

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

**DIA DE VISITA: PROCESSOS EDUCATIVOS EMERGENTES NA PERSPECTIVA
DE EDUCADORAS DE UM CENTRO SOCIOEDUCATIVO DO ESTADO DE SÃO
PAULO - BRASIL**

ANDRÉ LUIZ PEREIRA ALVES DOS SANTOS

São Carlos

2021

André Luiz Pereira Alves dos Santos

**DIA DE VISITA: PROCESSOS EDUCATIVOS EMERGENTES NA PERSPECTIVA
DE EDUCADORAS DE UM CENTRO SOCIOEDUCATIVO DO ESTADO DE SÃO
PAULO - BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, curso de Mestrado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elenice Maria Cammarosano Onofre

**São Carlos
2021**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato André Luiz Pereira Alves dos Santos,
realizado em 07/12/2021.

Comissão Julgadora:

Prof^ª. Dr^ª Elenice Maria Cammarosano Onofre (UFSCar)

Prof^ª Dr^ª Helena de Ornellas Sivieri Pereira (UFTM)

Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

O relatório de Defesa assinado pelos membros da comissão julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

A Prof^ª. Dr^ª. Elenice Maria Cammarosano Onofre, primeiramente pela oportunidade de realizar um sonho que é poder cursar o Mestrado. Por me apresentar o que é o universo da academia, e, principalmente o que é ser educador e pesquisador em educação em ambientes de privação e restrição de liberdade. Por todos os ensinamentos, pela paciência, dedicação, por demonstrar firmeza quando necessário, mas também pela extrema sensibilidade e resiliência nos momentos mais difíceis quando mais precisei. Obrigado por realmente ser uma orientadora que caminha junto, pois só assim a realização desta pesquisa pode acontecer. Minha eterna Gratidão professora.

Ao auxílio financeiro concedido por meio da bolsa de Mestrado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, podendo assim me dedicar exclusivamente ao desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, PPGE - UFSCar.

Ao Núcleo de Investigação e Práticas em Educação nos espaços de restrição e privação de liberdade, EduCárceres, coordenado pela Prof^ª. Dr^ª. Elenice Maria Cammarosano Onofre.

A linha de Práticas Sociais e Processos Educativos, PSPE, como também as professoras e professores que fazem parte da linha.

Agradeço à Banca Examinadora, a Prof^ª Dr^ª Helena de Ornellas Sivieri Pereira e o Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior, por aceitarem a dialogar sobre este tema ao qual tenho grande apreciação. Como também as professoras Dr^ª Débora Cristina Fonseca e Dr^ª Roseli Esquerdo Lopes, que contribuíram no momento da Qualificação.

Aos amigos e parceiros do Grupo EduCárceres, bem como aos que passaram pelo grupo, por toda a ajuda, parceria, diálogos e reflexões, onde conseguimos crescer em comunhão.

Agradeço aos meus colegas que atuaram e ainda atuam no Centro de Medida Socioeducativa, onde me encorajaram e me apoiaram a seguir o caminho da pesquisa e principalmente por poder representa-los na academia.

Agradeço as educadoras e profissionais que aceitaram participar da pesquisa, mesmo em tempos de pandemia do COVID-19 e com as incertezas que se instalou em nosso dia a dia, os encontros proporcionaram reflexões profundas e de grande aprendizado, onde realmente foram colaboradoras e através dos diálogos nos educamos em comum-união.

Aos professores da Graduação do curso de Licenciatura em Educação Física da Unesp- Bauru, em especial a Profª Drª Denise Aparecida Corrêa, que sempre me incentivou a buscar o sonho de estar cursando uma Pós-Graduação.

Aos meus amigos e familiares que me acompanharam durante o processo.

Agradeço aos meus pais Manoel Messias Alves dos Santos e Maria Lourdes Pereira dos Santos, e ao meu irmão Marcos Pereira Alves dos Santos, por todo o apoio durante a minha trajetória escolar e na educação, apesar das dificuldades, incertezas e diferenças, sempre estiveram e estão torcendo pelas conquistas, sem as oportunidades que eles ofereceram, provavelmente não teria tido a possibilidade de cursar uma Pós-Graduação em uma Universidade Federal.

Agradeço a Deus por toda proteção.

RESUMO

O presente estudo propôs analisar os processos educativos emergentes da prática social do Dia de Visita na perspectiva das educadoras de um Centro Socioeducativo do estado de São Paulo. O envolvimento com a temática surgiu através da atuação como Educador em um Centro de Medida Socioeducativa de Internação. Impulsionado pela vivência neste espaço e pelas contribuições da temática para a socioeducação estabelecemos como questão de pesquisa: que processos educativos emergem da prática social do Dia de Visita, na perspectiva da equipe técnica? Entendemos que o Dia de Visita é um dos momentos pedagógicos destas instituições e que emergem processos educativos que podem estabelecer relações e vínculos sociais que potencializam a socialização e educação. Como ponto de partida estudamos alguns conceitos que permeiam a vida e as experiências de jovens que cumprem a medida de internação, a função da instituição como espaço educativo e pedagógico e os documentos legais sobre o Dia de Visita. Para tecer essas concepções utilizamos autores da linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos que discutem conceitos de educação, dialogicidade, humanização e conscientização como Paulo Freire, Ernani Maria Fiori e Enrique Dussel, em diálogo com o estudioso da socioeducação, Antônio Carlos Gomes da Costa. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e realizamos entrevistas através de videoconferências com três educadoras da equipe técnica de um Centro Socioeducativo. O material coletado nas entrevistas foi transcrito e organizado, emergindo quatro focos de análise: A) Dia de Visita, um dia ímpar: para alguns, é muito esperado, para outros, o pior dia da semana; B) O significado do Dia de Visita depois do encontro com a família; C) Então quem segura o rojão é a mãe; D) Os meninos estavam num rebuliço muito grande - em tempos de pandemia da COVID-19 a comunicação dos jovens com seus familiares. As educadoras destacam que o Dia de Visita gera sentimentos e sensações nos jovens e que se educam nesses encontros. Na trajetória deste estudo, a pandemia da COVID-19 fez com que repensássemos o fazer pesquisa e as instituições de privação e restrição de liberdade também tiveram que buscar outras formas de comunicação. Os encontros realizados de forma remota proporcionaram momentos de aprendizagem, reflexão e compreensão entre pesquisador e as educadoras contribuindo para o processo de formação de ambos. Portanto, o estudo possibilita que o diálogo aqui iniciado possa contribuir para reflexões e compreensões sobre o Dia de Visita e o campo da socioeducação.

Palavras-Chave: Processos Educativos, Dia de Visita, Socioeducação.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the educational processes emerging from the social practice of Visitation Day from the perspective of educators of a Socio-Educational Center in the state of São Paulo. The involvement with the theme arose through my work as an educator in a Center for Socio-Educational Measures of Detention. Driven by the experience in this space and by the contributions of the theme to socioeducation, we established as a research question: what educational processes emerge from the social practice of the Visitation Day, from the perspective of the technical team? We understand that the Visiting Day is one of the pedagogical moments in these institutions and that educational processes emerge that can establish relationships and social bonds that enhance socialization and education. As a starting point, we studied some concepts that permeate the lives and experiences of young people serving detention, the function of the institution as an educational and pedagogical space, and the legal documents regarding Visitation Day. To weave these concepts, we used authors from the research line Social Practices and Educational Processes who discuss concepts of education, dialogicity, humanization, and conscientization such as Paulo Freire, Ernani Maria Fiori, and Enrique Dussel, in dialogue with the socioeducational scholar, Antônio Carlos Gomes da Costa. This is qualitative research and we conducted interviews through videoconferences with three educators from the technical team of a Socio-Educational Center. The material collected in the interviews was transcribed and organized, emerging four focuses of analysis: A) Visiting Day, a unique day: for some, it is eagerly awaited, for others, the worst day of the week; B) The meaning of Visiting Day after meeting with the family; C) So it's the mother who holds the gun; D) The boys were in a great uproar - in times of pandemic COVID-19 communication of young people with their families. The educators emphasize that the Visiting Day generates feelings and sensations in young people and that they are educated in these encounters. In the trajectory of this study, the pandemic of COVID-19 made us rethink the way we do research and the institutions of deprivation and restriction of liberty also had to seek other forms of communication. The meetings held remotely provided moments of learning, reflection, and understanding between the researcher and the educators, contributing to the formation process of both. Therefore, the study makes it possible that the dialog initiated here may contribute to reflections and understandings about the Visiting Day and the field of social-education.

Keywords: Educational Processes, Visit Day, Socioeducation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CASA – Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar ao Menor

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

PIA – Plano Individual de Atendimento

SAM – Serviço de Assistência ao Menor

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
INTRODUÇÃO.....	15
1. GARIMPANDO CONCEITOS EM UMA HISTÓRIA SITUADA	18
1.1 PROCESSOS EXCLUDENTES	18
1.2 JOVENS E JUVENTUDES	21
1.3 POBREZA E PERICULOSIDADE	23
1.4 SOCIOEDUCAÇÃO.....	27
2. ALINHANDO NOSSA PROPOSTA DE ESTUDO COM REFERENCIAIS TEÓRICOS DA LINHA DE PESQUISA PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS	38
2.1 REFERENCIAIS DA LINHA DE PESQUISA PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS.....	38
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	45
3.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA E OS RECURSOS DA COLETA DE DADOS	45
4. SÍNTESES REFLEXIVAS	50
4.1 DIA DE VISITA, UM DIA ÍMPAR: PARA ALGUNS, É MUITO ESPERADO, PARA OUTROS, O PIOR DIA DA SEMANA	55
4.2 O SIGNIFICADO DO DIA DE VISITA DEPOIS DO ENCONTRO COM A FAMÍLIA.....	62
4.3 ENTÃO, QUEM SEGURA O ROJÃO É A MÃE.....	67
4.4 OS MENINOS ESTAVAM NUM REBULIÇÃO MUITO GRANDE - EM TEMPOS DE PANDEMIA A COMUNICAÇÃO DOS JOVENS COM SEUS FAMILIARES	72
5. CONSIDERAÇÕES.....	81
REFERÊNCIAS	87
ANEXOS.....	92

APRESENTAÇÃO

Cursar e vivenciar um curso de mestrado em um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade Federal me fez refletir e analisar os caminhos percorridos para chegar a este espaço. Desde criança, a minha inserção em ambientes educacionais sempre foi em instituições públicas, desde as séries iniciais do ensino infantil, como no Ensino Fundamental I e II, mas foi no último ano do Ensino Fundamental II, com forte incentivo de duas professoras que prestei o processo seletivo para cursar o Ensino Médio em uma escola técnica e fui aprovado. Além de cursar as disciplinas do ensino escolar regular, também tinham os conteúdos do ensino técnico em eletrônica, ao qual gostei e tive grandes aprendizados, mas percebi que não era essa área que gostaria de me aprofundar e iniciar uma graduação.

No Ensino Médio as aulas de Educação Física despertaram o desejo em querer conhecer mais sobre a profissão e principalmente, as atuações voltadas para esta formação. Foi então, que decidi escolher essa área, como caminho para prosseguir após o término do ensino regular. No entanto, a minha decisão era ainda mais ousada, cursar a graduação em Educação Física em uma instituição pública, mesmo sem saber muito bem e talvez inconscientemente, eu já acreditava na força e nas contribuições que as instituições públicas e federais poderiam trazer para a sociedade. O mais ousado ainda nessa escolha é que eu seria a primeira pessoa da família que entraria em uma Universidade Pública, pois mesmo meus pais não tenham prosseguido e concluído o ensino regular, eles sempre me incentivaram aos estudos e as minhas escolhas relacionadas a este campo.

Foi então que prestei o processo seletivo para Educação Física na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Bauru/SP, UNESP – Bauru, e na Universidade de São Paulo, USP, optei pelo curso de Esportes. Mesmo sabendo das dificuldades que poderia encontrar e da concorrência dos processos seletivos, a única certeza que me movia era estar em alguma destas instituições públicas de ensino. Acabei passando na primeira chamada para cursar Educação Física na UNESP-Bauru e fiquei na lista de espera do curso de Esportes da USP. Foi, então, que junto com a minha família, decidimos que iria cursar Educação Física na cidade de Bauru e apesar das dificuldades tanto pessoais, como financeiras, dos medos e das inseguranças, fomos firmes nesta decisão, pois estar naquele espaço, mesmo ainda sem compreender muito, era uma forma de afirmar que ali também podem estar pessoas de classes sociais menos favorecidas.

No início da Graduação, acreditava que iria me aproximar mais das disciplinas de treinamento e esporte, mas foi logo no primeiro ano do curso, que fui percebendo que as disciplinas voltadas para a educação em ambiente escolar e não-escolar, como também, para a educação social, popular, humanizadora e sensível era o que realmente me encantava.

