma que a turma iniciaria o curso “Empreendendo um pequeno negócio”. Afinal, quais seriam as opções ofertadas caso os jovens participassem da organização do portfólio? Feltran (2011, p. 13) relata uma situação parecida:

Lourdes [profissional] tem um roteiro de perguntas que recita mecanicamente, fala de cursos que seriam oferecidos lá fora, caso ele se interessasse pelo atendimento de Liberdade Assistida do CAJo, ao sair da internação. Pergunta do que ele gosta, tentariam achar um curso adequado. Ele fala de astronomia. Faz-se um silêncio de dois segundos. A conversa vai seguindo, até que se diga claramente: astronomia não tem. Mas há alternativas.

Ao final do ciclo, um docente que participou dos encontros com os alunos do curso de gastronomia, contou do evento que organizaram para encerramento, quando dentre as atividades estava a decoração do espaço e a preparação e o serviço de drinks, servidos pelos alunos aos profissionais. A fala entre uma docente e um aluno teria sido a seguinte:

“Docente: ‘Aqui nem parece o mesmo lugar’. E o aluno respondeu: ‘E nem parecem as mesmas pessoas’.”

(Diário de campo, 17 de janeiro de 2019).

Enquanto isso, no curso “Empreendendo um pequeno negócio”, Adilson contava que estava prestes a encerrar a medida. Sua mãe havia mudado para a cidade de Maringá e

mandaria um dinheiro a ele para que pegasse um ônibus e a encontrasse na nova cidade. Enquanto contava, Adilson parecia feliz e ansioso para a chegada deste dia. Até que ele chegasse, os encontros no curso de qualificação profissional pareciam bem difíceis. Adilson parecia irritado e sem vontade de desenvolver as atividades. Seu humor oscilava e, em um dos dias, disse que estava com bastante dor de cabeça. Antes de solicitar para ir até a enfermaria, tentava lidar com o nervosismo.

Adilson respondeu de forma ríspida para Marcela. Em seguida, Alex virou para ele dizendo: “*Não joga os seus problemas na senhora*”. E ele respondeu: “*Não tô jogando meus problemas*”. Os dois ficaram nessa conversa durante algum tempo. Alex falando que Marcela não era culpada pelo que Adilson estava passando.

(Diário de campo, 19 de fevereiro de 2019).

Esse episódio chama a atenção a fim de considerarmos o fator privação de liberdade e suas condições como desencadeando fortes implicações na saúde mental dos jovens. Fora dali, os docentes atuam, mesmo em turmas de perfis que se aproximem destes jovens, com alunos que puderam escolher de alguma forma estar ali, fazer a matrícula e frequentar os encontros. Ou haviam sido encaminhados pelos responsáveis. No caso de Adilson, ele era obrigado a estar ali, encontrava-se longe de seu círculo de relacionamentos [da sua quebrada<sup>16</sup>] e provavelmente teria que lidar com outros problemas, os quais dificilmente saberíamos, fruto das relações que estabelece com outros jovens e os profissionais durante os dias e noites no CASA. Naquele momento, a atenção e participação na qualificação profissional estariam competindo com quais pensamentos e aflições?

Por várias vezes nos perguntamos: “*O que estes jovens querem?*” Sempre chegando à mesma resposta: “*A liberdade*”. No entanto, dentre as inúmeras situações que podem acometer a vida destes jovens, um deles havia nos dito que não queria sair, além disso, fazia de tudo para que sua medida prolongasse o tempo que fosse possível.

Terminado o encontro, conversei com Luísa [profissional] sobre o compartilhamento de um aluno que, diferente dos outros, não queria sair da Fundação, pois tinha medo de voltar para a droga. Ele disse

---

<sup>16</sup> Local de moradia atual ou passada, com a qual se estabeleceu uma relação afetiva. Retirado do glossário de termos nativos, presente no artigo de Reinaldo Vicente da Costa Júnior (2014), “Uma escola (por)menorizada: entre a escolarização, os “proibidão” e a busca pelo “mundão” na internação socioeducativa”.

que havia sido usuário de crack, já passado por internação e tinha medo de recaídas. Sabia que se sáísse, voltaria para as drogas.

(Diário de campo, 12 de março de 2019).

Qual sentido assumiria para ele, a qualificação profissional neste caso? Pelo que nos disse, primeiro iria fazer com que ficasse afastado das drogas.

Com vistas a concluir esta primeira parte trazendo como os alunos chegaram ao curso, compartilhamos um relato com base no qual podemos indagar acerca da percepção dos jovens quanto à própria identidade.

O profissional apareceu na porta para conferir os meninos que estavam. Ele perguntou por Fabrício, mas não conseguia encontrá-lo. Mostrei a ele duas vezes até que percebesse e, nesse momento, deu uma risada. Em seguida, procurou Adilson e também não encontrava. Apontei novamente o aluno. Percebo que, talvez pelas diferentes referências, alguns profissionais tenham dificuldade em guardar os nomes dos jovens. São muitos, sem dúvida, o que não diminui a importância de serem reconhecidos pelos nomes quando todos já foram homogeneizados quanto aos cortes de cabelo, às roupas e muitos traços de suas individualidades.

(Diário de campo, 19 de fevereiro de 2019).

Certa vez, um jovem afirmou que ninguém dentro da unidade sabia seu nome. Pouco tempo depois, o profissional fez referência a ele e o chamou pelo nome de outro aluno. Sabemos que na privação de liberdade cada um possui um vulgo, que podem ter recebido no “mundão” ou dentro da privação. Este vulgo geralmente vem acompanhado das siglas dos municípios de origem e, com eles, os jovens tentam marcar, às vezes sob risco de advertência, as roupas, as carteiras, as cadeiras, paredes, chão, objetos, os trabalhos desenvolvidos nos cursos e o próprio corpo. Os vulgos podem ser acompanhados de símbolos e letras estilizadas e são categoricamente a marca de cada jovem. Um grito e uma constante reafirmação de si. Marcas, inscrições de si que encontramos espalhadas por todo o espaço, com exceção das bancadas do refeitório, em razão da menor incidência, pois se trata de um lugar em que os alunos recebem as visitas. A relação dos jovens com os vulgos parece paradoxal, visto que, ao mesmo tempo em que se orgulham de suas marcas e são identificados por meio delas, é mantendo o anonimato perante os profissionais que os jovens evitam sofrer advertências e conseguem se comunicar entre si.

Não encontrei um jovem que negligencie o próprio vulgo, ao contrário. Apesar disso, eles não são autorizados a utilizá-los. Nem ao menos nos próprios crachás que recebem no início do curso. Essas identidades parecem enquadrar-se no conjunto de expressões classificadas pelos profissionais como sendo apologia ao crime e são tão vigiadas no sentido de impedir que apareçam, quanto às imagens de palhaço.

Cristina distribuiu cartolinas, solicitando que desenhassem uma pessoa, que poderia ser um homem ou uma mulher. Deveriam pensar nas roupas, nome, idade, sonhos – quem era de fato essa pessoa que desenhavam. [...] Irineu começava a desenhar a boca do personagem, que remetia a uma boca de palhaço, desenho considerado apologia ao crime. [...] Irineu desenhava o palhaço, os outros alunos tentavam impedi-lo, dizendo que não sustentariam<sup>17</sup> a atividade ao lado dele. Quando olhei, os colegas tentavam apagar o desenho. Cristina voltou a falar com Irineu e ambos se desentenderam. Irineu pegou a borracha e começou a apagar partes do desenho, levantou-se do seu lugar e foi até a primeira bancada do lado esquerdo da sala, portando seu bloco de notas e o lápis, encostou-se novamente sozinho na parede e começou a desenhar e escrever. Apesar do ocorrido, o grupo continuou o desenho do ponto que Irineu havia parado, entregando ao final da atividade, um personagem de longos cabelos arrepiados na cor verde, a boca de palhaço e tendo como característica gostar de frequentar baladas.

(Diário de campo, 22 de janeiro de 2019).

Um episódio que, assim como os vulgos, nos remete a uma relação paradoxal quanto à identidade, ocorreu durante um dos encontros em que os jovens construía um colar personalizado, atividade por meio da qual seriam trabalhados aspectos do curso como elaboração de produtos, inovação, vendas e empreendedorismo.

Gabriel estava cheio de colares no pescoço e começou a brincar que era um pai de santo. Ele andava pela sala mudando o jeito de andar, a forma de falar e entregava as mãos aos colegas, pedindo a benção. A brincadeira pareceu assumir um tom de deboche, tanto por parte de Gabriel como de outros alunos, principalmente Irineu, que estimulava Gabriel a continuar a brincadeira, ensinando outras frases como: “*Vou descer do meu cavalo*”. Quando Gabriel sentou-se na bancada, estava

---

<sup>17</sup> Assumir e/ou se comprometer com.

ao lado de Odair, que balançava a cabeça em tom de reprovação. Olhei para Odair que falou: “*Você é louco brincar com essas coisas*”. E perguntei para ele qual era o problema. Odair disse que era coisa de macumba, respondi que se tratava de uma religião e que macumba era um instrumento musical. Odair discordou do que eu falei e perguntei: “*Você sabia que o candomblé é uma mistura da umbanda com o cristianismo?*”<sup>18</sup> Odair levantou os olhos respondendo: “*Não sabia não*”. Me dirigi a Gabriel e perguntei se ele frequentava algum terreiro. Gabriel me respondeu que sua avó era mãe de santo. Lucio perguntou se Gabriel lembrava de um jovem que achou que o companheiro estava recebendo “Exu” na Fundação, enquanto na realidade o garoto estava tendo um ataque epilético. Eles deram risada e disseram que o jovem morria de medo dessas coisas.

(Diário de campo, 29 de janeiro de 2019).

Quando Gabriel respondeu minha pergunta dizendo que a avó era Mãe de Santo, pareceu envergonhado, falando com o rosto cabisbaixo e sussurrando as palavras. Segundos antes, a religião praticada por sua família era motivo de brincadeira e referida como representando maldade, quando associada ao significado pejorativo atribuído à “macumba” a partir do racismo estrutural da sociedade. Quanto à identidade neste caso, paradoxalmente a religião, ao mesmo tempo em que fazia parte do âmbito familiar, era motivo de vergonha pelo preconceito por parte dos jovens. Estaria o “mundo do crime” assumindo relação similar?

## 5.2 “Vou colocar o que eu penso, né?”

Durante o curso, na relação entre docentes e discentes, caso o encontro entre lados se desse puramente a partir do que Freire chama de uma educação bancária<sup>19</sup>, talvez a análise das relações ficasse restrita aos longos discursos das docentes e de respostas monossilábicas e expressões cabisbaixas dos jovens, como já havia presenciado no passado em cursos ministrados por outros docentes. A fronteira entre mundos talvez aparecesse mais delimitada sob um contexto assumidamente autoritário, o que podemos antecipar desde já, não se trata do caso deste estudo. Há sim momentos de silêncio, mas também outros de perguntas e respostas de cá e de lá. O que é comum em grande parte destes momentos, tanto nos silêncios quanto

<sup>18</sup> Corrigindo: o correto seria afirmar que a umbanda é uma mistura do candomblé com o cristianismo.

<sup>19</sup> “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam” (FREIRE, 1983, p.33, grifo do autor).

nas falas, são esforços em procurar compreender o outro, encontrar formas de se expressar ou simplesmente a possibilidade de poder falar.