Foi através da participação do projeto de extensão ‘Brincando e Dialogando’, oferecido pelo Departamento de Educação Física da UNESP Bauru, que comecei a perceber e compreender que a educação se faz presente em todos os espaços e esta ação só acontecia a partir do diálogo com e para os outros. Foi neste projeto que me sensibilizei para uma atuação voltada às relações étnico-raciais, em específico, a história e cultura africana e afro-brasileira. Neste período estudei, participei e desenvolvi trabalhos pautados nas relações étnico-raciais, ao qual fui me apropriando e ampliando conhecimentos com a temática da cultura africana e afro-brasileira. Os projetos desenvolvidos foram em ambientes escolares e não-escolares, passando pelo ensino infantil e fundamental I e projetos sociais na cidade de Bauru, vivenciando nestes espaços educacionais, processos de construção, reconstrução e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira. Após a conclusão do curso de Educação Física, nos espaços educacionais aos quais lecionei como professor e educador social, sempre estiveram presentes práticas educativas que possibilitaram tanto aos (as) educandos (as) quanto a mim, momentos de estudo, reflexão, diálogo e discussões sobre as relações étnico-raciais.

Ser um educador social em um espaço de privação e restrição de liberdade e até mesmo ser um pesquisador em Educação neste tema, não foi algo que teria pensado durante a Graduação e até mesmo como caminho a ser trilhado profissionalmente.

O primeiro contato com um Centro de Medida Socioeducativa aconteceu durante um processo seletivo para o cargo de Agente Educacional de Educação Física em uma instituição no interior de São Paulo. Ao esperar do lado de fora daquele portão amarelo, que aparentava ser muito pesado, enquanto conferiam minha documentação e a conversa por um interfone para a confirmação dos dados ficava mais apreensivo sobre estar naquele espaço, e, se realmente era a escolha certa em concorrer àquela vaga. O começo da dúvida não deu tempo de se alojar no meu corpo, o estralo daquele portão a minha frente me fez voltar a realidade. Entrei e um agente de segurança estava à minha espera, ele fechou o portão atrás de mim, mas havia outro logo a minha frente, ele explicou que faria uma revista e caso eu tivesse algum dos itens que mencionou era para deixar com ele na portaria, após a revista e entregar alguns objetos pessoais ele bateu com a palma das mãos na parede e logo em seguida, o segundo portão se abriu.

Ao entrar naquele espaço, foi totalmente diferente do que eu imaginava, claro que a disposição e a arquitetura deste Centro eram um pouco diferentes daquelas fotos e vídeos que tinha visto alguns dias atrás ao pesquisar sobre o que era uma Medida Socioeducativa. Fiquei esperando neste espaço reservado, que era aberto e estava bem cuidado. Sentado eu olhava a minha frente um prédio de três andares e que para chegar até lá havia mais portões com grades e com agente de segurança, um pequeno caminho que descia até este prédio e ao chegar na entrada deste, havia uma espécie de portão gaiola. Enquanto observava essa arquitetura vieram comunicar que logo me chamariam para a entrevista e neste momento percebi certa movimentação no prédio. Alguns jovens enfileirados começaram a subir as escadas e irem até o último andar, durante este percurso, enquanto subiam, me olhavam e conversavam algo entre si, alguns até acenaram com as mãos e o último menino perguntou em voz alta ao agente de segurança se eu era o novo educacional de Educação Física. Neste momento eu percebi que eles tinham conhecimento do que estava acontecendo no Centro e mesmo não sabendo como seria a entrevista e se seria selecionado para o cargo, eu senti que gostaria de estar ali naquele espaço como educador, apesar das incertezas e dos desafios que viriam logo após algumas semanas para o meu início enquanto Agente Educacional de Educação Física em um Centro de Medida Socioeducativa.

Mesmo este breve relato tendo acontecido no início de 2017, as vivências, as lembranças e as atuações neste espaço ainda são nítidas e permeiam a minha vivência, mesmo que neste momento como pesquisador em educação em ambientes de privação e restrição de liberdade, me coloca constantemente em perguntas e reflexões sobre estes espaços e as pessoas que os ocupam. Portanto, estar neste ambiente hoje enquanto pesquisador é (re) aprender a como estar e ocupar seu espaço dentro das instituições, pois Salla (2013, p. 23) sinaliza que “[...] não são fáceis de serem pesquisados. Desde as negociações para a entrada e a pesquisa ali, tendo-se que recorrer muitas vezes às redes formais e informais de relações para algum sucesso”.

Durante o período em que atuei como Agente Educacional de Educação Física ¹em um Centro de Medida Socioeducativo de internação, conheci uma oficina intitulada Quesito Cor, destinada ao desenvolvimento da dialogicidade e reflexão sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Tendo em vista a relação e afinidade que tenho com o tema das relações étnico-raciais, o meu envolvimento e identificação enquanto educador neste espaço despertou

¹ O Agente Educacional de Educação Física, está integrado a Superintendência Pedagógica e desenvolve suas atividades conforme as diretrizes da Gerência de Educação Física e Esportes, GEFESP, podendo seguir o calendário das competições esportivas promovidas pelo Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente, CASA, ou de ações que envolvam as competências da própria área.

reflexões, provocações e dúvidas. Estas vivências e sentimentos me moveram a aprofundar os estudos no curso de mestrado, buscando melhor compreender este espaço, quem são as crianças e os jovens em privação de liberdade, quem são os profissionais envolvidos em uma medida socioeducativa. Foi então, que submeti um projeto de pesquisa para o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, Eixo 2: Educação em espaços de restrição e privação de liberdade, com o objetivo de estudar os processos educativos desencadeados nas relações, reflexões e diálogos entre os jovens e a educadora nesta oficina. No entanto, ao final do ano de 2018, a Fundação CASA estabeleceu uma nova portaria para o Comitê Quesito Cor, passando a se chamar Direitos Humanos e Diversidades.

Com este novo formato e com novas propostas de atuação para e com os jovens, foi necessário repensar o projeto de pesquisa que havia submetido ao processo seletivo e já aprovado para o curso de mestrado do PPGE. Este processo de rever o tema da pesquisa e as possibilidades de estudo e inserção em um ambiente de privação e restrição de liberdade, aconteceu nos encontros semanais da disciplina de Estudos e Produções em Educação – I (EPE - I) e dos estudos no Núcleo de Investigação e Práticas em Educação nos Espaços de Restrição e Privação de Liberdade – EduCárceres/UFSCar. Nestes encontros formativos de conversa, de leituras e discussões de textos e artigos sobre o tema da educação em espaços de privação de liberdade, pude compartilhar, dialogar e refletir sobre os estudos voltados aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa e, principalmente, aprofundar os conhecimentos e pensamentos construídos com a minha orientadora e com os demais colegas que estudam esta temática, ainda pouco visibilizada na academia, mas que se faz pertinente na atualidade.

Nesses momentos, refleti qual poderia ser a minha contribuição acadêmica, social e pessoal como mestrando no campo da Educação, para os jovens que cumprem medida socioeducativa em privação de liberdade, concordando com Garcia (2003) que expandir o entendimento sobre educação, é possibilitar e diversificar com aqueles ao qual irei me relacionar e principalmente “[...] compreender o compreender do outro” (GARCIA, 2003, p.13).

Em um dos encontros da disciplina de EPE - I, refletindo e dialogando com os colegas presentes do Núcleo de Estudos EduCárceres/UFSCar, sobre quem são os jovens que se encontram em privação de liberdade em um Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente, decidimos que entender como ocorrem e como são as relações estabelecidas no

dia de visita entre os jovens e seus familiares, poderia ser um estudo com contribuições acadêmicas para a área e que nos sentíamos motivados para realizar. Mesmo tendo atuado como Agente Educacional no CASA, percebi que pouco compreendia e entendia sobre o dia de visita. Primeiro porque como profissional de Educação Física não acompanhei o dia destinado à visita entre familiares e jovens, que ocorrem aos domingos, e segundo, é que os (as) educadores (as) de Educação Física não atuam diretamente como os (as) Agentes Educacionais de referência dos jovens e são estes que acompanham o dia de visita. Foram através destas reflexões e provocações desenvolvidas no coletivo com o Núcleo de Estudos EduCárceres/ UFSCar, quanto pelos momentos individuais de orientação, que decidimos buscar compreensões, estudos e diálogos voltados para o Dia de Visita na medida socioeducativa, partindo da perspectiva da Educação.

INTRODUÇÃO

Cursar uma Pós-Graduação em Educação é assumir o compromisso em estar atento as dinâmicas históricas, sociais, culturais, políticas, dentre outras que permeiam a humanidade. Pesquisar os ambientes de privação de liberdade é ter um olhar cuidadoso em cada um destes movimentos citados, para que então possamos refletir, discutir e dialogar com os processos que envolvem o sujeito, seja ele jovem, adulto, homem ou mulher, que estão em espaços que privam seus corpos. Pensar nestes sujeitos como seres que pertencem à sociedade e ao mundo, é questionar se estas humanidades têm os seus direitos humanos e sociais garantidos.

Nesta perspectiva, optamos por estudar no curso de mestrado a prática social do Dia de Visita, que é este encontro entre os jovens e seus familiares ou responsáveis, momento este em que pessoas se relacionam e se educam, e, portanto, processos educativos emergem dessas relações pessoais, trazendo esta ação através do olhar da equipe técnica. É nesta relação humanizadora que a proposta desta pesquisa se configurou.

Inicialmente foi realizada uma busca de estudos que apresentam a relação familiar e o (a) jovem que comete alguma conduta infracional, tendo em vista que esta relação se estabelece no dia de visita. Sendo assim, encontrei em Nardi e Dell’Aglia (2012), uma pesquisa que indica a percepção de família que tem os jovens em conflito com a lei. Os resultados apontaram, no período de 2002 a 2006, um aumento de adolescentes em medida socioeducativa no Rio Grande do Sul e um dos fatores apontados para este crescimento é a perda da proteção familiar, social e afetiva para com os jovens.

De igual forma, Castro e Teodoro (2014) realizaram um levantamento de dados das relações familiares e jovens cumprindo medida socioeducativa. O estudo indica que tal relação perpassa as esferas econômica, social, violência familiar e biológica, sinalizando inclusive, a influência que a família pode ter para que o mesmo cometa um ato infracional. Percebemos nestes dois estudos, que a ação do ato infracional, como também, os jovens estarem em espaços de privação de liberdade, passa primeiramente pelas mãos dos seus familiares, e essa trajetória tende a culpabilizar, quase que única e exclusivamente, o seio familiar. Esta linha de pensamento ainda permeia e encontra-se enraizada em nossa sociedade.

Estudos como o de Nunes, Andrade e Morais (2013) em que realizaram uma revisão sistemática da literatura com a temática adolescentes em conflito com a lei e a família, puderam destacar que o discurso de culpabilização da família ainda permeia em alguns estudos, diálogos e reflexões.

Em nosso entender faz-se necessário quebrar este paradigma, destacando que só podemos pensar com maior efetividade em práticas de atendimento aos jovens em privação de liberdade, a partir do momento que englobamos a família, mas igualmente olhar e analisar novas perspectivas tanto do processo que os levaram à privação de liberdade, como também as relações estabelecidas entre jovens e seus familiares.

Aprofundando este diálogo, Medeiros (2015) destaca que os processos de culpabilização, vão muito além do seio familiar, pois ausências, irregularidades e condições precárias acabam envolvendo uma série de privações, tanto no âmbito de políticas públicas, como sociais, econômicas, dentre outras, afetando principalmente as famílias de classes sociais baixas.

Portanto analisar o dia de visita é poder dialogar sobre as relações que são estabelecidas entre jovem e família, principalmente para aqueles (as) que permeiam os espaços de privação e restrição de liberdade.

O estudo de Silvestre (2011) sobre o dia de visita, embora realizado em espaços de afastamento para adultos, ressalta que a ideia de ressocialização construída pelo Estado e incorporado às instituições prisionais, traz a instituição familiar como base e estrutura deste discurso. É possível perceber também certa similaridade deste diálogo com o sistema socioeducativo, mas em ambos os espaços, tanto o prisional, como o socioeducativo, os familiares tendem a não encontrar apoio no Estado, como nas políticas assistenciais, e no setor público, como das próprias instituições e órgãos que controlam os ambientes de privação e de liberdade. Apesar deste dia ser um dos vários cenários dos espaços de privação de liberdade, Silvestre (2011) apresenta que o dia de visita é o momento em que aqueles que se encontram em afastamento, podem estar próximos de seus familiares e se sentirem acolhidos num ambiente que censura seus corpos, possibilitando, mesmo que minimamente, estabelecer vínculos afetivos e sociais que os/as ajudam tanto convívio, como no processo de estarem naquele momento em privação de liberdade.

A problematização do fenômeno a ser pesquisado, em nosso caso, o Dia de Visita para os jovens em privação de liberdade no CASA, teve início na experiência cotidiana e no dizer de Follari (2003), nos faz ter clareza quem são os membros da sociedade ao qual procuramos entender, é perceber que “[...] os problemas que são relevantes para a ciência social o são, antes, para a sociedade em si mesma” (p.46). Portanto, pesquisar nas áreas das ciências sociais e humanas, com especificidade no campo da Educação, nos permite investigar processos educativos que decorrem de práticas sociais, que nos revelam consequências significativas para e sobre a sociedade, possibilitando intervenções na realidade, podendo

modificá-las, transformá-las e anunciar lutas e leituras de mundo que permeiam seus espaços (SOARES, 2003).

Fazendo um recorte deste universo, é necessário compreender os espaços que atendem os jovens em medida socioeducativa de privação de liberdade, podendo assim refletir sobre a manutenção e o crescimento destas instituições que são ocupados por uma juventude, em sua grande maioria, da camada social menos favorecida, do gênero masculino e da cor-raça preta, e que não tiveram seus direitos humanos respeitados, principalmente na infância.

Para isso, a postura de um diálogo crítico é necessária, assumindo uma atitude de respeito para e com a vida humana, pois é necessário compreender e entender quais são os processos que culminaram que estas vidas humanas chegassem a estes ambientes. Seus corpos que carregam histórias, desejos, alegrias e medos, portanto, o respeito para e com a vida destes se fazem necessários para aqueles que pretendem dialogar com este universo.

A proposta inicial era a de realizar a pesquisa de campo em um Centro de Medida Socioeducativa de Internação do estado de São Paulo, através de observação participante, entrevista, questionário e diálogos em encontros semanais, aos domingos, Dia de Visita, acompanhando a agenda e rotina de atividades da unidade, dialogando com os jovens em cumprimento de medida, com os seus familiares e os profissionais que estão envolvidos neste dia.

As escolhas estabelecidas e as delimitações para o desenvolvimento da pesquisa acabam sendo influenciadas diretamente pelo próprio desenvolvimento do curso de Mestrado, que são dois anos, portanto, desenvolver um estudo e uma pesquisa requer planejamento e escolhas que são compatíveis com este período estabelecido. Além deste fator que já é conhecido, passamos por um período de mudanças repentinas por conta da pandemia da COVID-19, em que as nossas rotinas foram repensadas e reestruturadas e o fazer pesquisa também esteve neste bojo. Foi então que aprendendo a pesquisar e em tempos de pandemia que foi possível dialogar sobre o Dia de Visita através do olhar das educadoras de um centro de medida socioeducativa, podendo então trazer para o campo da reflexão acerca desta prática social e os processos educativos emergentes.

Em função da crise sanitária da COVID-19 e do afastamento social necessário, buscando manter o foco desejado para o estudo, o Dia de Visita, fizemos a opção por realizar a coleta de dados com a equipe profissional e analisar a visão de especialistas que acompanham os encontros nesse dia. O compromisso social e acadêmico com o tema de estudo tem alimentado os desafios que se puseram à coleta de dados durante este período. Não foi possível realizar as observações e conversas com os jovens e com os seus familiares como

havíamos planejado, mas buscamos outras formas de fazer pesquisa. As entrevistas foram estabelecidas com três colaboradoras que integram a equipe profissional de um Centro Socioeducativo do estado de São Paulo, através de videochamadas e proporcionaram outro olhar para o fazer pesquisa, quer ou não, em tempos de pandemia da COVID-19. Os diálogos estabelecidos nas longas entrevistas trouxeram profundidade e compartilhamento de saberes que ultrapassaram as barreiras do distanciamento e das nossas expectativas.

Nessa direção construímos a questão de pesquisa do estudo: que processos educativos emergem na prática social do Dia de Visita entre jovens em privação de liberdade e seus familiares, na perspectiva da equipe técnica?

Traçamos como objetivo geral: Analisar os processos educativos que emergem da prática social do Dia de Visita, na perspectiva das educadoras de um Centro Socioeducativo do estado de São Paulo - Brasil. Este objetivo geral se desdobra nos objetivos específicos:

- Descrever as práticas cotidianas da equipe técnica de um Centro Socioeducativo no Dia de Visita;
- Identificar nas falas das educadoras os processos educativos que ocorrem no convívio dos jovens com seus familiares;
- Caracterizar as potencialidades e limites do encontro dos jovens e familiares que favorecem o fortalecimento dos vínculos familiares e afetivos.

Optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentados nos referenciais da linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos (OLIVEIRA et al. 2014), pois acreditamos que o pesquisar, o dialogar, o conviver com o outro, as posturas e condutas estabelecidas através da dominação e do poder, inferiorizam e marginalizam os conhecimentos que não estão no padrão inquestionável, imutável, eurocêntrico. A postura eurocêntrica do dar voz ao outro coloca o pesquisador como pessoa que pretende desbloquear o lugar de inferior de jovens em privação de liberdade – assumimos a postura da sua não existência, produzida pela epistemologia e pela racionalidade hegemônica, em lugar de relações mais ecológicas. Nestas relações ecológicas faz-se necessária a escuta cuidadosa do outro e de sua presença no mundo, sua potencialidade de trazer a sua palavra nesse espaço de isolamento social: assim aconteceram as entrevistas com as educadoras da equipe profissional e as anotações cuidadosas em diários de campo.

A Dissertação está assim estruturada: na primeira seção, *Garimpendo conceitos em uma história situada* apresentamos conceitos relevantes para a construção deste estudo, contextualizado na América Latina, e especificamente, no Brasil, em tempos de pandemias

sanitária, econômica, política e ética: processos excludentes, jovens e juventudes, pobreza e periculosidade, socioeducação. Na Seção 2, *Alinhando nossa proposta de estudo com referências centrais da linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos*, trazemos ao encontro com as epistemologias do Sul, três autores cujos ensinamentos contribuem para o entendimento da relação entre diálogo, humanização e libertação com aqueles que se encontram em uma situação de opressão: Freire, Dussel e Fiori. Os conceitos construídos por esses autores traduzem a possibilidade do inacabamento dos seres humanos, pois a educação para eles é um fenômeno que acontece ao longo da vida, que ocorre em todas as experiências vividas, independente dos locais em que se encontram. Ressaltam nesse sentido, que as pesquisas em práticas sociais em contextos de privação de liberdade devem estar ancoradas por um referencial teórico que dialogue com a humanidade e se afastem da padronização e da dominação. A seguir, apresentamos na Seção 3, *Caminhos Metodológicos*, que o estudo desenvolvido tem abordagem pautada na pesquisa qualitativa, pois o estudo das perspectivas da equipe técnica de um Centro Socioeducativo do estado de São Paulo sobre os processos educativos que emergem da prática social do Dia de Visita, evidencia um fenômeno complexo das relações humanas, neste período de afastamento social compulsório. Foram realizadas entrevistas com três educadoras, por meio de videoconferências, com um roteiro semi-estruturado estabelecido, de acordo com o objetivo do estudo. O material coletado foi organizado em planilha que trouxe as unidades de significado, os grandes temas e as temáticas de análise. Na seção 4, *Sínteses Reflexivas* trouxemos a planilha organizada e de onde emergiram as temáticas de análise, por acreditarmos que essa construção, demandou esforços árduos por parte do orientando com a orientadora, para o reconhecimento dos fragmentos narrativos das percepções das três educadoras e que foram compondo os grandes temas. Em seguida, foram apresentados os quatro focos temáticos: A) Dia de Visita, um dia ímpar: para alguns, é muito esperado, para outros, o pior dia da semana; B) O significado do Dia de Visita depois do encontro com a família; C) Então quem segura o rojão é a mãe; D) Os meninos estavam num rebuliço muito grande - em tempos de pandemia a comunicação dos jovens com seus familiares. O exercício reflexivo trouxe a relevância da educação dialógica, humanizadora e conscientizadora, proposta por Paulo Freire, Enrique Dussel e Ernani Maria Fiori, nos processos educativos que acontecem através da prática social do Dia de Visita. Encerramos com a Seção 5, *Considerações*, abordando possíveis caminhos e descaminhos da Socioeducação. Mais do que entender essa seção como espaço para apresentação de conclusões, preferimos pensar nele como um espaço de reflexões dos achados de pesquisa expostos ao longo de cada página dessa Dissertação.

1. GARIMPANDO CONCEITOS EM UMA HISTÓRIA SITUADA

A constituição dos espaços de restrição e privação de liberdade traz uma carga histórica e social que anunciam como determinadas ações foram constituídas e traçadas, a ponto de modificar as instituições de uma sociedade. As instituições de medidas socioeducativas aparecem como forma de conter as crianças e jovens que causavam instabilidade social, como também as suas famílias. Estes locais revelam como a sociedade brasileira se constituiu, mas foi durante o período da Ditadura Militar de 1964 que seus muros se solidificaram e são presentes na sociedade contemporânea. Estigmas que permeiam as nossas relações foram naturalizadas, relações como pobreza e periculosidade, jovem e fase de desenvolvimento, riscos e exclusões, são pontos que constituem este universo e trazem diálogos carregados de preconceitos.

Esta seção inicial da Dissertação de Mestrado intitulada *Dia de Visita: análise das percepções de educadoras de um Centro Socioeducativo do estado de São Paulo - Brasil*, apresenta conceitos centrais de Práticas Sociais e Processos Educativos para a compreensão de um tema de estudo, situado na perspectiva da América Latina, que retrata a forte presença dos colonizadores europeus. Discutir a juventude excluída é acreditar que é possível romper com um passado de opressão e que apesar dos seres humanos serem condicionados, isto não os determina, pois a capacidade de transcender situação limite é possível, e, assim, a vocação de ser mais pode ser exercida para uma pedagogia da liberdade e principalmente para a justiça social.

1.1 PROCESSOS EXCLUDENTES

Para compreender processos excludentes, é necessária uma reflexão acerca do conceito/fenômeno exclusão. Para que esse diálogo seja feito, Martins (1997) alerta a necessidade em adotar um mínimo de rigorosidade, pois o conceito de exclusão adquiriu uma roupagem que rotula e enquadra a realidade, ou seja, vem sendo usado com certa frequência sem uma reflexão crítica, tornando-se vazia, coisificada, passando a adquirir e atribuir uma fetichização sobre a ideia de exclusão, tanto o uso da palavra, como do conceito, passou a reduzir a sua interpretação e sentido.

Zaluar (1997) também sinaliza que o termo exclusão vem sendo usado no Brasil com grande recorrência para descrever diversos problemas sociais, que na maioria das vezes não

são bem entendidos ou esclarecidos, por isto a necessidade de entender o conceito de exclusão de forma rigorosa.

Para que não se caia nesta armadilha, Martins (1997) destaca a necessidade que o educador tem em assumir uma postura dialógica crítica, pois assim podemos entender com rigorosidade “[...] os muitos aspectos problemáticos da realidade social” (1997, p. 10), como alguns dogmas que constituem a sociedade, as diferenças e desigualdades presentes nas classes sociais e os processos ocultos que os dominam, “[...] os mecanismos invisíveis de produção e reprodução da miséria, do sofrimento, das privações” (MARTINS, 1997, p. 10), e o que chamamos de exclusão. É com este comportamento crítico que Freire (1987) nos convida a refletir como sujeitos da realidade histórica, das ações de poder, manipulação e opressão, e através da dialogicidade promover uma ação humanizadora e libertadora.

É com esta rigorosidade que podemos entender que o fenômeno/conceito exclusão, são ações fundadas na história e que trazem distintos tipos de exclusão, revelando as dimensões que os recobrem, a luta e aqueles (as) que lutam. Portanto, como educador/pesquisador comprometido com o dialogo critico, é necessário que possamos “[...] mediar o agir histórico pelo empenho de revelar, ao mesmo tempo, o sentido desse agir” (MARTINS, 1997, p. 10), pois sem esse movimento e “[...] sem a reflexão crítica que situe o nosso agir no processo histórico, esse agir se torna um equívoco” (MARTINS, 1997, p. 11).

A exclusão nos revela as contradições de ações sociais, políticas e econômicas, onde determinados grupos da sociedade, por estarem em processos excludentes, têm que reivindicar seus direitos sociais, as suas inconformidades, a esperança de mudanças e tempos melhores. Freire (2003) ensina que a esperança é uma vocação humana e para que isto se torne concretude é necessário que as amarras reais destes processos sejam rompidas, assumindo um posicionamento crítico e transformador, social e político, de consciência e mundo.

É nesta consciência de mundo, que Martins (1997) ressalta que os processos de exclusão não acontecem fora do sistema, do Estado, eles estão dentro e fazem parte do sistema, mesmo que negados. Portanto, “[...] as reações não ocorrem de fora para dentro; elas ocorrem no interior da realidade problemática, ‘dentro’ da realidade que produziu os problemas que os causam” (1997, p. 14). Os jovens que cumprem medida socioeducativa de privação, antes de chegarem a estes espaços, são colocados para fora do padrão imposto de sociedade e das possibilidades de relações e direitos, gerando então, situações de risco, podendo os levar à infração. Podemos então entender que ao estarem em processos excludentes, os colocam em situações e zonas de risco, portanto, a exclusão deste grupo,

como de outros, passa a ser algo condicionado e irremediável, imposto como algo fixo e que vem sendo visto atualmente, com certa naturalidade em nossa sociedade.

Outro fator que permeia aqueles que se encontram em privação de liberdade, é a dimensão moral imposta socialmente sobre estes sujeitos, por isto que explicar a exclusão destes (as), não só pelo fenômeno e conceito em si, mas também pela interpretação dos que estão nestes espaços, é dialogar como “[...] as novas categorias sociais geradas pela exclusão degradam o ser humano, retiram-lhe o que lhe é historicamente próprio” (MARTINS, 1997, p. 22).