Adilson, que dos três era o único que realizava a atividade, disse que colocava a si mesmo no papel e, por isso, as características que escreveria deveriam ser de si mesmo. Perguntou para mim se poderia fazer dessa forma: *“Aqui, nessa parte de sonhos e necessidades<sup>20</sup>, eu vou colocar o que eu penso, né?”* [...] Adilson escreveu a palavra “pensamento” na folha e afirmou: *“Porque se sou eu, eu tenho que escrever o que eu penso. Posso senhor?”*

(Diário de campo, 22 de janeiro de 2019).

Evidenciando as relações de poder e as diversas manifestações de violência que, a partir dos trabalhos realizados no campo da privação de liberdade, sabemos que podem ocorrer, as quais podem permear as relações entre os indivíduos, procuramos por meio da análise encontrar brechas para discutir não o conteúdo ou a forma proposta pelo curso e pelos profissionais, mas como os jovens respondem ao que é proposto dentro do contexto em que se encontram, reconhecendo que os rumos do curso, encontros e falas não se tratam de uma resposta ao que propõem e esperam as instituições. Por mais idealizadas no sentido de uma universalidade, jamais serão na prática. Podem, ainda, não se tratar da resposta que esperam as docentes, salvo situações como a relatada no trecho acima que fazem parte do cotidiano de quem atua nestes espaços e respondem de certa forma à identidade camaleão citada no início do trabalho<sup>21</sup>. Assim como foi retratado por Feltran (2011, p. 13) em seu Diário de Campo Intensivo: “[...] o menino segue articulando um discurso típico, de não voltar mais para o crime, de valorizar a mãe, de agradecer pelas visitas, de trabalhar, buscar seus objetivos etc. etc.”. No caso deste estudo:

Marcela perguntou para os alunos o que eles encontrariam lá fora de oportunidade. Fabrício rapidamente respondeu: *“Drogas”*, dando risadas junto com Gabriel. Marcela perguntou: *“Tá, mais o que, além disso, vocês vão encontrar?”*. Fabrício respondeu: *“Emprego, trabalho, escola...”*.

(Diário de campo, 28 de março de 2019).

---

<sup>20</sup> Atividades disponíveis nos anexos.

<sup>21</sup> p. 41.

No início do curso, Lucio também logo esclareceu do que se trata sua realidade:

Marcela começou a chamar a atenção ao tema do curso, dizendo que empreender era se dedicar a algo, ela perguntou aos alunos: “*Quem aqui já empreende?*” Lucio rapidamente respondeu: “*A gente vende droga, é dessa forma que a gente empreende*”.

(Diário de campo, 15 de janeiro de 2019).

A docente espera pela resposta que o aluno sabe exatamente como deve responder, porém eventualmente farão como Lucio e Fabrício, respondendo claramente o que pensam. Na primeira pergunta de Marcela, Fabrício respondeu sobre o que conhece muito bem, possivelmente sobre as reais oportunidades que o aguardam. As falas e reações seguem e brotam a partir dos sujeitos havendo ou não relação direta com as respostas que se espera, caso contrário, as propostas no contexto educativo tornar-se-iam mera pretensão de quem contentasse em seguir um escopo pré-formatado. A partir das respostas dos alunos, para que rumos o curso deve seguir senão a realidade concreta das pessoas participantes da prática? Aliás, estariam docentes e alunos olhando para um mesmo horizonte, por caminhos diferentes? Uma vez que

[...] o ingresso no universo ilícito do tráfico de drogas ou das subcontratações para assaltos propicia de imediato aos adolescentes o que o trabalho [também] traria: renda, possibilidade de consumo e ampliação do status individual no grupo. (FELTRAN, 2008, p.46).

Conforme proposto pelas instituições e contido nas propostas dos cursos, os caminhos abordados neste e nos próximos encontros predominantemente seguem sendo o emprego, o trabalho, a escola, o empreendedorismo. Mesmo sendo do conhecimento dos diversos profissionais envolvidos, Carrano (2007, p. 5) reforça que:

[...] a trajetória de busca e inserção no mundo do trabalho dos jovens, especialmente os das famílias mais pobres, é incerta, ou seja, estes ocupam as ofertas de trabalho disponíveis que, precárias e desprotegidas em sua maioria, permitem pouca ou nenhuma possibilidade de iniciar ou progredir numa carreira profissional. A informalidade é crescente à medida que se desce nos estratos de renda e consumo do beneficiário do emprego. O aumento da escolaridade, em geral, coincide com maiores chances de conseguir empregos formais, algo decisivo para os jovens, considerando que o desemprego juvenil no Brasil é, em média, quase três vezes maior que o do conjunto da população.

E no instante em que a qualificação profissional segue o rumo apontado por Fabrício e Lucio? As drogas.

Fabrício respondeu que não gostava de trabalhar. Marcela perguntou o porquê e ele respondeu que gostava de vender drogas. Ela perguntou em seguida: *“Até quando você irá vender droga?”*. Ele respondeu: *“Vou ter muito dinheiro e curtir a vida loka”*. E ela emendou: *“E também ser perseguido pela polícia”*. Fabrício respondeu que não, que ele ia chegar em um ponto no qual a polícia não perseguiria mais ele. Então Marcela disse que ele precisaria estudar, porque os grandes traficantes não estavam presos. E Denilson entrou na conversa: *“Tão presos sim”*. *“Quem está preso?”*, perguntou Marcela. *“Marcola e outro traficante”*. E ela falou: *“Vocês pensam que eles são os peixes grandes, mas não são, eles são peixes pequenos”*. E Leonardo respondeu: *“É, eles são peixes pequenos mesmo. Pra gente eles são peixe grande. Mas são peixes pequenos”*.

(Diário de campo, 12 de março de 2019).

A fala de Fabrício trouxe outros dois alunos para a discussão, terreno árido para a docente que precisa conhecer ao menos parte da realidade tratada no sentido de mediar e promover reflexões críticas com os alunos. Ao problematizar a condição dos jovens no tráfico, ao invés de preocupar-se com o possível enquadramento do assunto como apologia ao crime, Marcela pode ter oportunizado olhares críticos sobre as próprias realidades em questão. A venda de drogas para Fabrício parece não ter relação com trabalho, uma vez que, para ele, diferente de trabalhar, vender drogas está relacionado a ter muito dinheiro e curtir a vida.

O crime é capaz de fazer melhor: o que um adolescente ganha trabalhando dois dias na semana equivale ao que seu pai recebe por todo um mês de trabalho. [...] A vida é loka, e nela eu tô de passagem. Nada como o ingresso no crime para experimentar a “vida loka”: adrenalina, carros, motos, mulheres, armas, perseguições, dinheiro. As histórias coletadas entre os adolescentes do crime, [...] são repletas de aventuras de filmes de ação. (FELTRAN, 2008, p.181).

Nessa ocasião, para Fabrício, trabalho significaria muito esforço para pouco retorno financeiro. Ainda segundo Feltran (2008, p. 163, grifo do autor): *“Os irmãos ‘do crime’ não trabalham, acordam meio dia e têm mais dinheiro que eles, que ralam o dia todo”*. E, para Fabrício, ter muito dinheiro ainda significava não ser perseguido pela polícia. Desta forma, podemos considerar a possibilidade, quanto à ideia de oportunidade que possa haver sobre

participar de um curso e receber um diploma, que para Fabrício o curso de qualificação profissional realizado na privação de liberdade tratava sobre trabalho, ou seja, sobre muito esforço e pouco ganho financeiro. Como será participar dos encontros a partir desta experiência? Do lado de cá, no campo das ideias, são apresentadas possibilidades de trabalho e/ou empreendimento, enquanto do lado de lá o aluno se vê na realidade concreta e sabe o que lhe espera voltando ao contexto do qual se encontra temporariamente afastado. Conhece as oportunidades e sabe que, saindo da internação, terá acrescido mais um estigma social. Além do ser negro, pobre e morador de periferia, agora Fabrício é “ex-presidiário” e terá que conviver com a dimensão que isso representa na sua vida e na vida de sua família, conforme ocorre no relato abaixo:

Maria viveu até os 34 anos de idade como uma dona de casa de família “trabalhadora” e, portanto, não teve que se preocupar nem com a política, nem com a polícia. Imersa na posição social que lhe era destinada, “cumpria suas obrigações”, como ela mesma diz, e tinha seu lugar assegurado na estrutura social. Há espaço para os “trabalhadores”. Passou a sofrer violência física e teve sua casa devassada (tanto pelo crime quanto pela polícia) quando seus filhos “optaram pela vida no crime”, e sua família perdeu o status de “trabalhadora”. O estigma social, a repressão e a corrupção policial se tornariam mais intensos em sua vida conforme seus filhos se negavam (ou não conseguiam) optar pela vida de “trabalhadores”. Se não há mais postos de trabalho para todos os meninos da periferia, não há mais lugar para todos eles. Resta confinar parte deles em espaços de internação ou eliminá-los. Os três filhos de Maria encontraram a internação; dois deles foram assassinados. (FELTRAN, 2008, p.139, grifo do autor).

Outro estigma social que, nesse caso, os jovens carregam nos corpos são as tatuagens. Não apenas quaisquer tatuagens, mas aquelas que nos remetem novamente ao trabalho realizado pelo capitão da polícia militar baiana<sup>22</sup>, quando elabora a relação de tatuagens e significados relacionados ao “mundo do crime”, a qual também seria utilizada há anos dentro do CASA e configura-se como um mecanismo de estigmatização social. As tatuagens dos alunos foram assunto logo nos primeiros encontros do curso, reconhecidas por eles próprios não só como configurando uma dificuldade em conseguir emprego, mas realizar outros cursos de formação e, porque não dizer, dificultar sua relação nos diversos âmbitos sociais.

Um dos alunos perguntou: *‘Mas como faço com minhas tatuagens? Posso fazer cursos no SENAC assim?’* Cristina disse que não havia problema algum que, certa vez, ela convidou um rapaz que foi aprendiz no SENAC e hoje trabalha na equipe, para trocar uma ideia

---

<sup>22</sup> Já mencionado em .3.3 p. 48.

com os alunos em um curso no ano passado. Disse que o rapaz tinha o braço todo tatuado e nesse momento se dirigiu a mim dizendo: “a gente não precisa ir muito longe, olhem o braço do Andre”. [...] Irineu falou: “Ah, mais e eu que tenho tatuagens no rosto e no pescoço?” Cristina disse que não havia problema algum, que hoje em dia este preconceito havia reduzido. Que eles poderiam, inclusive, ir de bermuda e chinelo caso tivessem vontade. Nesse momento, a coordenadora do SENAC, Tatiana, que acompanhava a integração com a outra turma, entra na sala cumprimentando todos e aproveito para pedir sua opinião: “Tatiana, os meninos estão perguntando se as tatuagens podem atrapalhar a matrícula no SENAC”. Ela respondeu: “De maneira nenhuma, todos vocês serão muito bem-vindos”.

(Diário de campo, 15 de janeiro de 2019).