Pesquisar os ambientes de privação de liberdade é propor constantemente o diálogo e a reflexão para que possamos compreender a postura da sociedade que manifesta, de diferentes formas, a exclusão do jovem em privação de liberdade, pois assim se garante:

[...] um momento da percepção que cada um e todos podem ter daquilo que concretamente se traduz em privação: privação de emprego, privação de meios para participar do mercado de consumo, privação de bem-estar, privação de direitos, privação de liberdade, privação de esperança (MARTINS, 1997, p. 18).

Por isto é preciso conhecer os processos que os levam a exclusão, as nuances e particularidades destas ações, para então avançar com criticidade as concepções e entendimentos das ações excludentes. Sendo assim, é “[...] necessário analisar cada caso no seu contexto, cada contexto nos seus múltiplos aspectos, cada aspecto no seu processo específico, e teremos não dois campos opostos de luta, mas uma luta diversificada em várias frentes” (ZALUAR, 1997, p. 16). Nessa direção, como Freire (2003) destaca é preciso estar atento a perceber a leitura de mundo daqueles que se encontram em uma situação de opressão.

Entendendo que os processos de exclusão estão vinculados ao econômico, político e social, estas ações permeiam com certa mobilidade as referências sobre a cidadania e a inserção na sociedade. Zaluar (1997) ressalta que os grupos existentes em nosso meio são permeados por fronteiras, muitas vezes não explícitas, que acabam classificando e ordenando de forma abusiva e autoritária, uso do poder, o modo como determinados grupos devem se comportar. Martins (1997) menciona sobre uma linha móvel que separa determinados grupos, como os ricos e pobres, e que essa linha está em constante movimento e mudança. Estas linhas que permeiam e conduzem determinadas ações, são chamadas por Santos (2009) de pensamento abissal, pois as distinções visíveis e invisíveis ligadas às relações de sociedade são constituídas por linhas invisíveis que sustentam e fundamentam as linhas visíveis. Através desta distinção, linhas radicais segregam a sociedade e por isto não ocupam um mesmo

patamar, pois uma tem que esgotar a realidade da outra, para conseguir se firmar dentro das relações, gerando tensões que vão desde o campo da regulação e emancipação social, como ao campo da apropriação e violência social. Então as linhas abissais transpõem as relações e tensões, podendo de forma sutil ou não, se apropriar ou regular a humanidade.

1.2 JOVENS E JUVENTUDES

Esta relação entre regular e emancipar, apropriar e libertar, Vargas (2004) sinaliza que historicamente, a infância e juventude, não eram caracterizadas enquanto sujeitos pertencentes a um grupo presente na sociedade, não havia clareza entre o que era criança, jovem e adulto. A relação entre infância e o mundo adulto assumia uma linha tênue e frágil, não se entendia quando ocorria essa passagem para a vida adulta. Só após o século XV que começou a se distinguir o que era a infância, a juventude e a vida adulta.

Para compreender juventude, faz-se necessário entender que este grupo foi constituído e entendido de diferentes formas ao longo da história e, uma delas, parte da compreensão de geração, e, nessa perspectiva, como a juventude se encaixa nesse movimento. Feixa e Lecardi (2010) trazem pontos importantes para entender a relação entre geração e juventude, desde a quantificação temporal dos sujeitos, passando por fases que visam um progresso linear e uniforme para todos e todas, como também, uma base qualitativa com abordagem histórica, do tempo humano e tempo histórico. Para além destas perspectivas, pode-se entender geração através da relação entre o tempo individual e tempo social filiado com os registros históricos. Entender este movimento sobre geração é buscar compreender como a juventude foi sendo constituída, estudada e refletida.

Segundo esses autores, a juventude pode ser entendida e identificada através de uma escala temporal e mensurável, como também a relação do tempo que uma geração teria sobre a outra, havendo assim, uma sucessão de gerações e o progresso acontece pelas mudanças da nova geração com a estabilidade da geração anterior (FEIXA; LECARDI, 2010). Nesta perspectiva de tempo, a juventude ganhou fortes traços como uma fase preparatória e de transição da vida, determinadas condutas e ações foram vistas como algo comum e padronizado, como uma etapa que todos (as) tinham que passar, mas que é provisória, e que após essa fase a busca pelo progresso linear e de ser um adulto será constituída (LECARDI, 2005). Tendo então, o fator idade como elemento que separa e determina os grupos, é assumir que a juventude e os seus sujeitos são instáveis e só quando chegarem à fase adulta que a vida será estabilizada, Vargas (2004) ressalta como a juventude foi categorizada como

uma fase da vida em que a instabilidade, rebeldia e possíveis problemas fossem entendidos como algo comum e homogêneo a este grupo, mas que após esta fase, ao chegarem a vida adulta a estabilidade é o que permeia e é esperado dos sujeitos. Entender os sujeitos através de fases e segmentá-los a um padrão de explicação até ao que se espera de uma condição estável da vida adulta, é desconsiderar os processos histórico, cultural e social que estão envolvidos na constituição da subjetividade do sujeito e da sociedade.

Para além desta interpretação quantitativa de gerações, podemos entender que os vínculos estabelecidos entre os sujeitos sejam entre juventude e adultos, dentre outros, é a forma como compartilham o tempo, os acontecimentos e as experiências históricas comuns. Essa transição em entender geração como algo quantificado pelo tempo, para uma abordagem mais qualitativa e das relações, subsidiou para que pudéssemos analisar além da vivência e compartilhamento histórico, abordando a relação de classes, gênero e cor-raça, e as mudanças sociais existentes em cada contexto. Então ao dialogar sobre geração, podemos entender que é ir além das perspectivas de padronizar e medir o ritmo das identidades dos indivíduos pelo tempo é a sincronização do curso da vida e o da experiência histórica, ou seja, “[...] a identidade é constituída a partir dos recursos e significados que estão socialmente e historicamente disponíveis” (FEIXA; LECARDI, 2010, p. 190-191).

Portanto, falar sobre juventude é entender que os sujeitos pertencentes a este grupo foram constituídos historicamente e socialmente, pois saíram da invisibilidade, para uma visibilidade estática e comum a todos e todas e que atualmente na sociedade contemporânea podemos perceber e compreender que a juventude é unidade e diversidade, é movimento, é mudança. Vargas (2004) ressalta que os jovens são sujeitos que vivem na e da diversidade, o que nos leva a entender que há juventudes, pois “[...] muitos são os modos de ser jovem” (2004, p. 51).

Reconhecer o jovem enquanto unidade e diversidade, que as juventudes trilham suas biografias para além de uma trajetória estipulada e expondo suas diversas identidades, fazem com que os estudos e pesquisas em diversas áreas do conhecimento, sejam elas a educação, psicologia, sociologia, antropologia, filosofia, dentre outras, sejam estabelecidas para então poder entender como estas juventudes se movimentam e como se fazem pertencentes enquanto sujeitos da sociedade. No campo da educação, Spósito e Tarábola (2017) trazem em seu estudo um levantamento das pesquisas sobre juventude no Brasil e destacam que os jovens são sujeitos de ações e de políticas públicas. Outro ponto levantado pelas autoras são os campos e temáticas de pesquisas realizadas com maior frequência, indicam que os campos de pesquisa sobre juventude assumem duas vertentes e que chamam de “faces da lua” (p. 4).

Na primeira, ao qual denominam de “face luminosa” (p. 4) apresentam o envolvimento de pesquisas em determinados campos das práticas sociais com maior frequência e envolvimento, vale ressaltar que este maior engajamento fez com que reflexões fossem aprofundadas com maior rigorosidade e assim, mudanças efetivas pudessem ser constituídas, como no campo da educação escolar e não-escolar, em conflitos sociais, raciais e de gênero. Já a segunda vertente ao qual chamam de “face oculta” (p. 4), revela como determinados temas e práticas sociais aparecem com menor frequência ou até mesmo nem aparecem com efetiva relevância no campo da pesquisa, e, portanto, o diálogo, a reflexão e as ações tendem a não ter o mesmo ritmo de questionamentos e aprofundamentos. São, portanto, temáticas que tendem a ficar desconhecidas, de difícil abordagem, apesar de constituírem parte significativa de alguns jovens, como a prática de violência, física, simbólica, verbal, ilegal ou criminosa (SPÓSITO; TARÁBOLA, 2017).

Neste caminho de questionamentos e reflexões e entendendo que em nossa sociedade há juventudes, uma temática considerada delicada, estigmatizada e em determinados momentos, sofre até mesmo uma repulsa social, são os (as) jovens que cumprem medida socioeducativa de privação e restrição de liberdade. Pesquisar sobre estes sujeitos é desvelar em uma face oculta das ciências sociais e da educação. Atualmente este campo de pesquisa cresceu, ganhou espaço, mas refletir e dialogar sobre este tema, em alguns momentos ainda é considerado um tabu pela sociedade. Para poder compreender melhor as juventudes que estão nas instituições de privação de liberdade, é preciso que possamos entender como estes sujeitos são constituídos historicamente, socialmente e culturalmente, pois sabemos que há um perfil de jovens que predominam nestas instituições e que estes espaços foram criados para atender uma determinada parcela da sociedade e que permanecem até hoje.

1.3 POBREZA E PERICULOSIDADE

Para entender as instituições socioeducativas e os jovens que estão neste universo, é preciso que alguns pontos históricos sejam levantados, mesmo que brevemente, para que possamos compreender a constituição destes espaços. No Brasil, a herança do período escravocrata contribuiu para o controle e a forma como foi constituída e entendida a pobreza na sociedade brasileira. O movimento de abolição da escravatura e o crescimento do capitalismo industrial, nos países europeus e conseqüentemente nos territórios por eles colonizados, reforçaram a influência e o controle da burguesia, diante da sociedade e dos sujeitos, estabelecendo ordens sociais a serem seguidas, e, portanto, os grupos da sociedade

que não se adequavam a convenção social estipulada, começaram a ser vistos com preocupações, principalmente pela burguesia, pois aqueles que cometiam alguma infração social, conseqüentemente, eram os que poderiam ser considerados futuros infratores (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003).

Diante deste cenário, percebe-se que no contexto brasileiro, os sujeitos que foram escravizados e os imigrantes que chegavam ao país, começaram a ocupar os espaços sociais e principalmente, as grandes capitais, o que levou as ordens sociais estabelecidas pela burguesia começarem a ser pressionadas, gerando desconforto e preocupação por parte da elite brasileira. Coimbra e Nascimento (2003) ressaltam que o aumento da pobreza, da violência urbana e ocupação dos espaços físicos começaram a ser designados a determinadas partes da população, atribuindo características que permearam a subjetividade da sociedade brasileira. As situações de pobreza começaram a ser constituídas por estes sujeitos, que não figuravam o trabalhador livre, principalmente o negro, ou seja, as ordens sociais estipuladas, dentre elas o trabalho, não foram pensadas para determinado grupo da sociedade e que assim acabam em situação de pobreza.

Esta relação histórica e social entre o surgimento e crescimento do capitalismo industrial, da imagem do trabalhador livre e da abolição da escravatura, firma como as relações deveriam ser estabelecidas e entendidas socialmente, a manutenção da burguesia e do padrão de sociedade que deveria ser seguido, possibilitou que categorizassem determinados grupos da sociedade e associasse pobreza e periculosidade ao não desenvolvimento da sociedade.

Neste contexto que apresentavam situações de exclusões e desigualdades, várias famílias se encontravam em situações de risco, sendo uma delas a pobreza. Passeti (2007) descreve que estas famílias se encontravam nas periferias das cidades, residiam em lugares com pouca estrutura, a família era composta por um grande número de pessoas, a desnutrição e a ausência escolar eram presentes no cotidiano, como também uma possível ausência da figura da mãe ou do pai na relação familiar. Foi então, que a “[...] prioridade do atendimento social” (PASSETI, 2007, p. 347) destes sujeitos começou a ser constituído, mas este atendimento era instituído através dos ideais virtuosos burgueses, tratando as famílias que apresentavam situações de risco, como ambientes familiares desestruturados e que poderiam constituir um cenário a todos (as) os (as) integrantes, principalmente as crianças e jovens, destacado pelo perigo e pela delinquência.

O Estado começou a constituir medidas e legislações que pudessem intervir diretamente na composição destas famílias, em particular as crianças e jovens. As ações

tomadas iam desde a educação até uma possível internação, mas as providências tomadas apresentavam claramente que os sujeitos que passavam por estes processos, faziam parte da população pobre (PASSETI, 2007). Para controlar determinados grupos sociais, teorias e movimentos eugênicos e racistas reforçaram e determinaram quem pertencia ao que denominaram de “classe perigosa” (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003, p. 5), na tentativa de classificar as pessoas como perigosas. Estas teorias buscaram em bases científicas, características biológicas que determinassem os sujeitos pertencentes ao grupo de perigosos, como mensurar determinadas partes do corpo humano, osso, crânio e cérebro, definindo quais parcelas da sociedade seriam consideradas inferiores. Para comprovar a partir de características anatômicas os indivíduos criminosos ou socialmente perigosos, os que se enquadravam no arquétipo estipulado, eram vistos como inatos, predestinados a serem perigosos. Portanto, já nasciam como sujeitos que naturalmente, tenderiam a infracionar, e está ideia, ainda permeia a atualidade.

No Brasil, estas medidas foram implementadas e difundidas em dois momentos históricos: o Estado Novo e a Ditadura Militar. Nesses períodos, especialmente, as pessoas que não se enquadravam nas virtualidades estabelecidas pela burguesia, tinham de alguma forma serem esterilizados do convívio social (PASSETI, 2007). A pobreza começou a ser vista como uma depravação e desonra dos bons costumes, sendo considerada uma epidemia a ser combatida. Foi então, que o movimento higienista ganhou força e espaço, em diversas áreas do conhecimento, em especial na medicina, contribuindo no fortalecimento dos ideais burgueses e na constituição do modelo de família a ser seguido como crescimento da sociedade. Aquelas famílias que não se enquadravam nestes moldes estipulados, desvirtuavam e carregavam vícios que colocavam em risco os bons costumes e o desenvolvimento da sociedade. Este mal estabelecido foi herdado e passado para as futuras gerações, ou seja, eram os pobres que carregavam, e ainda carregam, o estigma de serem considerados os “[...] portadores de degenerescências” (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003, p. 8), de uma virtualidade duvidosa e que é transmitida hereditariamente. Foi com o fortalecimento das teorias eugenistas, racistas e higienistas que começaram a perceber os espaços sociais que os pobres se encontravam, estabelecendo vínculos entre pobreza, ócio, vadiagem, criminalidade, violência e perigo, como vícios e que eram herdados.

É nesta concepção burguesa vigente, que a criança ou jovem que estivessem nestas condições consideradas desvirtuosas, tenderiam a se constituir como sujeitos destinados a periculosidade, reforçando e culpabilizando a vítima e sua família. Outras questões de natureza social, cultural, econômica e psíquica eram quase que ausentes ou vistas em segundo

plano na constituição destes grupos, sendo a figura da família considerada a maior responsável pelas possíveis condutas. Como consequência deste cenário, o Estado adota medidas para o controle das crianças e jovens, que iam desde a tutela por instituições particulares ou filantrópicas, sem obter grandes resultados. O Estado então assumia os internatos como uma política de controle social e dos bons costumes (PASSETI, 2007).

Como forma de prevenir e combater algo que era considerado hereditário, que medidas começaram a ser pensadas sobre a infância e juventude que permeavam este universo das classes preconceituosamente consideradas perigosas. É neste movimento, que em 1927 é criado o Código de Menores, primeira lei voltada à infância e juventude, sendo que uma das medidas propostas para o controle dos “menores” foi os ambientes de internação, acreditando serem espaços de correções comportamentais (PASSETI, 2007). Foi durante este período que ao falar sobre criança e jovem que a expressão menor surgiu e se consolidou, mas este termo era tratado de forma diferente, quando “[...] eles são menores de idade juridicamente, independentemente da procedência de classe social e são ‘menores’ quando precedentes dos estratos mais baixos da hierarquia socioeconômica” (PASSETI, 2007, p. 357). A expressão menor também é explicada por Coimbra e Nascimento (2003) como uma das principais formas de diferenciar as crianças e jovens que eram pobres ou desassistidas e, portanto, consideradas como pequenos bandidos. Paula (2004) aponta como o Código de Menores acabou destacando as crianças e jovens que se encontravam em instituições estatais de abrigos e internatos caracterizando-os como menores, consequentemente os saberes e ações higienistas promoveram “[...] processos de individualização e socialização que estiveram relacionados à emergência da criança de elite” (p. 63).

Como forma de prevenir e propor políticas sociais aos desassistidos e considerados como possíveis problemas no futuro, foram desenhadas instituições que internavam as crianças e jovens que se enquadravam como perigosas. As instituições que atendiam esta parcela da sociedade cresceram e como consequência criou-se o Serviço de Assistência ao Menor, SAM, em 1941, sendo o primeiro órgão federal encarregado a dar assistência aos que eram considerados menores (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003). Durante o período da ditadura militar, o SAM foi extinguido e criou-se a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, Funabem, propondo programas a serem implementados em âmbito nacional. Com a legitimidade do Código de Menores, como das instituições do SAM, da Funabem, dentre outras, estes espaços foram considerados como um ambiente de armazenamento e tinham como propostas proporcionar uma nova educação de prevenção e viabilizar pretensamente, uma vida virtuosa.

As ações impostas pela efetividade do Código de Menores (1927), das teorias eugenistas, racistas e higienistas, como o surgimento e crescimento de instituições voltadas especialmente para reclusões, demonstram que os sujeitos que atendiam e ocupavam estas medidas, eram as crianças e jovens pobres. Tais medidas estabeleceram assim, o controle contra aqueles considerados desde a infância e juventude com desviados, vagabundos ou tendência a serem criminosos. As instituições assumiam um papel de internações, de reeducação e preparação para o trabalho e essas medidas propostas pelo Estado, acreditavam que poderiam assim subsidiar a proteção como oferecer assistência aos pobres, uma vez que estes eram considerados com pouca virtude. Mas, este movimento proporcionou a estigmatização da classe e família pobre, perpetuando e fixando como algo naturalizado e que no mundo contemporâneo permeia as subjetividades dos padrões de aceitação e exclusão.

Com a Constituição em 1988 (BRASIL, 1988), que preceitos como pobreza, delinquência, o termo menor, dentre outros, começaram a ser repensados em políticas públicas e sociais que atendessem de forma efetiva e assegurassem os seus direitos. Foi então, em 1990, com a criação do Estatuto da Criança e Adolescente, ECA (BRASIL, 1990), que garantiu repensar estes sujeitos da sociedade, que agora são chamados de crianças e jovens, o termo “menor” foi sendo abandonado.

É importante sinalizar que, as políticas sociais previstas no ECA, encontram-se em construção e não se consolidaram na prática. Há muito a construir, pois a cultura que estigmatiza o adolescente autor de ato infracional e propõe que ele seja excluído e banido do convívio social como forma de higienização, ainda é bastante presente. Os frequentes apelos da opinião pública, em especial dos políticos de direita, pelo rebaixamento da idade penal, tão presentes em nossos dias, decorrem desta visão que enfatiza a punição em detrimento da (re)socialização.

1.4 SOCIOEDUCAÇÃO

O quarto conceito apresentado nessa seção demarca uma fronteira relevante dos estudos no campo da restrição e privação de liberdade e com o qual compartilhamos. Compreender as medidas socioeducativas e as ações de execução da socioeducação é olhar atentamente aos processos históricos, políticos, sociais, educacionais, dentre outros, que fizeram e ainda fazem parte da constituição de políticas públicas voltadas às crianças e adolescentes do Brasil. As medidas socioeducativas são ações voltadas à proteção integral do grupo infanto-juvenil, como também, os seus direitos legais.

Com a intenção de entender os processos que envolvem a socioeducação, o educador Antônio Carlos Gomes da Costa (2006), em parceria com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos sistematizou alguns documentos que trazem pontos importantes acerca da execução das ações voltadas às Medidas Socioeducativas, mas principalmente, nos leva a refletir e a dialogar acerca de uma Socioeducação pautada na educação e humanização.

Com vistas a uma maior aproximação do conceito de socioeducação na perspectiva pedagógica e humanizadora apresentada por Costa (2006a), destaca-se alguns fundamentos acerca dos direitos legais da infância e da juventude, pois historicamente, foram desenvolvidos com base na Doutrina da Situação Irregular e permearam durante boa parte do século XX. Neste período os direitos e as ações judiciais para o público infanto-juvenil demarcavam, claramente, o controle e a forma como a sociedade percebia as crianças e os adolescentes. Vale destacar, que estas ações legais eram voltadas para um determinado grupo constituído por carentes, abandonados, inadaptados e infratores. Eram as crianças e os adolescentes que se enquadravam em algum destes perfis que eram chamados de menores.

Costa (2006a) ressalta que as ações e condutas tomadas para estes menores eram sempre as mesmas, pois as decisões tomadas em caráter judicial e, sendo assim, encaminhavam as crianças e adolescentes para instituições de recolhimento e internação. Neste período, portanto, as ações legais aplicadas, ao invés de garantir e proteger as crianças e adolescentes, na verdade, traziam em sua essência, ações de correção e de controle para um determinado grupo constituído por classes mais pobres da sociedade.

Em contrapartida, foi através da mobilização de grupos de apoio e manifestações acerca da garantia de direitos de crianças e adolescentes, que as ações da Doutrina de Proteção Integral foram se consolidando e efetivando os direitos legais. Foram as convenções, tanto nacionais quanto internacionais, que contribuíram para que fosse possível desenvolver e elaborar documentos legais, principalmente, a convenção desenvolvida pelas Nações Unidas. Tal convenção possibilitou a elaboração dos direitos universais garantidos aos grupos infanto-juvenis e a nomenclatura foi alterada, referindo-se a crianças e adolescentes em lugar de menores.

Costa (2006a) destaca estes dois momentos, a Doutrina da Situação Irregular e a Doutrina da Proteção Integral, como uma ruptura de paradigmas acerca do grupo infanto-juvenil. É nesta trajetória que o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA (BRASIL, 1990) se destaca como um documento legal e que reafirma os direitos assegurados a todos deste grupo menos favorecido, e isto inclui aos que cumprem Medidas Socioeducativas.

Esta trajetória dos direitos e da legalidade traçada por Costa (2006a) nos faz refletir sobre o avanço do direito assegurado a todos os que pertencem ao grupo infanto-juvenil que se encontra em cumprimento de alguma Medida Socioeducativa. Ao cometer um ato infracional, o adolescente nos sinaliza que, enquanto sujeito de direitos ele se apresenta em uma situação de risco tanto pessoal, como social e a Medida Socioeducativa é entendida como um dos programas que o atende na perspectiva da proteção integral.

Então, é nesta rede e programa de proteção integral que o ECA (BRASIL, 1990) dispõe quais ações legais podem ser tomadas quando um adolescente comete um ato infracional. O Art. 112º do ECA (BRASIL, 1990) destaca quais são as medidas que podem ser aplicadas, que vão desde a advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade até a internação em estabelecimento educacional. Dentre estas medidas que podem ser aplicadas, o foco desta pesquisa se coloca no Dia de Visita na medida de internação.

Para melhor compreender sobre a privação de liberdade de jovens nessas instituições, são levantados por Costa (2006a), três pontos que sustentam a medida, que vão desde os aspectos do conteúdo legal e judiciário, o método e as ações pedagógicas, e, por fim, a gestão e organização de um Centro de Internação. Todos estes pontos devem estar alinhados e com um único objetivo acerca da Medida Socioeducativa, que é “[...] a socioeducação, modalidade de ação educativa” (COSTA, 2006a, p. 10), onde o autor destaca alguns objetivos claros:

1. O respeito à integridade física, psicológica e moral dos adolescentes privados de liberdade;
2. O desenvolvimento de uma ação socioeducativa de qualidade, visando formar o adolescente como pessoa, cidadão e futuro profissional;
3. A segurança dos cidadãos, pela efetiva redução dos atos infracionais cometidos por adolescentes.

Refletindo sobre a medida socioeducativa de internação, é possível perceber que a sua elaboração traz como “[...] conteúdo predominantemente pedagógico, mas sua natureza é sancionatória” (COSTA, 2006a, p. 30), pois, embora a medida tenha sido elaborada como educativa, suas ações cotidianas se revelam punitivas.

Na perspectiva de que a medida de internação tem que se apresentar, em sua essência, como uma ação educativa e pedagógica como propõe Costa (2006a), todos os profissionais que atuam no sistema socioeducativo “[...] devem ser preparados para atuar como educadores – independentemente das suas funções específicas” (p.30). Isto significa que todos precisam estar preparados para atuarem no âmbito dos direitos legais, como também, na ação

pedagógica e social, pois isto caracteriza o núcleo da ação socioeducativa – neste espaço todos são educadores.

Costa (2006b) destaca três dimensões que devem estar voltadas para o trabalho socioeducativo destes educadores: o respeito aos direitos fundamentais do adolescente, segurança cidadã e ação socioeducativa. Essas três dimensões não devem ser fragmentadas, conforme a especialidade de cada profissional do Centro, uma vez que devem permear a ação de todos (as), independentemente da função exercida.

É nesta perspectiva que o trabalho socioeducativo dos educadores (as) e suas ações são permeados por bases éticas, pedagógicas e organizacionais (COSTA, 2006b). Os educadores têm que compreender em sua ação, que o adolescente que comete um ato infracional, não pode ser entendido somente e unicamente pela infração. A ação do ato infracional não o define em sua concretude, pois o jovem é um sujeito que pertence à sociedade, é um ser humano que, em sua essência, está em desenvolvimento. Na perspectiva dos direitos, como também nos ensina a obra de Freire, estamos falando do inacabado e do inconcluso uma vez que as pessoas se formam em processos educativos ao longo da vida.

É neste caminho, que tanto a Instituição, quanto os (as) educadores (as) devem assumir uma postura para além da formalidade legal exigida para o cumprimento da medida, pois “[...] a presença educativa é o caminho para mover o adolescente da indiferença e envolve-lo com o processo socioeducativo” (COSTA, 2006a, p. 44).