Não podemos descartar a possibilidade dos cursos, mesmo partindo dos aspectos socioeconômicos que temos problematizado, apresentarem-se aos jovens como uma forma de inserção ou iniciação profissional. Para isso, podemos considerar, dentre outras possibilidades, que os alunos tenham a percepção e façam uma relação entre causa e consequência, ou seja, “participo do curso, logo aumentam minhas chances de contratação”. Essa percepção de causa e consequência que pode partir do aprendizado sobre a forma como as empresas se organizam, partir das competências necessárias para o trabalho e das estratégias de participação em um processo seletivo e apresentação pessoal, são precedidas ainda pela noção de pertencimento que os jovens tenham frente ao universo apresentado. Afinal, ao considerar os estigmas sociais tratados, eles sabem exatamente como serão recebidos nas empresas, o que, antes de qualquer causa e consequência relacionada com a qualificação profissional, já se apresenta como obstáculo e soma-se à competição em relação ao “mundo do crime”, conforme nos apresenta Feltran (2008, p. 180, grifo do autor):

Nas primeiras incursões ao “mundo do crime”, inclusive, um indivíduo desprotegido pela família pode reencontrar, ou acessar pela primeira vez na vida, uma comunidade protegida da sociedade em geral, na qual ele tem lugar e funções bem definidas e na qual se pode obter um ponto de partida determinado, e portanto uma mediação identitária clara, para suas relações sociais. Seu lugar no mundo, a partir do ingresso no crime, é claramente demarcado e inicialmente (especialmente antes da primeira institucionalização) confere dinheiro e status em diversos estratos de sociabilidade. Há regras claras de conduta (o “proceder”) e mais do que isso, nesta comunidade se pode ter a sensação subjetiva – ainda que instável, parcial e momentânea – de que sua sobrevivência material, ao menos imediata, está garantida. Não é à toa que os membros dessa comunidade passam a se chamar de “irmãos” (ou também de “manos”). A relação interna à comunidade reproduz nitidamente a função fraternal do núcleo familiar.

Neste caso, a qualificação profissional assume uma dimensão no sentido de dar conta, de forma crítica, da localização do trabalho na vida dos participantes do encontro e ainda abordar a relação deste trabalho com as demais esferas da vida.

Realizando uma atividade chamada Roda da Vida, onde cada participante deve preencher os níveis de 0 a 10 relacionados a aspectos como família, amigos, diversão, discernimento etc, alguns alunos começaram a perguntar o que significava discernimento. Alex foi o primeiro a me perguntar e respondi que era nossa capacidade de diferenciar uma coisa da outra. O que é bom e o que é ruim. O que vai prejudicar a gente e o que não vai. O que a gente gosta e o que não gosta. Depois de um tempo, Maurício fez a mesma pergunta. “*O que é discernimento?*” Depois de um tempo Alex fez a mesma pergunta. Vi Marcela respondendo do outro lado da turma e vi Alex com escalas altas para o aspecto família e sociedade, que pintou no máximo possível. Enquanto discernimento ficou com apenas 1/4 do espaço.

(Diário de campo, 12 de março de 2019).

Para nós que estamos do lado de cá e, principalmente, para quem atua nestes espaços, refletir sobre a subjetivação promovida pelo envolvimento com o “mundo do crime” e o desejo de “mudar de vida” dos jovens, figura como constantes desafios. Desafios que não podem ser enfrentados sem o compartilhamento e sem o estar com os jovens que, a partir do que demonstram nos encontros, vivem como se estivessem divididos entre desejos e necessidades, desejos e possibilidades.

Malvasi (2011, p. 167, grifo do autor) traz um relato que se aproxima destes conflitos:

Após a “batida” policial e a situação constrangedora pela qual passou na lanchonete, no dia de aniversário de sua cidade, Elias narrou sua revolta e dor. Ele contou com indignação o que ocorrera. “Eu vou traficar mesmo”, falou com raiva. Naquele momento, pelo vínculo que tenho com ele e seus parentes, procurei dissuadi-lo. Tentei alertá-lo para o fato de que essa escolha só reforçaria a repressão da polícia e o sofrimento dele e de sua família. Ele disse que sua mãe sempre trabalhou como doméstica, do outro lado da cidade, e que nunca teve nada. Que sempre foi explorada e que ele não queria essa vida. “Eu nasci aqui na favela, eles nunca vão me dar um ‘boi’<sup>23</sup>. Perguntei-lhe: “Eles quem?”, “A sociedade”, ele respondeu. “Prefiro viver pouco como um rei do que muito como um Zé”, foi o que consegui

---

<sup>23</sup> Neste caso, emprego ou trabalho. No entanto, também pode significar banheiro, conforme o glossário de termos nativos, presente no artigo de Reinaldo Vicente da Costa Júnior (2014).

interpretar de sua defesa no estilo “bandido”. Esse foi o lugar em que ele se posicionou naquele momento de humilhação.

Saindo da Fundação, a docente Marcela relatou uma conversa que havia tido com alguns alunos durante as reflexões sobre sonhos e talentos. Dirigindo-se a ela, Fernando havia dito que seu talento era trabalhar na biqueira. Que aquilo era o que ele gostava de fazer. Marcela contou que nesse momento olhou para a apostila do aluno e viu que havia preenchido os sonhos referindo-se à família, ter bom emprego e boa casa. Diante disso, perguntou a ele se, quanto aos sonhos, o trabalho na biqueira seria algo interessante. Ele pensou e os amigos ao lado, que até então davam risada, cessaram a brincadeira e se retiraram da situação. Fernando continuava refletindo. Marcela continuou a fala dizendo que ter trabalhado na biqueira, sem dúvida, era algo que ele havia aprendido, mas talvez não fosse o melhor caminho para atingir os sonhos, pois o traficante que faturava com o trabalho de Fernando, não estava preso. Provavelmente estava fora do país e tinha formação em economia, administração, falava mais de uma língua. Disse que o aluno, como um operário do tráfico, teria um grande desafio em atingir aqueles sonhos. Diante disso, o aluno teria ficado intrigado e, posteriormente, quando Cristina perguntou a ele sobre seus sonhos, Fernando havia respondido que o maior sonho dele era mudar de vida.

(Diário de campo, 17 de janeiro de 2019).

### 5.3 “Mas por que a gente não iria querer ter sonho?”

Retomando uma hipótese já trazida: estariam docentes e alunos olhando para um mesmo horizonte, por caminhos diferentes? No trabalho de Feltran (2008, p. 124, grifo do autor), conhecemos Sérgio que: “[...] se manteve na fronteira entre o ‘mundo do trabalho’ e o ‘mundo do crime’ por toda sua adolescência e juventude”. Se, nos relatos que trazemos, essa fronteira surge reiteradas vezes e é nela que concentramos nossos esforços, como sendo os caminhos na vida dos jovens os quais compartilhamos quando estão privados de liberdade, quais horizontes eles nos trazem? A afirmação de um aluno sobre não ter sonhos, despertou a reação dos demais:

Cristina perguntou o porquê de ter sonhos era importante e um dos alunos respondeu que não tinha sonhos. Cristina voltou a perguntar: “*Mas por que não temos sonhos? Por que a gente não quer ter sonho?*” Essa pergunta, feita desta forma, causou reação em boa parte

da turma que pareceu indignada: *“Não, mas por que a gente não iria querer ter sonho? Não conheço ninguém que não queira”* Outro aluno disse: *“A gente precisa de sonho para viver, senão não temos motivo nenhum para seguir”*.

(Diário de campo, 17 de janeiro de 2019).

Lucio, sentado ao meu lado direito, disse que seu sonho era a recuperação da saúde da mãe. A fala parece ter tocado alguns alunos. No fundo da sala, alguém perguntou: *“O que ele disse?”* E, de maneira séria, parecendo demonstrar cuidado, Maurício respondeu: *“O sonho dele é a recuperação da saúde da mãe”*. A sala ficou segundos em silêncio. Olhei para Cristina sentada à minha esquerda, que encarava Lucio como alguém pensando sobre o que havia sido dito e o que poderia dizer em resposta. Cristina permaneceu em silêncio. Adilson disse que seu sonho era sair dessa vida e trazer orgulho à família. Maurício queria ter uma casa, família, ter emprego e abrir uma empresa. Heitor queria ser veterinário. Outro aluno disse que queria viajar pelo mundo. Gabriel disse que seu sonho era ser jornalista. [...] Com alguns colegas, Maurício voltou-se para Alex, dizendo que seu sonho era tornar-se MC, pois já cantava e, inclusive, havia composto um rap no barraco [nome dado a eles se referindo ao dormitório ou cela], contemplando o nome de alguns deles.

(Diário de campo, 14 de fevereiro de 2019).

O rap de Alex provavelmente encontraria dificuldades em ser compartilhado dentro do CASA, dado o artigo que tratava sobre apologia ao crime. Sem considerarmos as letras, mas a própria batida e ritmo da música configurariam para os profissionais, “música de bandido”. Em um dos encontros, algumas folhas de seu bloco de notas seriam retiradas por conterem “conteúdo impróprio”:

A profissional do CASA falou para a Marcela que ela queria conversar, ali mesmo. Disse que havia olhado no bloco de notas dos meninos e precisou tirar algumas folhas, porque alguns continham palavras de cunho sexual. Ela mostrou para a Marcela algumas das páginas. Eram letras de músicas, que ela mesma confirmou, dizendo: *“Olha só essa palavra. Isso aqui não tem como a gente deixar simplesmente aqui”*. Disse, então, que foi necessário tirar as folhas, que ela passaria para a referência [profissional responsável] para que conversasse com os alunos e sugeriu que Marcela tivesse uma conversa com eles sobre as coisas que colocavam no caderno, que precisam ter relação com a aula. Perguntei quem era o menino em

questão e ela falou que era o Alex. Então, aparentemente, todos os escritos eram do Alex.

(Diário de campo, 12 de março de 2019).

Quando Marcela terminou de montar o equipamento, fez a fala dizendo para os alunos sobre o cuidado com o que eles colocavam nas apostilas, nos blocos de nota. E compartilhou que havia tido um problema com o Alex - algumas folhas do caderno dele haviam sido arrancadas. Alex ficou surpreso na hora, fez uma cara de espanto, mas emendou uma reação um pouco de deboche, falando que ele ia escrever tudo de novo e que não estava nem aí. Outros alunos ficaram um pouco pensativos e alguns fizeram que não tinham entendido o que havia acontecido. Marcela respondeu que o problema era parecido com o que havia ocorrido em outra aula, quando fazendo colares, alguns meninos colocaram símbolos que ela não sabia o que significava, mas que tinha um significado diferente ali na Fundação CASA: *“Por exemplo, alguns meninos fizeram o ‘yin yang’ que, para mim, significa equilíbrio. Mas aqui dentro as pessoas têm outra leitura. Então vocês devem se preservar em relação a isso, ao invés de serem prejudicados por conta de um desenho ou uma frase que escrevem”*. Virei para Alex e cutuquei seu braço, falando: *“Olha, eu estava ali fora quando a profissional falou com a Marcela e parece que não foi toda a sua escrita. O problema não foi tudo o que você escreveu, mas algumas palavras que você colocou. Parece que algumas eram de cunho sexual. É isso mesmo?”* Dando um sorriso, Alex disse que não lembrava e sugeri que conversasse com a profissional referência. *“Ah, eu? Eu não vou procurar ninguém. Não tenho que falar nada para ninguém”*. Respondi: *“Às vezes, você podendo conversar, consegue explicar o que você pensa, o porquê você fez. Entender o lado dela, ela entender o seu. Ao invés de vocês não conversarem e você ficar na dúvida sobre o que de fato pode acontecer”*. Alex, olhando para os colegas e vendo Denilson fazer sinal negativo com a cabeça, respondeu: *“Não tenho medo e não tem problema nenhum, não vou falar com ninguém”*. Além disso, iria insistir até o fim afirmando que aqueles desenhos não eram dele.

(Diário de campo, 12 de março de 2019).