No dizer de Costa (2006a), os educadores precisam assumir uma postura exigente e comprometida com os educandos, acreditando em suas potencialidades e na superação das limitações impostas pela vida. Isto exige que o educador compreenda cada indivíduo e seus desejos, isto “[...] é sinal de esperança dos educadores em relação aos educandos” (p. 44). Neste caminho o (a) educador (a) deve ser exemplo e referência, pois a sua postura revela além das suas escolhas, uma “[...] postura ética diante da vida” (COSTA, 2006a, p. 45).

Para que estas ações se apresentem efetivamente enquanto projeto de humanidade e de formação, é necessário que os educadores que estejam envolvidos no atendimento da socioeducação estejam atentos e tenham um olhar cuidadoso para os movimentos históricos e sociais. Trata-se de entender que suas ações são práticas de humanização, pois “[...] no processo de socioeducação, cabe ao educador ter consciência de sua responsabilidade e de suas limitações individuais” (RODRIGUES; MENDONÇA, 2008, p. 187).

É com esta responsabilidade que Rodrigues e Mendonça (2008) destacam que as ações educativas, formativas e sociais que constituem o agir destes (as) educadores (as) devem estar permeados e vinculados na amorosidade, ação destacada por Freire (1987) nas relações

estabelecidas entre os sujeitos, onde o processo de aprendizagem possibilita mudanças e descobertas.

A socioeducação, como em outros ambientes educacionais, ao adotar a educação como artefato capaz de proporcionar, além dos conteúdos teóricos, conhecimentos para a leitura de mundo, a leitura de si mesmo na sociedade, pode proporcionar o desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades para ações que indicam a dignidade humana como valor imprescindível.

É com este compromisso perante a sua própria atuação ao cumprimento da medida socioeducativa *com* o (a) educando (a) que cumpre a internação, que a ação do (a) educador (a) torna-se um artefato de ação social, educativa e humana, que Costa (2006a) chama de Pedagogia da Presença. No dizer deste autor, a relação estabelecida entre educador e educando, o compromisso com a ação educativa tanto social, quanto pedagógica, possibilita que a presença e a relação estabelecida sejam permeadas pela troca, pela sensibilidade, pelo olhar apurado e atento às coisas, ou seja, uma relação de vínculo estabelecida através da humanidade de cada sujeito, pois “[...] a presença está na raiz da identidade” (p. 72).

É com este compromisso ético e político que Costa (2006b) destaca o ECA (BRASIL, 1990), pois a sua implementação, traz como o “calcanhar-de-aquiles”, principalmente, a proteção integral das crianças e adolescentes. Costa (2006b) ressalta que as competências do ser e do conviver são fundamentais para a sustentação de um trabalho que traz como base as questões sociais e educativas e que “[...] a sua atitude básica como pessoa humana e como educador estará fortemente lastrada numa base ética” (COSTA, 2006b, p. 12).

Compreendemos que as ações que são desenvolvidas nas medidas socioeducativas, neste caso, a de internação, vão muito além das questões que estão asseguradas judicialmente e legalmente. Concordamos com Costa (2006b) que, além da resposta convencional do desenvolvimento do trabalho da medida socioeducativa, que são as bases legais, elas “[...] avançam por motivações mais profundas” (COSTA, 2006b, p. 12), pois:

- assim, você se humaniza;
- assim, você aprende cotidianamente a ser e conviver;
- assim, você faz uma escolha de você mesmo como pessoa, cidadão e profissional;
- assim, você participa da construção de um projeto de humanidade.

É através destas motivações, que pretendemos pensar o Dia de Visita, para além das garantias legais e asseguradas aos jovens, mas para que possamos trazer reflexões dos

processos educativos e de humanização que acontecem neste encontro dos jovens com seus familiares. Neste conviver efetiva-se o que Costa (2006a) chama de Pedagogia da Presença.

Em relação ao Dia de Visita, o art. 94 do ECA, inciso V, indica nas disposições gerais para as unidades de internação, como uma de suas obrigações: “[...] diligenciar no sentido do restabelecimento e da preservação dos vínculos familiares.” (BRASIL, 1990). Tal inciso indica que a instituição deve empenhar-se e cuidar para que as relações familiares sejam preservadas e estabelecidas, ou seja, podemos compreender que apesar da medida de internação apresentar em sua composição, uma ação sancionatória, a manutenção dos vínculos familiares se apresenta como um dos componentes da própria execução da medida, onde as relações além dos ‘muros’ são importantes para o desenvolvimento das ações pedagógicas.

Como sustentação dos direitos assegurados para os que se encontram em privação de liberdade, o Art. 124 (BRASIL, 1990) destaca através dos incisos, que os jovens possam:

- VI - permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsável;
- VII - receber visitas, ao menos semanalmente;
- VIII - corresponder-se com seus familiares e amigos;

Como também nos seguintes parágrafos (BRASIL, 1990):

- § 1o Em nenhum caso haverá incomunicabilidade.
- § 2o A autoridade judiciária poderá suspender temporariamente a visita, inclusive de pais ou responsável, se existirem motivos sérios e fundados de sua prejudicialidade aos interesses do adolescente.

Podemos analisar que, além da própria instituição de internação cuidar e preservar os vínculos familiares, é direito do jovem, quando acolhido em uma instituição de privação de liberdade, estar próximo aos seus pais ou responsáveis. De igual forma receber visitas semanais na própria instituição, além de manter vínculos com os demais familiares e, somente, em casos de excepcionalidade, o juiz pode suspender a comunicação com os pais ou responsável.

Apesar do ECA (BRASIL, 1990) assegurar legalmente, políticas públicas aos jovens que se encontram em privação de liberdade, fez-se necessário, elaborar um documento que garantisse o cumprimento das medidas socioeducativas. Nessa direção, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que intenciona fortalecer as estratégias para a promoção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes, criou o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE que regulamenta a execução das

medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. (BRASIL, 2019). O SINASE, além de constituir os princípios e as regras das medidas socioeducativas em âmbito nacional, é um avanço tanto para a forma como as medidas são aplicadas nas esferas estaduais, distritais e municipais, como um documento que estabelece e supervisiona as ações socioeducativas, podendo compreender, refletir, dialogar e agir com maior profundidade sobre as próprias medidas.

O SINASE (BRASIL, 2019) é apresentado no cenário nacional através de um panorama voltado as ações pedagógicas na socioeducação, em um período de reafirmação do próprio ECA (BRASIL, 1990), como também, de novos olhares e reflexões acerca deste universo, reafirmando “[...] a natureza essencialmente educativa das medidas socioeducativas” (MENDONÇA, 2008, p. 34).

O SINASE (BRASIL, 2019) é constituído por princípios jurídico, político, pedagógico, administrativo, dentre outros, mas a sua criação e efetivação foi elaborada para que as ações socioeducativas, em sua essência, fossem educativas.

Nesta perspectiva pedagógica, o Dia de Visita, foco desta pesquisa, é garantido pelo SINASE (BRASIL, 2019). Nas disposições gerais da execução das medidas socioeducativas, o Art. 35 traz como um dos princípios: “IX - fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo. ” (BRASIL, 2019), que ficam estabelecidos no Plano Individual de Atendimento (PIA), elaborado com a participação do jovem, da família, pais ou responsável e ressalta a promoção de:

- IV - atividades de integração e apoio à família;
- V - formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual.

Podemos perceber os primeiros indicativos que o SINASE traz sobre as relações estabelecidas entre o jovem e seus familiares no sistema socioeducativo e que se concretizam no Dia de Visita.

A Lei do SINASE (BRASIL, 2019) traz um capítulo sobre as visitas aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação:

Art. 67. A visita do cônjuge, companheiro, pais ou responsáveis, parentes e amigos a adolescente a quem foi aplicada medida socioeducativa de internação observará dias e horários próprios definidos pela direção do programa de atendimento.

Art. 69. É garantido aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação o direito de receber visita dos filhos, independentemente da idade desses.

Art. 70. O regulamento interno estabelecerá as hipóteses de proibição da entrada de objetos na unidade de internação, vedando o acesso aos seus portadores.

Apesar do SINASE (BRASIL, 1990) trazer em sua composição um tópico específico em relação aos direitos assegurados ao jovem, relacionado à visita de familiares, Costa (2006b) enfatiza que estes documentos acabam se omitindo de abranger os aspectos humanos do ser e do conviver, na perspectiva da humanização e conscientização.

Vale destacar ainda, que a Lei do SINASE propõe que as medidas socioeducativas devem ser regulamentadas conforme os sistemas estaduais, a partir da perspectiva do ECA (BRASIL, 1990). No caso do Estado de São Paulo as medidas socioeducativas de semiliberdade e internação estão a cargo da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), que estabelece e organiza o plano de socioeducação.

A Fundação CASA através da portaria n° 345/2020, no Art. 15 indica os direitos assegurados ao Dia de Visita aos adolescentes que cumprem medida de internação, que são:

VIII - Na internação, receber visitas ao menos semanalmente; na semiliberdade, realizar visitas semanais para a família ou responsável legal, de acordo com a avaliação da Equipe de Referência sobre o cumprimento das metas estipuladas entre o adolescente e sua Equipe de Referência no PIA;

IX - Corresponder-se com a sua família ou responsável legal, bem como com as referências de pertencimento, desde que avaliadas pela Equipe de Referência, autorizadas pela família, responsável legal ou diretor do Centro de Atendimento, e constante no Diagnóstico Polidimensional e/ou PIA;

XVII - Ser acompanhado por sua família ou responsável legal e por seu Defensor, em qualquer fase do procedimento administrativo ou judicial.

É possível perceber, nestas primeiras orientações direcionadas aos direitos dos jovens, a relação em manter os vínculos familiares e sociais na instituição de internação, como estabelecidos pelo ECA (BRASIL, 1990) e pelo SINASE (2019). Ainda assim, a Fundação CASA apresenta em sua portaria normativa, uma seção destinada a ações e orientações relacionadas às visitas no Sistema de Internação:

Artigo 81 – O adolescente poderá receber visita da família, compreendida pelos pais, responsável legal, filhos, avós, irmãos, cônjuge ou companheiro, inclusive por videoconferência, após entrevista prévia da Equipe de Referência e devidamente autorizada.

§1º – As visitas serão realizadas ao menos uma vez por semana, aos sábados ou domingos, pelo período máximo de 4 (quatro) horas, em horário e local apropriado para visitação definidos pelo Diretor do Centro de Atendimento previamente comunicada a Divisão Regional.

§2º – O Diretor do Centro de Atendimento e a Equipe de Referência poderão, fundamentadamente, autorizar visita em dia e horário diverso do estabelecido, obedecida a periodicidade e o tempo máximo previstos no parágrafo anterior, bem como as visitas programadas no acompanhamento da agenda individual do adolescente.

§3º – Na inexistência ou impedimento da visitação das pessoas elencadas no “caput”, o adolescente poderá receber a visita de outras pessoas, depois de comprovada pela Equipe de Referência a existência de vínculo afetivo sadio.

A organização para o desenvolvimento do Dia de Visita é concretizada após as ações desenvolvidas pela Equipe de Referência com a supervisão do Diretor do Centro, desde as pessoas autorizadas a visitarem o jovem, como os dias da semana destinados ao encontro.

É destaque a rede de diálogo estabelecida entre a Equipe de Referência e o adolescente sobre os familiares que desejam receber, passando por um processo de análise da equipe para que haja autorização de entrada no Centro, como podemos destacar nos artigos:

Artigo 88 – Quando do ingresso no Centro de Atendimento o adolescente deverá informar os nomes e endereços dos visitantes que gostaria de receber, dentre os autorizados nos artigos 81, 82 e 83 deste Regimento Interno.

§1º – A relação fornecida pelo adolescente será submetida aos pais ou responsável legal, que deverá anuir com as indicações.

§2º – A Equipe de Referência, após referida anuência, avaliará a inclusão ou não no rol de visitantes, mediante apresentação de documentos e entrevista.

§3º – O rol de visitantes deverá compor o PIA, nos termos do art. 26, IX deste Regimento Interno.

Artigo 89 – O adolescente terá o direito de ser visitado, dentre as pessoas indicadas no seu rol, por 03 (três) delas, no máximo, por dia de visita.

§1º - Excepcionalmente, em dias de festividades ou eventos, o Diretor do Centro poderá autorizar a entrada de um número maior de visitantes por adolescente.

Como sinalizado no SINASE (BRASIL, 2019), a Equipe de Referência do Centro orienta e estabelece as ações aos familiares sobre a dinâmica do Dia de Visita e regras estabelecidas para a sua execução:

Artigo 92 – Os visitantes devem receber orientação por parte das equipes de referência do Centro de Atendimento sobre as normas e procedimentos adotados.

Parágrafo único – A equipe multiprofissional do Centro de Atendimento deve produzir documento a ser entregue para as famílias ou representante legal versando sobre todos os procedimentos para as visitas, tais como dias,

horário, vestimentas adequadas, revista, crianças, auxílio financeiro, procedimentos e pertences dos adolescentes.

A análise dos documentos apresentados, sem a intenção de esgotá-los, em diálogo com alguns estudos no campo, nossas vivências como educador na Fundação CASA e as conversas com nossas colaboradoras, indicam avanços legais, sociais e históricos que as crianças e jovens conquistaram ao longo dos anos.

Este panorama nos faz refletir como o ECA, o CONANDA e o SINASE foram essenciais para que as ações e os projetos políticos conseguissem ser efetivados na perspectiva para um outro olhar acerca da socioeducação, pois esclarecem “[...] as bases e princípios sob os quais se ancoram as medidas socioeducativas” (BISINOTO *et al*, 2015 p. 580).

Como também destacado por Costa (2006b), todo este cenário de conquistas e de políticas públicas de atendimento aos jovens, e neste caso, aqueles que cometem o ato infracional, se constituem como um grande projeto de humanidade, onde as ações e transformações se conectam para um projeto de sociedade, em que a dignidade humana prevaleça nas relações estabelecidas com o outro.

Apesar dos avanços acerca das medidas socioeducativas, Bisinoto (2015) destaca que o próprio termo socioeducação, na perspectiva de ação educativa, não aparece claramente nos documentos oficiais. No dizer da autora, é apresentada em “sua forma adjetiva [...] como ‘atendimento socioeducativo’, ‘ação socioeducativa’, ‘política socioeducativa’, entre outros” (p. 576).

Os estudos de Costa (2006a) trouxeram com potência o termo socioeducação que foi enfatizado para evidenciar o caráter educativo das medidas como ações pedagógicas e intencionais que materializam a concepção de socioeducação.

É nesta perspectiva que Rodrigues e Mendonça (2008), destacam pontos que são imprescindíveis para esta reflexão e o próprio papel das medidas socioeducativas, onde a ação pedagógica e formadora do processo da socioeducação deve estar ligada a uma educação humanística, com vistas a promover uma “ação formadora” (RODRIGUES; MENDONÇA, 2008, p. 185). Para estas autoras, os jovens precisam, para além dos conhecimentos técnicos e escolares, de uma ação para a vida social, pois são sujeitos em sua unidade e em suas singularidades. Nesta perspectiva, todas as práticas sociais que acontecem no interior das unidades socioeducativas têm um papel fundamental na “formação do sujeito-cidadão” (RODRIGUES; MENDONÇA, 2008, p. 186).

Concluimos esta seção, trazendo a amorosidade e o esperar de Freire como um dos pilares para as relações estabelecidas nas ações educativas da socioeducação. De igual forma,

a presença efetiva e integral dos educadores com uma “[...] postura ética diante da vida” como destaca por Costa (2008a, p. 45), e da concretização do diálogo com o outro, neste contato humanizado, proposto por Rodrigues e Mendonça (2008, p. 203), que podemos “conhecer, vivenciar, trocar, compartilhar”. Trata-se, pois, no dizer destas autoras, “de um encontro que exige acolhimento, mansidão, aceitação, compreensão, conhecimento, serviço, amor e a crença no bem que há no outro, pelo simples fato dele existir como pessoa humana”.

Esta é nossa compreensão de socioeducação que pode garantir a oferta de um atendimento humanizado, protetivo e garantia de direitos, capaz de oferecer oportunidades legítimas de inclusão social.

2. ALINHANDO NOSSA PROPOSTA DE ESTUDO COM REFERENCIAIS TEÓRICOS DA LINHA DE PESQUISA PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS

Nesta seção anunciamos alguns autores de referência da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos a que nosso estudo se vincula. Trata-se de apresentar autores que discutem o fazer pesquisa em práticas sociais em contextos, tempos e memórias da América Latina e que abordam conceitos de educação, dialogicidade, humanização, conscientização e Práticas Sociais e Processos Educativos.

2.1 REFERENCIAIS DA LINHA DE PESQUISA PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS

Para entendermos com maior clareza os processos histórico-sociais que permeiam o contexto latino americano e, principalmente, as relações sociais, temos como ponto de partida que os elos entre os seres vivos, a natureza e a vida, estabelecem conexões concretas entre a humanidade e a terra.

Esta percepção é destacada por Dussel (2003) quando sinaliza que ambas, Humanidade e Terra, sobre-vivem na relação entre si e com a natureza. É nessa condição de existência entre elas que a vida permeia as condições da realidade, da história e da sociedade. O homem e a mulher como sujeitos desse contexto e agentes da realidade participam da formação humana e da sociedade que os circundam, pois é “[...] no respeito ao direito universal à sobrevivência de todos os seres humanos [...]” (DUSSEL, 2003, p.23), que a integridade do ser está em sua plenitude a preservar e defender a vida.

Ao longo da história e das raízes da humanidade, as relações sociais sempre estiverem presentes na ligação entre os sujeitos, podendo assumir uma postura que preserve a vida, chamado por Dussel (2003) de Ética Ecológica ou uma conduta movida pela escolha de valores voltados às relações e aos sentidos, garantindo ou não a defesa da vida. Neste contexto, as relações humanas que são estabelecidas, geram conexões que movem o ser humano para determinadas ações que vislumbram a libertação ou a dominação. O princípio básico universal da ética nesta perspectiva de sobre-vivência, é a humanidade assumir uma postura compromissada, séria e honesta, zelando pelo bem da comunidade, da vida, da cultura e da história, podendo assim ser compartilhada entre todos e todas. É nesta humanidade entre

todos e todas que o diálogo e a discussão se fazem necessários, pois é na dialogicidade do outro com o outro que as vidas boas estabelecem possibilidades comunitárias. Dussel (2003) destaca que estas vidas boas podem assumir um outro papel, o de opressão e dominação, negando a vida, a ética, a moral.

Nessa perspectiva apresentada por Dussel (2003), podemos inferir que jovens e adultos que passaram ou se encontram em privação e restrição de liberdade, em sua grande maioria, têm seus corpos negados para viver humanamente uma vida boa e estabelecem modos singulares de sobre-vivência e de existência próprios dessa comunidade fechada. Essas pessoas tiveram no momento anterior à privação, seus direitos retirados e que continuam sendo negligenciados neste período e que, posteriormente, também serão, pois como afirma Castro (1984, p. 116), “[...] preso um dia, preso toda vida toda”.

Diante destas reflexões iniciais acerca do ser, como sujeito de vida e que pertence a uma realidade, que carrega as experiências históricas e culturais e no convívio com o outro, entendemos que a medida socioeducativa é um ambiente que se configura como regulação dos corpos diante da sociedade. Ali afastados de seus familiares, de seu grupo de pertencimento, inseridos em uma instituição com regras rígidas, forjam em si mesmos outras maneiras de sobre-vivência.

Concordamos com Dias *et al.* (2014) que

[...] não tem se ouvido e também não se tem dado importância ao que esses jovens e adultos em privação de liberdade têm a dizer sobre as instituições, pois no seu interior, sempre estiveram em desvantagem: eles estão destituídos de qualquer forma de diálogo; é sempre em torno deles que as pesquisas e as propostas são pensadas, e não com eles (p. 230).

Por isso nos apoiamos em Fiori (1987) no prefácio de *Pedagogia do Oprimido* ressalta o compromisso que Paulo Freire tem para e com a vida humana. Para dialogar numa perspectiva humanizadora sobre/com os jovens em privação de liberdade é preciso entender nosso compromisso social e ético enquanto pesquisador e educador e quais foram os processos históricos, sociais, pessoais entre outros, que culminaram que estas vidas humanas chegassem a essas instituições. Seus corpos carregam histórias, desejos, alegrias e medos, portanto o respeito para e com a vida se fazem necessários para quem pretende dialogar com este universo. A trajetória de vida destes jovens como também de sua família, muitas vezes é permeada por relações de poder, de opressão, de marginalização que ultrapassam suas corporalidades.

Dussel (2003) traz reflexões acerca destas condições que perpassam pelo centro e periferia, riqueza e pobreza, onde a sobrevivência individual e coletiva da vida humana não é garantida, sendo assim, trajetórias de dominação, violência e exclusão são corriqueiras e vistas como algo imutável e sem escolhas para esta parcela da sociedade. Dussel (2003) sinaliza também, que é na humanidade entre todos e todas que o diálogo e a discussão se fazem necessários para que as relações de dominação e poder não se perpetuem, pois é na dialogicidade que se estabelece possibilidades comunitárias.

Nessa direção, Freire (1987) igualmente destaca como o fanatismo e a manutenção da injustiça assumem características para que a consciência não surja, onde os beneficiados são os que estão na posição de opressores que estabelecem condutas que são imutáveis, inquestionáveis e domesticam a realidade que permeia as relações.

Assim sendo, para que uma práxis humanizadora seja pensada, refletida e que permeie a medida socioeducativa de privação de liberdade, é necessário que a busca permanente do diálogo seja feita com todos os envolvidos nesta instituição, como os jovens, familiares, professores, agentes educacionais, agentes de segurança, psicólogos, assistentes sociais. A dialogicidade como eixo das práticas que são desenvolvidas na medida socioeducativa, pode e deve anunciar como as relações entre dominador e dominado, opressor e oprimido, aparecem constantemente na humanidade e de maneira coletiva desvelar como estão presentes em suas vidas e no convívio com a sociedade. Portanto pensar uma práxis humana é promover uma ação que conduza para uma prática libertadora daqueles que são oprimidos, possibilitando que o próprio sujeito se encontre em sua história, refletindo e alcançando caminhos para a sua libertação.

Os caminhos para a libertação, segundo Freire (1987), começam na valorização e existência do ser, tanto como indivíduo e como coletivo. A partir desta percepção, podemos promover reflexões e diálogos do lugar em que nos encontramos no mundo e na sociedade e quem somos nós diante da humanidade. Esta ação por mais que apresente restrições se faz necessária e pertinente, pois é na construção permanente da reflexão, da dialogicidade e da ação que podemos buscar possibilidades para a humanização dos espaços socioeducativos. As relações de poder desumanizam as pessoas e acaba gerando alienação, exploração, injustiça, violência, dentro outros aspectos que permitem concretizar e manter os sujeitos em uma posição de ser menos. A possibilidade de ali encontrar o ser mais é mais uma vez silenciada e roubada.

A educação em espaços de privação, pautada e guiada na dialogicidade como essência da realidade e como comunhão entre todos e todas, em comunidade, propõe uma educação

para a liberdade, ou seja, uma educação libertadora, pois o diálogo é fenômeno e essência do ser humano, portanto, ela é práxis e se reveste na ação e reflexão que “[...] de tal forma solidária, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentem, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis” (FREIRE, 1987, p.77).

O diálogo só ocorre e se faz existir quando ele está penetrado pelo amor ao mundo e ao homem e a mulher, vestido de humildade e no poder de criação e recriação do ser humano que é comprometido com a liberdade e que tem em sua base a esperança como ponto de concretizar, organizar e sistematizar um pensamento crítico.

Assumir o compromisso e postura humanista e libertadora enquanto pesquisadores e educadores progressistas é proporcionar uma pedagogia do homem e da mulher com os próprios sujeitos da ação em um processo de libertação com todos os envolvidos. No entanto, devemos ser vigilantes, pois como Freire (2003, p. 27) sinaliza é preciso “[...] ao fazer seu discurso ao povo, o educador esteja a par da compreensão do mundo que o povo esteja tendo”. Garantir nestes espaços de privação de liberdade ações voltadas para a dialogicidade é instigar a inquietude da alma para romper com a cultura do silêncio que permeiam estes ambientes, permitindo que todos que se encontram nesta situação consigam expor a sua leitura da palavra e a sua leitura de mundo.

Ao encontro com as epistemologias do Sul (SANTOS; MENESES, 2009), podemos perceber como Freire, Dussel e Fiori, autores centrais da linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, contribuem na relação entre diálogo, humanização e libertação com aquele ou aquela que se encontra em uma situação de opressão. Percebe-se que para uma prática humanizadora, o diálogo é a essência de um processo comunitário de práxis, em que todos os sujeitos envolvidos se educam e se constroem como pessoas umas com as outras. É neste encontro com o Outro que o diálogo se faz ponto máximo no entendimento de mundo, consolidando uma teia de conhecimentos entre ambos e assim “[...] põe em questão o sistema de poder que sustenta a desigualdade” (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p. 63). Ao dialogar, a usar a palavra e anuncia-la, jovens que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade restauram “[...] a dimensão da humanidade que lhe tinha sido arrebatada, vai além da violência imposta pela não escuta, pela interdição do corpo [...]” (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p.67).

É importante que as pesquisas em práticas sociais em contextos de privação de liberdade devem estar ancoradas por um referencial teórico que dialogue com a humanidade e

que devem ser refletidas e analisadas para que as ações no ato de pesquisar, como também no ensinar, relacionar e dialogar, não assumam caminhos para uma padronização e dominação.

Nessa perspectiva, queremos enfatizar o conceito de educação advindo do pensamento desses autores latino-americanos, com a intenção de reafirmar o direito à educação de todos os jovens brasileiros, independente do espaço em que estejam. Certamente, este conceito está permeado nas reflexões que foram apresentadas nos parágrafos anteriores, quando nos referimos à Fiori, Dussel e Freire, mas podem contribuir para à nossa compreensão de socioeducação.