Talvez o exercício de sonhar de Alex por enquanto tenha parado por aí. Quanto ao sonho de Lucio em melhorar o estado de saúde da mãe:

No estacionamento do CASA, Cristina disse que gostaria de compartilhar comigo um acontecido sobre Lucio. Disse que nos encontros ele trazia muito a figura da mãe e citou o momento em que

Lucio prestava atenção no vídeo de um cabeleireiro, com a caixa de som nos ouvidos. O personagem era um ex-presidiário que havia aberto o próprio negócio. Cristina comentou que, quando o cabeleireiro disse que queria mudar de vida, pois era assim que faria a mãe parar de chorar, Lucio fechou os olhos e Cristina conseguiu ler em seus lábios como se estivesse dizendo: “É isso aí que eu quero”.

(Diário de campo, 24 de janeiro de 2019).

Ainda no contexto dos sonhos, Cristina fez a típica pergunta que ouvimos quando o assunto “O que queremos ser quando crescer” aparece, trouxe a figura do médico. Mais um exemplo de quando nos referimos ao plano das ideias do lado de cá e a realidade concreta está acontecendo do lado de lá:

Cristina perguntou para os meninos se eles se viam como médicos. E Denilson respondeu: “*Acha, senhora! Se a gente não consegue nem estudar em escola normal, como que eu vou fazer uma faculdade?*”.

(Diário de campo, 14 de fevereiro de 2019).

Denilson já havia contado para a turma que um dia foi trabalhar com seu pai, atuando como ajudante de pedreiro. No mesmo dia, teria dito que de jeito nenhum voltaria para isso. No entanto, ainda não sabia o que gostaria de fazer. Em um dos encontros:

[...] de novo Denilson começou a bater a cabeça na parede. Ele batia de uma forma que me incomodava, era forte. Ficou batendo durante um tempo e falou: “*Vou estourar minha cabeça para ir para a UPA [Unidade de Pronto Atendimento]*”. É a segunda vez que ele faz isso.

(Diário de campo, 19 de fevereiro de 2019).

Dentre as formas que Denilson tinha para sair daquele lugar, ir para a Unidade de Pronto Atendimento era uma delas, mesmo que para isso precisasse se machucar. Imagino que, longe do ponto de estourar a cabeça, causar algum machucado figurasse como uma alternativa, sendo que tal ideia parecia recorrente entre os jovens. Sobre estar em um lugar no qual não se deseja e não se percebe sentido, em outro episódio, Denilson e eu tivemos a oportunidade de compartilhar nossas impressões sobre a escola:

Cristina perguntou: “*Denilson, o que você tem que fazer para um recomeço?*”. Denilson respondeu: “*Estudar, estudar, estudar, estudar, estudar, estudar*”. Um pouco mais tarde Denilson me

chamou até a mesa dizendo que havia construído uma escola, com palitos e papéis. Comentei que essa escola poderia não ter paredes. E ele perguntou: *“Como assim? Eu tiro essa fita daqui para ficar sem parede?”*. E tentei me explicar melhor: *“Não. A sua escola parece realmente uma escola de verdade. O que eu tô querendo dizer é que a escola de verdade poderia não ter paredes”*. E ele respondeu: *“Ah, mas aí a gente foge. Sem parede a gente não fica na escola. A gente entra na escola às 7h e vai sair só 12h. Entrou, entrou. Não entrou, não entrou. Se tirar a parede a gente não fica na escola”*.

(Diário de campo, 28 de março de 2019).

No início do curso, aproximadamente um mês antes, em conversa com Cristina, Denilson já havia compartilhado com a turma a visão que tinha sobre a escola e, a partir disso, qual seria sua estratégia para concluir o Ensino Médio. Estratégia não só da maioria das juventudes, mas que acompanha diversas pessoas no decorrer dos anos, em cursos presenciais e a distância:

Falou que a escola é um negócio que vai fluindo, mas que de repente empacava e não saía do lugar. Cristina perguntou como ele estava na escola e ele comentou que estava cursando o primeiro ano pela terceira vez, sem conseguir sair. Cristina perguntou qual disciplina ele tinha mais dificuldade e ele disse que era biologia e sociologia. *“E o que você vai fazer agora?”*, perguntou ela. E Denilson: *“Vou colar em alguém que sabe dessas aulas. Colar e tentar passar”*.

(Diário de campo, 26 de fevereiro de 2019).

#### 5.4 Pega a visão

Aprendemos muito com os alunos sobre a relação entre educação e trabalho, conforme ficará evidente nos relatos. Em um dos encontros, introduzindo a abordagem que propunha tratar sobre empreendedorismo, Marcela projetou para a turma vídeos que contavam a história de Rick Chester<sup>24</sup>, difundida com a ajuda do slogan “Pega a Visão”.

O vídeo era de um senhor que começou vendendo água no Rio de Janeiro. Ele publicou um vídeo no Youtube que ficou muito famoso,

---

<sup>24</sup> Disponíveis nos links:

<https://www.youtube.com/watch?v=miVZih23Ro> e <https://www.youtube.com/watch?v=y4w0NBCVD0M>.

contando para as pessoas como elas deveriam fazer para ganhar dinheiro na condição de desempregadas. Basicamente ensinando a relação entre custo e lucro ele contava que começou num ponto da cidade onde a água era barata, gastando R\$10,00 e seguindo para a praia de Copacabana [elitizada] venderia a água bem acima do valor de compra. Por exemplo, a pessoa compraria R\$20,00 em água, iria para a praia de Copacabana e sairia com R\$40,00. Compraria 40,00 em água e voltaria de Copacabana com R\$80,00. Assim por diante ele explicava o processo da lucratividade. Marcela também mostrou um vídeo onde ele anuncia um prêmio, cujo nome seria "Pega Visão", voltado para vendedores de trufa, de água, ambulantes do Brasil! No vídeo, ele afirma que é o povo que sustenta esse país, que consome, então que é um povo que tem tudo para empreender, ser vencedor. Que é de onde ele veio. No próximo vídeo, o tal senhor, agora empreendedor de sucesso, faria uma palestra em Harvard. E aparecia chorando durante uma entrevista, falando para as pessoas acreditarem nos sonhos. Que haviam tentado derrubá-lo e ele nunca havia caído ou baixado a cabeça. Que ele fazia isso pelo pai e pela filha dele. Para a filha saber que ele estava trabalhando, lutando e que ela também tinha que lutar. Durante os vídeos, os alunos pareciam bem atentos. Leonardo brincou dizendo: *“Ah, mas também a questão é que ele sabe falar muito bem. Ele é uma pessoa que sabe dar dicas, então, ele se dá muito bem”*.

(Diário de campo, 12 de março de 2019).

No próximo encontro, retomando os vídeos assistidos, Marcela propôs uma dramatização que contaria com a participação de todos quando, divididos por personagens, simularíamos possibilidades de venda e empreendedorismo. Poderíamos fazer mais de uma rodada para que o maior número possível de alunos pudesse estar no papel de empreendedor, enquanto os demais seriam clientes. Eu desenvolveria dois papéis, somado ao de cliente, no início também faria o de um amigo que emprestara os R\$ 20,00 que viabilizariam o empreendimento. Leonardo começou no papel de vendedor de garrafas d'água na praia, após pedir os R\$ 20,00 emprestados, foi “mendigar”:

Ora sentava-se no chão, ora curvava os ombros para frente e passava os dedos nos olhos como se estivesse enxugando as lágrimas, fungando o nariz [as cenas me remeteram muito a dizeres e atitudes de pessoas em situação de rua]. Perguntava aos colegas se poderiam ajudar, pois tinha um filho doente em casa e precisava comprar fraldas. Até que ele foi dando a volta no círculo e chegou até mim falando: *“O senhor não quer me ajudar? Eu tô com uma pessoa*

*doente em casa*”. E respondi: “*Você está trabalhando...Qual o seu nome?*”. Leonardo respondeu: “*Márcio, mas pode me chamar de Marcinho*”. Então perguntei: “*Márcio, você está trabalhando ou mendigando?*”. Foi quando todos os alunos começaram a dar risada.

(Diário de campo, 14 de março de 2019).

Ao “mendigar” Leonardo nos mostrava o que significava para ele empreender como vendedor de água na praia. Realidade difícil de enxergar em vários sentidos. Os vídeos que havíamos assistido representavam uma ficção ou mesmo um exemplo de alguém que havia se dado bem na vida, pois a realidade não segue roteiro e diferente de Rick Chester, aproximar-se da mendicância era a expectativa de Leonardo, senão da maioria dos jovens ali. Moreira (2011) conta acerca de outra experiência com jovens privados de liberdade, criando roteiros e atuando conforme suas expectativas no mundo do trabalho:

Para encerrar o evento, alguns adolescentes apresentaram uma dramatização. O esquete, singelo, a despeito da desenvoltura de alguns internos, consistia no seguinte: um jovem sai com o diploma da Fundação CASA (curso de turismo, empreendedorismo etc.) para procurar emprego. Ao chegar aos estabelecimentos, o jovem se apresenta e mostra o diploma. Os entrevistadores demonstram apreensão, afastam-se, mudam de assunto, evidenciando preconceito pelo fato de o jovem ter passado pela internação. Elias representava um dos garotos que estava procurando emprego. Em sua performance, entrega seu currículo em três lugares diferentes. Sem conseguir uma oportunidade, volta, ao final do dia, para seu bairro e encontra um grupo de amigos que estava trabalhando no “movimento” (tráfico de drogas). Seus amigos o convidam para voltar a trabalhar no tráfico e ele diz que não, não quer, está procurando emprego. Seus amigos estão fumando maconha e circulam o cigarro até a mão de Elias. No momento em que ele segura o cigarro, a polícia chega. Os adolescentes da CASA riram bastante após a apresentação, comungando significados. A mensagem que transmitiram foi patente: independentemente do que façam, ou deixem de fazer, serão sempre considerados suspeitos; ao saírem da internação, sua marca será a de ex-internos da “Febem”(MOREIRA, 2011, p.162, grifo do autor).

Reconhecemos os desafios enfrentados por educadores e educandos nas práticas educativas que partem das realidades em questão, pois isso significa se deparar com o não saber e o não conhecer, entrar em contato com nossas emoções, assumir riscos. Após o episódio da mendicância, Leonardo seguia com o “empreendimento”, comprando garrafas a preço de custo, vendendo com margem de lucro e a cada etapa aumentando a quantidade de garrafas compradas e vendidas, faturando mais. Enquanto amigo que havia emprestado

dinheiro para Leonardo começar o negócio, e considerando o caráter participante da pesquisa de campo, havia chegado a hora de solicitar a “Marcinho” o valor emprestado de volta:

*"Márcio, tem como você me devolver aquela grana que eu te emprestei, cara? Por favor?". Leonardo, rindo, respondeu: "Que Márcio? Eu não sou o Márcio? Não te conheço. Como que você prova que você me emprestou dinheiro?". E eu estava tentando, eu comecei...aquilo foi me colocando numa sensação de incômodo, de tentar entender por que ele estava fazendo isso. Como eu responderia a ele? Falaria que estava tudo bem? Que não teria problema, mas que se ele precisasse de mim numa próxima vez eu não iria emprestar dinheiro!?. Me dando as costas de repente ele virou-se para mim dizendo: "Toma aqui seus R\$10,00". Ao estender o braço para pegar o dinheiro ele puxou da minha mão, dizendo "Olé!". Isso me tirou muito do sério. De forma passional, aumentei o tom de voz - com certeza devo ter desfigurado minhas expressões do rosto - e falei: "Você não vai me desrespeitar!". Nesse momento, ele ficou desconcertado, com uma cara muito sem graça, a turma toda em silêncio. E ele falou: "O loco senhor, eu tô brincando com você". E eu de uma forma ríspida falei: "Eu não tô brincando com você". Ele: "Não senhor, mas eu tô brincando com você". E eu: "Eu não estou brincando com você". Ele tentou me dar o dinheiro duas vezes e por duas vezes ainda respondi: "Você fica com o seu dinheiro". Marcela interveio. Ele sentou-se no lugar dele, ela tentou retomar com a atividade e Leonardo falou: "Não, não. A minha participação agora já acabou".*

(Diário de campo, 14 de março de 2019).

Após o ocorrido, comecei a ter consciência do erro que havia cometido, da violência que havia praticado. Confesso que não foi a primeira vez. Durante longos minutos respirei e fiz o que havia aprendido durante os anos como docente – aguardei um momento oportuno, um intervalo entre as atividades, fui até Leonardo abaixando em sua carteira e pedi desculpas. Disse que não havia concordado com o que ele havia feito, mas isso não era justificava nenhuma para que eu respondesse com violência. Leonardo respondeu: “*Dá nada não, senhor*”. Mais tarde, após o encontro, Marcela falaria que eu havia atrapalhado a atividade. Praticamente toda a atividade. E que precisou encontrar estratégias para “quebrar o clima” e retomar com a turma.

Naquele momento, inviabilizei ainda mais as possibilidades dos alunos poderem se expressar e contextualizarem o trabalho a partir de perspectivas que ainda desconhecíamos ou

não compreendíamos. Se por alguns instantes a atividade proporcionou imersões nos personagens, ou melhor, se imersos nos personagens os jovens experimentassem possibilidades de ser, de expressar falas e ações, eu havia, de forma autoritária, reprimido tais ações.

Foi tentando retomar a atividade que Marcela sugeriu que a turma pensasse em formas de trabalhar quando estivessem fora dali. Denilson, apesar de minhas recentes atitudes e sendo um aluno próximo a Leonardo, logo declarou:

*"Eu vou traficar de uma forma muito consciente. Vou traficar até os 18 anos. Depois eu abro a minha empresa."*

(Diário de campo, 14 de março de 2019).

A partir deste momento, Denilson tomou a frente na atividade. Representando um personagem que, segundo ele, era paraibano, falava com sotaque acentuado, repetindo diversas vezes a palavra “bichinho” no meio das frases, como forma de fazer referência às pessoas. Por meio de atuações, Denilson, Leonardo e outros alunos nos ensinavam, desta vez lembrando diálogos que crescemos ouvindo em pequenas cidades do interior, sobre fulano que é filho de ciclano. Ações e memórias para as quais, posteriormente, Marcela daria o nome de fidelização de clientes:

*"Não acredito! Você conhece meu pai?".* Ficaram nesse diálogo de uma forma muito teatral, a partir de falas fluidas, espontâneas. Eles se lembravam da infância, que um tinha crescido e conhecia o pai do outro. Todos davam muita risada e Denilson foi repetindo conforme passava pelos meninos. *"Ah, te conheço!", "Já te vi por aqui", "Conheço sua família", "Conheço seu pai".* Chegou até mim dizendo: *"Poxa, não acredito que você tá aqui!"*. Naquele momento, sem habilidade para assumir um personagem e muito menos desenvolver um texto, falei simplesmente que queria comprar uma água. Denilson negociou, fundindo meus dois papéis naquela história, o de emprestar dinheiro e o de comprar água: *"Ó, como eu peguei R\$10,00 emprestado com você, eu vou te devolver R\$5,00"*. Sem entender respondi com certa insegurança: *"Então, mas falta você devolver mais R\$5,00"*. E ele falou: *"Não. É a água e mais os R\$5,00"*. E eu: *"Ah, tá. Então você vai me pagar em água"*. E Denilson: *"Isso aí"*.

(Diário de campo, 14 de março de 2019).

Além de Denilson e Leonardo, Alex também participou de uma rodada investindo na venda de garrafas de água, seguindo a mesma lógica de compra e venda proposta por Marcela. Questões ligadas às ideias de precificação e lucro foram trabalhadas numa proposta de aprendizagem por repetição, sendo que o espaço para improvisado restringiu-se às interações com “os clientes” e às estratégias de divulgação dos produtos, as quais variavam entre a criação de promoções leve 3 pague 2 até superfaturamento das garrafas sob o argumento da origem das fontes de água. A forma de lidar com o dinheiro foi a mesma entre os três alunos, muito peculiar e habilidosa. As notas eram dobradas entre os dedos de uma mão, cada dedo segurando um valor, por exemplo: o anelar com notas de dois reais, o dedo médio com notas de cinco reais e o indicador com notas de dez reais. Dessa forma, facilitavam o controle, o recebimento e o troco aos compradores. Afinal, eles estavam habituados a lidar com dinheiro, produtos, vendas e clientes. Em alguns encontros após este, depois de já terem trocado os blocos de nota entre si, deixando mensagens de afeto pela passagem juntos na medida socioeducativa e sobre o futuro no mundão<sup>25</sup>, os alunos nos ensinariam não só a superar a cultura da competição, como também nos percebermos preconceituosos.

A turma estava dividida em dois grupos. Cada um recebeu partes misturadas de dois quebra-cabeças e os negociadores de cada grupo precisavam trocar as peças para tentar concluir um dos jogos. Marcela alertou: *“Se vocês não trocarem as peças, já que a gente tem mais 10/15 minutos para terminar a atividade, as duas empresas vão falir”*. Fabrício respondeu: *“Então ela vai falir, porque a gente não vai trocar”*. Denilson também se manifestou nesse sentido. [...] Leonardo virou-se para Fabrício dizendo: *“Você não está prestando atenção, você não está pensando. Pensa o que a senhora está querendo da gente. São dois quebra-cabeças, como que a gente vai conseguir resolver, se os dois grupos estiverem fazendo o mesmo quebra-cabeça?”* [...] Continuando, Leonardo disse: *“É só a gente juntar as mesas. Todo mundo fica em volta dos dois quebra-cabeças, a gente junta as peças e monta, dentro do tempo da atividade”*. Fabrício perguntou: *“Mas como que vai juntar?”* E Leonardo: *“Junta. Junta as mesas. Põe essa mesa junto com essa, a gente senta em volta e vai colocando as peças”*. Todos aceitaram, juntaram as mesas e começaram a montar. [...] Marcela me chamou em um canto e falou que ela já havia aplicado essa atividade em várias turmas e que é a primeira vez que a turma sugere de juntar as empresas para que os dois grupos se beneficiassem. E continuou: *“André, eu cheguei a*

---

<sup>25</sup> Algumas disponíveis em anexo.

*pensar que teria problemas com essa atividade aqui com essa turma, no sentido de eles quererem ser muito competitivos, de quererem passar a perna no outro grupo, de esconder peça, como já foi o caso de outras turmas. E eles estão aqui propondo de juntar, de fazer uma sociedade. Olha o tapa na minha cara”.*

(Diário de campo, 28 de março de 2019).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *Pedagogia da esperança*, Paulo Freire (1992) aborda a prática educadora desocultadora das mentiras dominantes, estabelecendo relação com a crítica feita ao sonho e a utopia. Esta passagem faz lembrar da ocasião em que, durante uma roda de conversa no CASA (durante o curso de “Qualificação profissional”), um dos alunos afirmou que, pelo fato de ter abusado no uso da maconha, sua memória era comprometida: “*Senhor, eu sou lesado e só lembro o que é importante para mim*”. Após alguns segundos refletindo, perguntei: “*Mas será que todos nós não somos assim?*” O aluno ficou parado me olhando, como se alguém houvesse dito isso a ele e, durante muito tempo, essa era a sua sentença.

Em outro episódio, dessa vez na unidade do SENAC, participamos de um encontro com um grupo de jovens no curso “Operador de supermercado”, pelo Programa Jovem Aprendiz, no qual participam alunos de 14 a 21 anos. Ao contrário do período escolar, esses alunos alternam a iniciação profissional em um estabelecimento comercial e a qualificação profissional em instituição de ensino. Numa roda de conversa, enquanto compartilhavam suas experiências, todos os depoimentos traziam o trabalho no supermercado como algo não prazeroso, estressante e típico de quem não pode fazer escolhas. Considerei que, a partir dessa realidade, poderíamos contribuir por meio de problematizações com aos alunos, quanto às possibilidades de transformação do ambiente e das relações humanas. Entretanto, uma colega de trabalho não concordou com tal posicionamento. Para ela, eram os alunos e alunas que deveriam se adequar à realidade do supermercado.

A partir do exposto e da construção deste trabalho, chamamos a atenção para o que podemos considerar como “mentiras dominantes” no contexto da privação de liberdade e da qualificação profissional, por meio das quais, buscando brechas, é necessário promovermos reflexões partindo da visão de Freire (1983, p. 48, grifo do autor) de que “[...] o educador deve insistir, junto ao educando, em ‘que a estrutura social é obra dos homens [seres humanos] e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens [seres humanos]’”.

Ao mencionarmos aqui “mentiras dominantes” queremos nos referir às desigualdades tratadas principalmente no campo da educação, quanto ao acesso aos direitos fundamentais e de trabalho, às formas como se estruturam na esfera legal e na nova figura do precariado. E ainda, “mentiras dominantes” presentes na ilegalidade que aparece como alternativa aos

jovens, sob o discurso persuasivo do crime organizado fortalecido hoje pelas políticas de Estado.

Propomos que nossas inquietações, ao tratarmos sobre o “mundo do trabalho”, caminhem a partir do reconhecimento do atual contexto neoliberal e das novas formas de organização do trabalho, levando em conta, inclusive, o desenvolvimento tecnológico e suas implicações quanto à possibilidade de tornar obsoleta a mão de obra em um futuro quem sabe próximo<sup>26</sup>. É importante valorizar nosso trabalho e tratar com o devido respeito os jovens que encontramos, pois logo serão inquiridos quanto aos seus sonhos, realizações e valores. Aspirações que, dependendo da forma como forem conduzidas durante as práticas, poderão dizer mais de outras realidades que as dos próprios jovens.

Nesse sentido, como um obstáculo que inviabiliza o compartilhamento de experiências, sentidos e significados entre profissionais e jovens, encontra-se o artigo do Regimento Interno dos Centros de Atendimento de Internação e de Semiliberdade da Fundação CASA, o qual institui a falta disciplinar grave ao que se entende por apologia ao crime. Na prática, além de partir da subjetividade de quem aplica tal regulamento, esta norma impede que os sujeitos participantes das atividades desenvolvidas nos espaços tratem das realidades concretas em questão favorecendo, como trazido em diversos trabalhos, uma relação encenada, que hoje chamaríamos de *fake*<sup>27</sup>, reconhecendo o que se fala, o que se espera escutar. Do contrário, segundo propomos aos profissionais, “[...] a compreensão do mundo [...] pode começar a mudar no momento mesmo em que o desvelamento da realidade concreta vai deixando expostas as razões de ser da própria compreensão tida até então” (FREIRE, 1992, p.11). O rótulo de apologia ao crime também favorece que se desconsidere o saber de experiência feito dos jovens, sejam nas atividades ilícitas, como práticas que dialogam e tratam exatamente das mesmas propostas trazidas pela qualificação profissional. É possível que o conflito entre realidades inviabilize a compreensão ou identificação do que está sendo tratado, seja por parte dos docentes seja por parte dos jovens, pois não se aprofunda a discussão por nenhum dos lados. Não se reconhece que estes jovens já chegam com saberes frente ao que será abordado.

Nossas propostas são justificadas ainda a partir da problematização do encarceramento como uma chamada “escola do crime”, conforme nos traz (MOREIRA 2011, p. 20):

---

<sup>26</sup> Abordado no livro “21 lições para o século XXI”, de YuvalNoahHarari (2018).

<sup>27</sup> De *fakenews*.

Torna-se evidente que a experiência adquirida durante o cumprimento da medida socioeducativa de internação configura-se como um traço central na trajetória de meus interlocutores, sobretudo para aqueles que, após a desinternação, pretendem investir todas as suas energias na realização de atividades criminosas. A verdade é que só os mano que fica uma cota dentro da cadeia [que permanecem internados por um bom tempo] é que sai daqui de dentro com um conhecimento. Os mano [ladrões] lá de fora valoriza a caminhada [experiência] que você constrói aqui dentro. Eu entrei aqui um menino senhor e agora, depois de quase três anos, vou sair um homem (piloto da Unidade de Internação, complexo de Franco da Rocha).

Dados os desafios relacionados com as desigualdades e violências, entendemos que as propostas de qualificação profissional também devem ser pensadas levando em conta os aspectos aqui apontados quanto à participação dos jovens nos processos de decisão do portfólio e métodos de aprendizagem. Se os cursos fizerem parte do que eles entendem por punição, estas práticas podem aproximar-se do relato do professor entrevistado por (MASSARO, 2010, p. 226, grifo do autor):

Eu me sentia entretendo esses meninos, mantendo-os calmos, tranquilos, e é o que todos faziam ali dentro [...]. É isso, eu sentia que não havia como realmente nesse contexto existir dinâmica pedagógica, uma prática docente, processo de ensino e aprendizagem real, o que havia ali era muito mais uma atividade de monitoria, de manter os meninos quietos, tranquilos ou uma tentativa disso e dessa maneira seríamos inseridos nesse contexto de manter a “casa” calma como os outros seguimentos de funcionários ali, do que processo pedagógico.

Massaro (2010, p. 226) também evidencia a fala da diretora de um Centro de Internação, quando afirma: “[...] as atividades oferecidas na instituição [...] servem apenas como meio de sobrevivência [...] e não como possibilidade de uma chance de emprego e reconhecimento”. Para nós, como meio de dar a devida atenção a esta constatação, que possivelmente circule apenas entre os profissionais, está a possibilidade de problematizá-la com os jovens, considerando o cuidado e responsabilidade na forma de fazê-lo.

Discordamos da visão do professor quanto à impossibilidade de haver um processo de aprendizagem nestes espaços. Reiteramos a necessidade de que se busquem brechas, seja no contexto político e social que, no atual horizonte, figura como obscuro, seja nas falas que ambos, educadores e educandos, trazem em meio a tantos conflitos socioeconômicos e à própria existência e configuração das políticas de encarceramento juvenil. Atualmente, propostas de abolição do encarceramento como política pública vêm ganhando espaço. Todavia, enquanto isso não acontece, o enfrentamento destes desafios é necessário, principalmente para aqueles que se reconheçam como educadores. É aqui que precisamos

estar. Conforme afirmou um dos jovens durante o curso: *“Não dá certo quando as pessoas fazem de má vontade para a gente. Quando as pessoas chegam aqui e fazem de boa vontade as coisas dão certo”*. Uma frase que trazemos sem a pretensão de parecer romântica, mas que diz muito quando estamos na prática.

O estudo de Soares, Calado e Marreiros (2013) salienta o protagonismo juvenil, a respeito do qual problematizamos em contextos de privação de liberdade. Acreditamos que não deva ser excluído das discussões que visam pensar possibilidades de atuação. No trabalho citado, o protagonismo juvenil aparece como ferramenta pedagógica para a construção do projeto de vida dos jovens que cometem atos infracionais:

Acredita-se que o protagonismo juvenil é uma importante ferramenta para ações com adolescentes em conflito com a lei, pois oportuniza a esses adolescentes uma chance de apresentarem sua visão, debaterem assuntos de interesse próprio, serem escutados, além de propiciar um momento de reflexão sobre suas ações que podem ajudar na construção de um projeto de vida àqueles que desejarem. É necessária a implantação de políticas públicas, visando um projeto de vida mais sólido para estes adolescentes, trabalhando laços comunitários. Importante seria que a sociedade identificasse a capacidade transgressora da juventude de forma positiva, uma vez que uma juventude pacificada não indica sucesso. O “perigo” desses adolescentes deveria indicar o potencial deles (SOARES, CALADO, MARREIROS, 2013, p. 68, grifo do autor).

Por fim, propomos aos profissionais que atuam nos diversos contextos educativos e provavelmente tenham sido educados a partir de métodos que partam da educação bancária, o exercício de aprender com a juventude. De compreender o que é trazido por eles como um conhecimento vivo e necessário na educação que se pretende emancipadora e humanizadora. “Foi repetindo o caminho tradicional do discurso sobre, feito aos ouvintes, que passei ao debate, à discussão, ao diálogo em torno do tema com os participantes” (FREIRE, 1992. p. 9).

## REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, L. *Uberização: a era do trabalhador Just-in-time (parte 1/2)*. São Paulo: Canal USP, 2020. 1 vídeo (2h11). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OM6b1CK5Y-A>. Acesso em: 8 mar. 2020.
- ACÚRCIO, M. R. B.; ANDRADE, R. C. de (Org.). *O empreendedorismo na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ARAÚJO-OLIVERA, S. S. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (org.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 47-112.
- ARIEL, A. Concurso da PM: candidatos com tatuagens que fazem apologia ao crime poderão ser eliminados. *Folha WEB*, São Paulo, 4 nov. 2019. Disponível em: <https://folhabv.com.br/noticia/Candidatos-com-tatuagens-que-fazem-apologia-ao-crime-podem-ser-eliminados/59186>. Acesso em: 29 fev. 2020.
- ARISTÓTELES. *Política*. Tradução, introdução e comentários de Mário da Gama Kury. Brasília. Ed. Universidade de Brasília, 1997.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO SETOR DE BICICLETAS - ALIANÇA BIKE. *Pesquisa do perfil dos entregadores ciclistas de aplicativo*. São Paulo, 2019. Disponível em: [http://aliancabike.org.br/assets/docs/09\\_08\\_2019\\_09\\_45\\_190807\\_relatorio\\_s2.pdf](http://aliancabike.org.br/assets/docs/09_08_2019_09_45_190807_relatorio_s2.pdf). Acesso em: 29 fev. 2020.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Notas de campo. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed., 1994. p. 147-176.
- BRANDÃO, C. R. A Pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços da América Latina. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (org.). *Pesquisa participante: o saber da partilha*. Aparecida: Ideias & Letras, 2006. p. 21-54.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA]*. Lei Federal nº 8.068, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 19 jul. 2019. Não paginado.
- BRASIL. Presidência da República. *Sistema Nacional de Atendimento Sócio-Educativo – SINASE*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2006. Disponível em: [http://www.presidencia.gov.br/estrutura\\_presidencia/sedh/spdca/sinase/](http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/spdca/sinase/). Acesso em: 19 jul. 2019.
- CARRANO, P. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007.

CEBRAP. *Cebrap Pesquisa #03: tráfico de drogas entre as piores formas de trabalho infantil*. [S.l.: s.n.], 2018. 1 vídeo (4min39). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hsEicSZdP-E>. Acesso em: 6 set. 2018.

CHAUÍ, M. *Neoliberalismo: a nova forma do totalitarismo*. São Paulo: PUC, 2019a. 1 vídeo (2h30). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gCQ-axQF6y0>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CHAUÍ, M. Neoliberalismo: a nova forma de totalitarismo. *A Terra é Redonda*, [s.l.] 6 out. 2019b. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/neoliberalismo-a-nova-forma-do-totalitarismo/>. Acesso em: 10 jan. 2020. Não paginado.

COSTA, S. A. Diário de campo como dialética intersubjetiva. In: Whitaker, D. C. A. (org.). *Sociologia rural: questões metodológicas emergentes*. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002.p. 151-157.

COSTA, S. de S. G. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009.

COSTA JÚNIOR, R. V. da. Uma escola (por)menorizada: entre a escolarização, os “proibidão” e a busca pelo “mundão” na internação socioeducativa. *REVEDUC*, São Carlos, v. 8, n. 3, p. 291-315, 2014.

DE MAEYER, M. A Educação na prisão não é mera atividade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, 2013.

FELTRAN, G. de S. *Fronteiras de tensão: um estudo sobre política e violência nas periferias de São Paulo*. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FELTRAN, G. de S. *Diário intensivo: a questão do adolescente em conflito com a lei*, em contexto. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, São Paulo, v.1, p. 1-44, 2011.

FERRETTI, C. J. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. *Educação & Sociedade*, Educação & Sociedade Campinas, v. 25, n. 87, p. 299-302, maio/ago. 2004.

FIGUEIREDO, P. Motoboy tem AVC durante entrega e morre após aguardar 2 horas por socorro em São Paulo. *G1*, São Paulo, 11 jul. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/07/11/entregador-de-aplicativo-tem-avc-durante-entrega-e-morre-apos-aguardar-2-horas-por-socorro-em-sp.ghtml>. Acesso em 19 Jan. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FUNDAÇÃO CASA. Medidas socioeducativas CASA. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=medidas-socioeducativas&d=12>. Acesso em: 19 jul. 2019.

FUNDAÇÃO CASA. *Portaria normativa n. 155/2008*. São Paulo, 2008. Disponível em: [http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/files/pdf/Portaria%20Normativa\\_N%C2%BA%20155\\_2008.pdf](http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/files/pdf/Portaria%20Normativa_N%C2%BA%20155_2008.pdf). Acesso em: 19 jul. 2017.

FUNDAÇÃO CASA. Superintendência Pedagógica. *Educação e medida socioeducativa: conceitos, diretrizes e procedimentos*. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/up.ashx?f=pdf/caderno-educacao-e-medida-socioeducativa-02-08-2011.pdf&t=file>. Acesso em: 19 jul. 2017.

FUNDAÇÃO CASA. *Portaria 224/2012*. São Paulo, 2012. [http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/up.ashx?f=pdf/Regimento\\_Interno.pdf&t=file](http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/up.ashx?f=pdf/Regimento_Interno.pdf&t=file). Acesso em: 19 jul. 2017.

FUNDAÇÃO CASA. *Boletim Estatístico Semanal (Ao Governador) – Posição 14.07.2017*. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=boletim-estat%C3%ADstico&d=79>. Acesso em: 19 jul. 2017.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. *In: SÉMINAIRE DE INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT*, 11., out. 2005, Sion. *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problèmes sans solution?* Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT02102013190417.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2017.

HARARI, Y N. *21 lições para o século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

INSTITUTO SOU DA PAZ. *Aí eu voltei para o corre: estudo da reincidência infracional do adolescente no Estado de São Paulo*. São Paulo, 2018. Disponível em: [http://www.soudapaz.org/upload/pdf/ai\\_eu\\_voltei\\_pro\\_corre\\_2018.pdf](http://www.soudapaz.org/upload/pdf/ai_eu_voltei_pro_corre_2018.pdf). Acesso em: 09 set. 2018.

LE MOS, V. O cadeirante que entrega comidas por aplicativos na avenida Paulista. *BBC News Brasil*, São Paulo, 18 fev. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51551861>. Acesso em: 29 fev. 2020.

LOPEZ-RUIZ, O. J. *Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

MALVASI, P. A. Entre a frieza, o cálculo e a “Vida Loka”: violência e sofrimento no trajeto de um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 156-170, 2011.

MALVASI, P. A. *Interfaces da vida loka: um estudo sobre jovens, tráfico de drogas e violência em São Paulo*. 2012. Tese (Doutorado) - Faculdade de Saúde Pública – USP, São Paulo, 2012.

MASSARO, C. M. *Preparação para o trabalho na Fundação CASA: as oficinas profissionalizantes. Cadernos CEDES*, Campinas, v. 30, n. 81, p. 219-231, 2010.

MBEMBE, A. Necropolítica. *Artes & Ensaios*, Rio de Janeiro, v. 32, p. 123- 131, 2016.

MINAYO, M. C. *Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-30.*

MOREIRA, F. M. *Cadeias dominadas: dinâmicas de uma instituição em trajetórias de jovens internos. 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.*

OLIVEIRA, M. W. *et al.* Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. *In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (org.). Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014a. p.113-141.*

OLIVEIRA, M. W. *et al.* Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. *In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (org.). Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014b. p. 29-46.*

ONOFRE, E. M. C. *Educação escolar na prisão: o olhar de alunos e professores. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.*

ONOFRE, E. M. C. A prisão: instituição educativa? *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 36, n. 98, p. 43-59, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00043.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

SANTOS, L. G. Apresentação. *In: LÓPEZ-RUIZ, O. Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007. p. 11-21.*

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes *In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedinas, 2009. p. 23-72.*

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Introdução. *In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedinas, 2009. p. 9-20.*

SEIDEL, C. C. *A constituição do sujeito em contextos de privação de liberdade. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciência e Letras da Unesp, Araraquara, 2009.*

SENAC. DN. *Competência. Rio de Janeiro, 2015. (Coleção de Documentos Técnicos do Modelo Pedagógico SENAC, 2).*

SENRA, R. #SalaSocial PM baiano desvenda significados de tatuagens no mundo do crime. *BBC News Brasil*, 28 jan. 2015. Disponível em: [https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/01/150128\\_salasocial\\_significados\\_tatuagens\\_suspeitos\\_rs](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/01/150128_salasocial_significados_tatuagens_suspeitos_rs). Acesso em 29 fev. 2020.

SOARES, J. D. L.; CALADO, P.; MARREIROS, J.da C. Nós temos a voz, agora é nossa vez: o que o adolescente autor de ato infracional pensa sobre juventudes, políticas públicas e de medidas socioeducativas. In: JULIÃO, E. F.; VERGÍLIO, S. S. (org.). *Juventudes, políticas públicas e medidas socioeducativas*. Rio de Janeiro: Novo Degase, 2013. p. 64-85.

TUCA VIERIA. Disponível em: <https://www.tucavieira.com.br/A-foto-da-favela-de-Paraisopolis>. Acesso em: 29 fev. 2020.

USP IMAGENS. Fundação CASA. Disponível em: <https://imagens.usp.br/?p=7006>. Acesso em: 8 mar. 2020.

VALLA, V. V. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 177-190, 1996.

## **ANEXO A - "RATACAPLAM" E O RAP DAS SOCIEDADES INVISÍVEIS!!**

(Alessandro Gomes)

RATACAPLAM... é a porta de ferro que bate na primeira surra da alma; O corpo devora seco o berro, o coração não sustenta a calma. Estou contido aqui dentro. Da liberdade privada, eu também sou detento. Há milhares de coisas que massacram os meus pensamentos... Livros, lápis, provas, diplomas, histórias revivem minha memória, Enquanto mudo meus passos nesse corredor frio e cinzento.

RATACAPLAM... mais uma porta se fecha e minha angústia começa. É a ficha que cai, é o sonho que vai, é lágrima que não sai, Chorar não posso, minha mãe! Chorar não posso, meu pai! Eu já não sei se é tarde demais, ou se é cedo demais. Enquanto ecoam meus passos no corredor ofensivo, Que se misturam às falas do segurança opressivo. Não posso voltar atrás. Não pode ser tarde, jamais!

RATACAPLAM... o corredor termina, novo cenário ilumina. Tem uma pá de marmanjos todos sentados no chão. Cabeças raspadas e as costas nas frentes das mãos. Cada qual com sua marca, cada um com sua razão, Cada um com sua história, e a mesma condenação. Desenho na pele, dá pra se ver de montão. É faca, caveira, Jesus, palhaço e dragão. Mas o que a gente não vê é o que tá no coração!

RATACAPLAM... agora outra porta se abre É o som seco do ferro, batendo forte na grade. Tô numa cela de aula, os meninos na minha frente! Tem uns que pagam de mal, mas esse é só o sistema. Eu me sustento na força só para cumprir minha pena. Isso é o que ele pensa, isso é o que ele mostra, Cada cabeça um milhão de sentença, e só há uma resposta.

RATACAPLAM... agora é o som do meu peito! O que é novo assusta, o corpo nem respira direito, A gente troca olhar, tomo o lugar do sujeito. O corpo vai respirando, a mente se acostumando, Não tem marmanjo ou menino, e a lição só tá começando. Então só vejo criança que o mundo estava criando, É a vida ensinando a quem ninguém estava educando.

RATACAPLAM... Esse é o som que a minha mente dispara. Honra, verdade, vergonha, fazendo arder minha cara! Essa gente é anjo ou demônio??! Isso já não interessa.

Quem troca a prece por pressa não faz essa reflexão.

Que na escola da vida a cela não é uma prisão, Deixa o três oito lá fora, pega a caneta na mão. Pega o caderno na mão, pega sua vida na mão.

RATACAPLAM... Som das carteiras arrastando. Já não há mais timidez e o coração compensado, Então presente e futuro, anulam todo passado. Essa viagem começa numa canção sem parar: Um menino caminha e caminhando chega no muro E ali logo em frente, a esperar pela gente, o futuro está.

RA TA TA TÁ... Dispara riso e esperança na minha ala, Então a cela se abre, e se transforma em sala, E a liberdade acontece, agora na minha mente, Despido de preconceito sou parte dessa gente, Porque outra parte de mim, também não é diferente, Implorava por liberdade até de forma inocente, Sem entender que essa porta quem fecha é a gente.

RA TA TA TÁ e RATACAPLAM ... Palmas e trancas revezam sons de diversas emoções. Enquanto deixo a sala divago em sensações E o som das trancas se trocam pelo som dessas canções...

Venha, meu coração está com pressa Quando a esperança está dispersa Só a verdade me liberta, chega de maldade e ilusão.

Venha, o amor tem sempre a porta aberta E vem chegando a primavera, nosso futuro recomeça: Venha, que o que vem é perfeição.

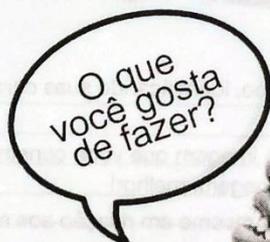
## ANEXO B - ATIVIDADE PRESENTE NA APOSTILA DO CURSO, SOBRE SONHOS

### E

### NECESSIDADES

2. Registre no espaço abaixo quais são os seus principais sonhos, necessidades e vontades.

Sonhos	Necessidades	Vontades
<p>É TER MINHA CASA MINHA FAMILHA MEU CARRO MINHA MOTO E UM BOM EMPREGO</p>	<p>NÃO TER COM- DICA E OPORTUNIDADE</p>	<p>TER BASTANTE DINHEIRO VÁRIOS CARROS LACAR VEÍCULOS</p>



3. Agora registre quais são os seus talentos.

*A dimi histao de desenho e andar de bicicleta*

---



---



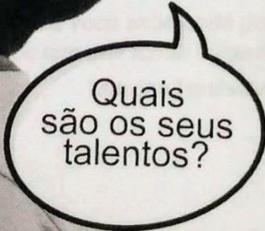
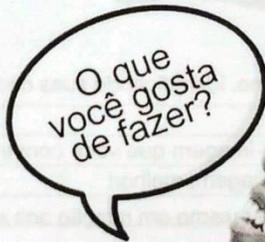
---



---

2. Registre no espaço abaixo quais são os seus principais sonhos, necessidades e vontades.

Sonhos	Necessidades	Vontades
dar condição para a minha família	não tenho necessida des	de ver alguem na vida



3. Agora registre quais são os seus talentos.

---

---

---

---

---

---

---

2. Registre no espaço abaixo quais são os seus principais sonhos, necessidades e vontades.

Sonhos	Necessidades	Vontades
<p>O meu sonho é sair dessa vida e dar aquela para minha mãe.</p> <p>Outro sonho meu é ser eletricitista.</p> <p>Outro sonho é ser mecânico de moto.</p> <p>Outro sonho é ter minha família minha casa meus filhos.</p>	<p>É sair e correr atrás e ter força de vontade.</p> <p>é fazer um curso ter uma letra que não tenho condições.</p> <p>fazer o curso de mecânico de moto ganhar uma minha firma e dinheiro.</p>	<p>vontade de sair desse lugar.</p> <p>vontade de ser pai de família.</p> <p>vontade de estar com o minha família.</p> <p>vontade de tirar minha carta.</p> <p>eu e os meus sonhos.</p>

O que você gosta de fazer?



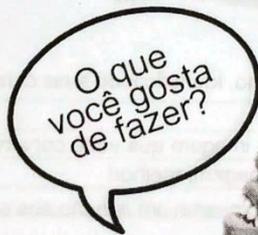
Quais são os seus talentos?

3. Agora registre quais são os seus talentos.

O meus talentos é fazer malabarismos.

2. Registre no espaço abaixo quais são os seus principais sonhos, necessidades e vontades.

Sonhos	Necessidades	Vontades
<p>Ter um pai de família um homem bem sucedido Ter minha própria casa, e dar orgulho pra minha família</p>	<p>Ter um emprego, um salário bom e força de vontade, fazer escola, fazer</p>	<p>Vontade de aprender coisas novas, terminar meus estudos.</p>



3. Agora registre quais são os seus talentos.

Andar de Bicicleta

---

---

---

---

---

2. Registre no espaço abaixo quais são os seus principais sonhos, necessidades e vontades.

Sonhos	Necessidades	Vontades
<p>meu sonho é mudar de vida ter um emprego bom, uma família ter filhos.</p>	<p>fazer uns cursos e uma faculdade.</p>	<p>vontade de sair da fundação e mudar de vida.</p>

O que você gosta de fazer?

Quais são os seus talentos?

3. Agora registre quais são os seus talentos.

---

---

---

---

---

---

---

2. Registre no espaço abaixo quais são os seus principais sonhos, necessidades e vontades.

Sonhos	Necessidades	Vontades
<p>Ter um dia de ter uma vida melhor ter uma família ter uma casa com o vizinho como um bom fami- lia</p>	<p>de ter amigos reunir</p>	<p>viagem para ser entender um dia com a minha família e mudar de vida</p>

O que  
você gosta  
de fazer?

Quais  
são os seus  
talentos?

3. Agora registre quais são os seus talentos.

Ter talentos de tocar violão e andar de Skate

---

---

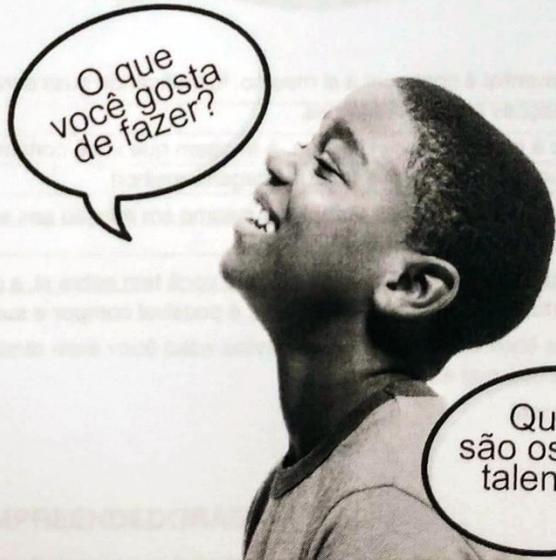
---

---

---

2. Registre no espaço abaixo quais são os seus principais sonhos, necessidades e vontades.

Sonhos	Necessidades	Vontades
<p>Meu sonho é</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- trabalhar na área de TI</li><li>2- ter uma família</li><li>3- ter um carro</li><li>4- uma casa</li></ol> <p>~    ~    ~    ~</p>	<ol style="list-style-type: none"><li>1- de ter um carro</li><li>2- fazer de vontade</li><li>3- de amigador</li><li>4- de uma oportunidade</li></ol> <p>~    ~    ~    ~</p>	<ol style="list-style-type: none"><li>1- de mudar de vista</li><li>2- de conseguir o que eu quero</li></ol> <p>~    ~    ~    ~</p>



O que você gosta de fazer?



Quais são os seus talentos?

3. Agora registre quais são os seus talentos.

Meu talento é jogar futebol.

---

---

---

---

---

2. Registre no espaço abaixo quais são os seus principais sonhos, necessidades e vontades.

Sonhos	Necessidades	Vontades
1º A saúde da minha avó 2º Consegui mudar de vida e dar orgulho pro família	Dai desse inferno que eu me encontro nesse momento	Dai daqui e ter nos nos objetivos na vida



3. Agora registre quais são os seus talentos.

*Canta de bichinho, canto lalalá,*  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Registre no espaço abaixo quais são os seus principais sonhos, necessidades e vontades.

Sonhos	Necessidades	Vontades
sonho de sé cabeleleiro sonho de sé veterinario sonho de construi uma familia	Termina os estudo é fazer um curso	Eu tenho vontade de sai daqui e te um futuro pela frente



3. Agora registre quais são os seus talentos.

o meu talento é corta cabelo  
em pino bicicleta

---

---

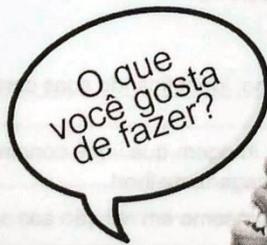
---

---

---

2. Registre no espaço abaixo quais são os seus principais sonhos, necessidades e vontades.

Sonhos	Necessidades	Vontades
Ter um carro Dar uma casa pra minha mãe Mudar de vida Ter filhos, uma esposa	Estudar, trabalhar, ter um bom emprego	Vontade, mais ou menos de aprender (estudar). Lembrar cedo para correr atrás dos meus sonhos



3. Agora registre quais são os seus talentos.

Jogar futebol, empinar bicicletas, cozinhar, mexer  
com som, desenhos...

---

---

---

---

---

2. Registre no espaço abaixo quais são os seus principais sonhos, necessidades e vontades.

Sonhos	Necessidades	Vontades
o meu sonho é de ter uma família feliz e de um carro e uma casa	estudar para ter uma casa e trabalhar para com seguir ter uma família	minha vontade de sair da qui e de dar uma meta

O que  
você gosta  
de fazer?



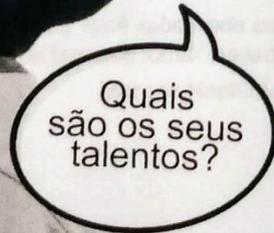
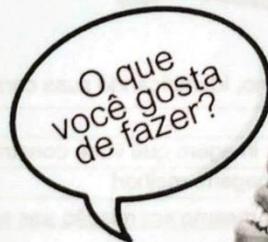
Quais  
são os seus  
talentos?

3. Agora registre quais são os seus talentos.

o meu talentos é jogar Bala e times de meia  
e canto musica e ler e jogar e meu  
talentos é cantar de canto e mata e  
muito legal

2. Registre no espaço abaixo quais são os seus principais sonhos, necessidades e vontades.

Sonhos	Necessidades	Vontades
meus sonhos é ser e poder viajar o Brasil cantando ter o meu carro minha moto ter minha família meu filho minha casa e ajuda aqueles que precisam. se deus quiser!	estudar fazer cursos e outras oportunidades que aparecer pra mim	vontade é sair da propósito cidade, e mudar de vida



3. Agora registre quais são os seus talentos.

---

---

---

---

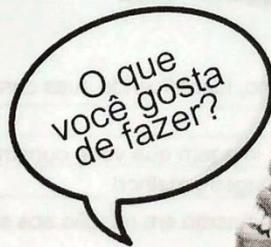
---

---

---

2. Registre no espaço abaixo quais são os seus principais sonhos, necessidades e vontades.

Sonhos	Necessidades	Vontades
<p>É sair dessa vida! Ter uma casa? E conhecer os Racionais mes!</p>	<p>falta de dinheiro e oportunidade (2º chance)</p>	<p>cantar com o Racionais mes e ter uma foto com eles</p>



O que  
você gosta  
de fazer?



Quais  
são os seus  
talentos?

3. Agora registre quais são os seus talentos.

*sei decorar músicas grandes em pouco tempo*

---

---

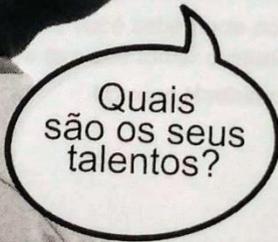
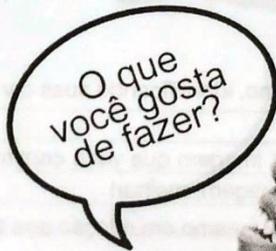
---

---

---

2. Registre no espaço abaixo quais são os seus principais sonhos, necessidades e vontades.

Sonhos	Necessidades	Vontades
Ser uma família (filhos), ter um ótimo emprego, minha própria casa e dar uma vida boa para família.	Da agulha para Família e Estudar.	Mudar de vida, terminar os estudos, trabalhar em uma empresa boa e demonstrar minha melhor parte para a sociedade.



3. Agora registre quais são os seus talentos.

Jogar futebol, cozinhar, conversar bem, tocar piano. gostar e andar de bicicleta.

---

---

---

---

---

2. Registre no espaço abaixo quais são os seus principais sonhos, necessidades e vontades.

Sonhos	Necessidades	Vontades
QUER UMA CONCESSIONARIA	FAZER MINHA MÃE FELIZ	VIAGER MUITO

O que  
você gosta  
de fazer?

Quais  
são os seus  
talentos?

3. Agora registre quais são os seus talentos.

---

---

---

---

---

---

ANEXO C - MENSAGENS/LEMBRANÇAS DEIXADAS PELOS JOVENS NOS BLOCOS DE NOTAS DE COLEGAS

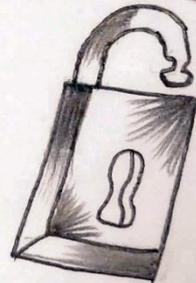
BOM MEN PARCERO, SATISFAÇÃO  
 TIRA UNS DIAS COM VÓCÊ!  
 FICAR COM DEUS, LOGO LOGO CHEGAR  
 A SUA VEZ.  
 NE MUNDO NÃO SE TRAMBA  
 TUDO JUNTO!  
 ASS:  VIGO  
 TALIBÃ  
 FUI UM ANO  
 BOM: XONFING  
 FACEBOOK   
 EXCEBAC  
 BENA

boa cachorro como satisfação

ter conhecido a sua pessoa

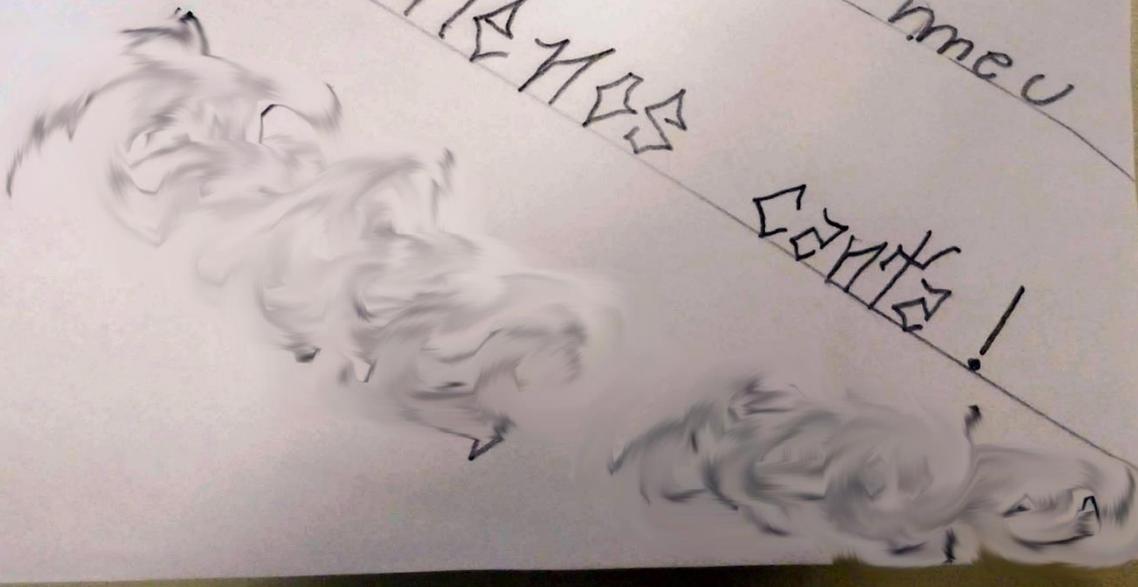
mil graça ter tirado

uns dias com vc



Fica com Deus meu

truta  
LOVE ME MAS  
CARETA!



Satisfacção meu

Aliado, Foi da

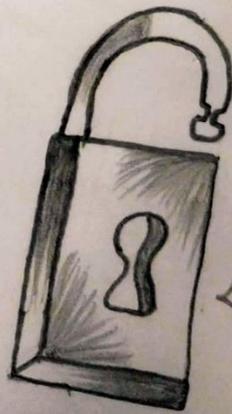
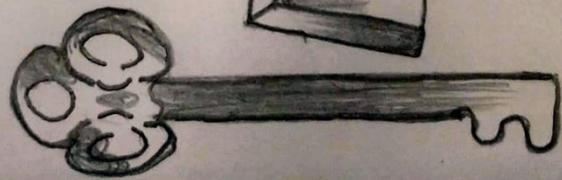
Para Hora Ter

Logo voce meu Rei

compre meu

memoria boy

deve



sa mais um

Soua Meu parceiro  
 Meí Satisfacção ter  
 tirado uns dia com  
 você Xaraina, daqui  
 uns dia vai ser  
 e lá no mundo  
 vamos fazer coisas  
 pra mim!

Ass: 

Facebook