Para esses autores, a educação entendida como uma prática humanizadora e libertadora valoriza os sujeitos como construtores de seus conhecimentos, prevalecendo entre os pares uma relação dialógica. A educação humanizadora pressupõe um processo educativo em que as pessoas são mediadas pela realidade que apreendem, e ao apreendê-la, atingem um nível de ação e reflexão, refazem e reconstróem sua realidade, uma vez que se educam no interior das práticas sociais das quais participam.

No dizer de Fiori (1991):

A educação é esforço permanente do homem para constituir-se e reconstituir-se, buscando a forma histórica na qual possa reencontrar-se consigo mesmo, em plenitude da vida humana, que é substancialmente, comunhão social. Esse re-encontro que, no horizonte do respectivo momento histórico, coloca o homem em seu lugar próprio, tem um nome adequado: autonomia e liberdade. O movimento em direção a liberdade, assim entendida, define o sentido do processo educativo como libertação. A educação, pois, é libertadora ou não é educação (FIORI, 1991, p.83).

Como destaca esse autor, o ser humano só consegue libertar-se se for protagonista da sua história e a educação é um processo histórico no qual o homem e a mulher produzem a si e ao mundo, uma vez que:

A educação libertadora não pode ser obviamente, cúmplice do ensino de valores da dominação, mas não pode também ser somente, a crítica das ideias dominantes. Será libertadora, na proporção em que seja aprendizagem, isto é, participação ativa na práxis produtora do mundo e do homem (FIORI, 1986, p.88).

No entender de Dussel (1991, 2002), o processo de libertação corresponde a uma nova pedagógica do oprimido, a uma ética que tem como pressuposto a filosofia da libertação, com base nos valores e na cultura, dentre possibilidades de alteridades, desprezadas pelas relações totalizadoras do sistema vigente, propondo uma ética de valorização da cultura do povo

latino-americano. É o educar-se no encontro de alteridades, no encontro entre culturas, no encontro do ser com os outros, na relação de exterioridade em que se reconhece, valoriza e respeita o outro.

Tomando a educação nessa perspectiva, Freire (1987) aborda a práxis educativa baseada nos pressupostos da educação como prática de liberdade reconhecida como um ato político de conscientização e humanização dos povos pobres e oprimidos. Para o autor, a educação é, portanto, uma prática política e pedagógica, uma vez não existe educação neutra. Ela não pode ser um depósito de informações do educador sobre o educando, pois a educação bancária, não leva em consideração os conhecimentos e a cultura dos educandos e não respeita sua linguagem, sua cultura e sua história de vida (FREIRE, 1987).

A educação inclui entre seus processos educativos, não somente aqueles que acontecem em instituições escolares, mas também, os que estão presentes nas diversas práticas sociais que caracterizam a vida humana. Nesse sentido, a educação é entendida como atividade humana específica, na qual o sujeito se constitui na troca com outros sujeitos, em um espaço social e histórico de transformação permanente, construindo concepções de homem e de mundo (OLIVEIRA *et al*, 2014).

Torna-se necessária na perspectiva de Freire (2003), a transformação do mundo em favor das classes marginalizadas, rompendo com a cultura do silêncio, tornando os sujeitos, ao longo da vida, autores de sua própria história. Para tanto, somente uma educação libertadora pode possibilitar processos em que os oprimidos busquem sua emancipação, reconhecendo o outro, como ser da própria história.

Portanto, os processos educativos são construídos no encontro de alteridades - é o educar-se em comunhão, em relação de reciprocidade, cooperação tendo o diálogo como essência da educação como prática de liberdade. “[...] eu me construo enquanto pessoa no convívio com outras pessoas; e, cada um ao fazê-lo, contribui para a construção de ‘um nós’, em que todos estão implicados” (OLIVEIRA *et. al*, 2014, p.1).

Tomando-se por este ângulo de compreensão, para entender os processos educativos decorrentes de medidas socioeducativas é fundamental o do diálogo com os adolescentes em conflito com a lei, uma vez que a relação dialógica não pretende conciliar ideias, mas conciliar pontos de vista e promover uma formação emancipadora.

Nessa direção, pensar a educação dos jovens institucionalizados, na perspectiva da dialogicidade, nos permitiu elaborar algumas reflexões propositivas para a execução das medidas socioeducativas que lhes permitam melhorar a autoestima e desenhar seus projetos de vida.

Em que pesem os desafios por nós vivenciados na (re) elaboração do projeto inicial, no Parecer do Comitê de Ética da Fundação CASA/SP, na (re) organização dos instrumentos da coleta de dados, fomos movidos para uma ação concreta com/no mundo, ou seja, como nos ensinam Dussel, Fiori e Freire, a esperança é movida por dois momentos, o de reflexão e o de diálogo, para que então, se torne ação para a construção do mundo. Por isto, a dialogicidade no esperar é uma dialog-ação, e, portanto, em um processo transformador e permanente. Fomos desafiados a combater as injustiças instauradas na sociedade brasileira e que vieram mais à tona, em tempos das pandemias que assolam o nosso país.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta seção apresentamos as trajetórias escolhidas para conduzir o nosso estudo e que intenciona analisar os processos educativos que acontecem no Dia de Visita, na perspectiva da equipe técnica, em uma instituição socioeducativa para jovens em privação de liberdade. Delineamos a opção de abordagem da pesquisa e os recursos utilizados para a coleta de dados.

3.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA E OS RECURSOS DA COLETA DE DADOS

O estudo desenvolvido tem abordagem pautada na pesquisa qualitativa, pois tem a humanidade como centro das configurações que perpassam a história e a formação social, carregadas de significados, intenções e ações. Portanto, o estudo das perspectivas das educadoras de um Centro Socioeducativo do Estado de São Paulo - Brasil sobre os processos educativos que emergem do Dia de Visita, procura evidenciar um fenômeno complexo das relações humanas, neste período de afastamento social compulsório.

Segundo Groulx (2014) a pesquisa qualitativa busca um panorama de renovação da problemática social, uma vez que a coleta de dados vai além dos números e das estatísticas, nos fazem repensar as necessidades específicas dos meios de vida, assumindo uma postura reflexiva e ética diante da “[...] maneira particular e específica como os sujeitos vivem sua situação, a forma como a situação evolui e afeta sua vida pessoal e suas relações com os próximos”. (p.107-108).

Neste estudo foi assumida como opção teórico-metodológica a abordagem de natureza qualitativa, por tratar-se de análise para a ampliação da diversidade das perspectivas de um grupo social específico, que apresenta particularidades dos contextos sociais dos envolvidos.

Para que esta discussão seja efetiva, Oliveira e Stotz (2004) sinalizam que, em um mesmo espaço de convívio, onde permeiam visões de mundo heterogêneas, a dialogicidade se faz presente na conscientização e criticidade, pois é a ação transformadora de uma realidade opressora que move os envolvidos a se transformarem, assumindo uma postura crítica diante do pronunciamento da humanidade, da história e da sociedade. Enquanto educador e pesquisador devo assumir uma postura compromissada e responsável nesta articulação dialógica, na busca do processo de humanização, denuncia e anúncio.

Na perspectiva de Oliveira *et al.* (2014), devemos estar atentos com os caminhos metodológicos a serem percorridos para não assumir durante o pesquisar, o dialogar, o conviver com o outro, posturas e condutas que estabelecidas através da dominação e do poder,

inferiorizam e excluem conhecimentos que não estão dentro do padrão inquestionável e imutável, eurocêntrico. Uma ação cuidadosa e respeitosa pelos caminhos metodológicos a serem trilhados, como observação, entrevista, diário de campo, diálogo, dentre outros, não podem tratar

[...] as pessoas, os grupos, as comunidades como simples objetos de pesquisa, mas como um encontro de consciências, fazendo-se necessário atentar para a coexistência do eu-e-do-outro-ao-mundo em um exercício de intersubjetividade, ganhando sentido o próprio social. Lembrando que um indivíduo não existe como entidade isolada, pois carrega em si o social; da mesma forma, o social traz em seu bojo as histórias individuais, assim, os seres humanos coexistem, dando sentido à própria sociedade. (OLIVEIRA et. al, 2014, p.43).

É preciso estar atento ao compromisso e a relevância social e acadêmica do estudo, pois no campo das ciências sociais o conhecimento tem a humanidade como centro das configurações e que são carregadas de significados, intenções e ações que possibilitam chegar o mais próximo da vida em meio à sociedade, trazendo a realidade social e seus próprios significados, valores, crenças, ações e, principalmente, as relações humanas, pois, segundo Minayo (1994, p. 22), trata-se de “[...] um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Neste percurso de pesquisar, as reflexões conceituais metodológicas acerca da postura, do compromisso e do comportamento do pesquisador não é neutro, pois traz consigo as suas intenções de mudanças e transformações. O reconhecimento e aprofundamento da e sobre a realidade faz o pesquisador e o pesquisado educarem-se em comunhão, portanto, como sujeitos históricos e de visões de mundo diferentes. Portanto, assumir uma “[...] postura dialógica demanda disponibilidade para pronunciar o mundo com o (a) outro (a) [...]”. (OLIVEIRA et. al, 2014, p.135).

Ancorados na perspectiva qualitativa de pesquisa, optamos por realizar entrevistas remotas com a equipe técnica envolvida com a prática social do Dia de Visita e os processos educativos decorrentes desta prática, em busca de suas perspectivas, produzirmos interpretações aproximadas ao contexto situacional, permitindo um contato direto e pessoal com o fenômeno em estudo, possibilitando chegar o mais próximo desse encontro e de como os envolvidos percebem a realidade que os cercam (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

A sistematização de cada encontro foi elaborada em diários de campo, que são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e

refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN,1994, p. 150). O diário de campo possibilita compreensões com maior sensibilidade acerca da realidade, do tempo e do trabalho, de forma natural que traz pontos de análise de conhecimentos e de valores culturais próprios de um grupo social, por isto “[...] é perfeitamente possível atribuir ao diário de campo a possibilidade de realizar em profundidade (para um investigador e os sujeitos da pesquisa) a dialética do encontro das subjetividades” (COSTA, 2002, p. 157). As informações registradas em diário de campo foram utilizadas nas reflexões realizadas na análise dos dados, pois trazem elementos, ideias e expressões relevantes dos momentos vivenciados pelo pesquisador.

Antes de poder entrar em contato com os profissionais da equipe técnica, foi necessário submeter a pesquisa ao Comitê de Ética, etapa está que ocorreu normalmente tendo a apreciação do projeto aprovada e podendo então dar início aos primeiros contatos com os (as) possíveis colaboradores (as).

Apesar dos caminhos percorridos para se pesquisar nestes espaços terem que passar, às vezes, por mais de um Comitê de Ética, diálogo com as instituições públicas e o próprio local de pesquisa, faz com que o “[...] pesquisador em geral nunca pode se mover sozinho, com autonomia de decisão” (SALLA, 2013, p. 13), acaba-se tornando um processo de possíveis amarras, dificultando a própria ação de pensar-se sobre estes espaços, principalmente de pensar com aqueles e aquelas que realmente ocupam os ambientes de privação de liberdade. Mesmo com a dificuldade de se pesquisar nestes espaços, são os desafios, as relações estabelecidas em acreditar no humano, que me move estar e querer pesquisar estes espaços. Concordo quando Salla (2013, p. 25) que “[...] perceber as emoções ali presentes, os gestos, as atitudes que conformam e expressam os sentimentos dos homens ou das mulheres nos espaços labirínticos das prisões”.

Inicialmente entrei em contato com os e as profissionais que atuavam no Centro de Internação. A primeira aproximação e convite foram feitos por mensagens de *WhatsApp* ou ligações telefônicas, devido ao momento vivido por conta da pandemia, aos profissionais que atuavam diretamente na equipe de referência e que são das áreas da psicologia, assistência social, saúde, segurança e pedagógica. Nesse momento expliquei sobre o tema de pesquisa e o objetivo, bem como as entrevistas poderiam ocorrer, com base em um roteiro de perguntas pré-estabelecido. Como proposta, os encontros aconteceram no formato de videochamada, ao qual foi realizado a transcrição dos áudios na íntegra e compartilhado com os (as) colaboradores (as). Em todos os contatos sinalizei sobre as dificuldades que todos estávamos passando por conta das mudanças de rotina provocadas pela COVID-19, e caso, não

pudessem participar da pesquisa naquele momento, não teria problema algum. Dentre todos (as) os (as) profissionais que entrei em contato, ao total foram 11, das áreas da psicologia, assistente social, segurança, pedagógico e saúde, apenas três profissionais aceitaram o convite em participar da pesquisa: todas elas são mulheres, uma psicóloga e duas profissionais da área pedagógica.

Após o aceite destas profissionais, foi enviado para cada uma destas um formulário de identificação, que continha os dados pessoais, a formação acadêmica, a atuação profissional e finalizava com a seguinte pergunta: “O que significa para Você participar da Equipe Técnica de um Centro Socioeducativo?”, com base neste documento foi possível desenhar o perfil das colaboradoras. Conforme fui tendo o retorno dos formulários, em conversa individualizada, fomos vendo as disponibilidades de cada uma e a forma como desejariam participar. Durante este processo, o compartilhamento de informações sobre as mudanças de rotina nos Centros de Internação foi essencial para que pudéssemos estabelecer os dias de entrevistas, pois a exigência e a demanda de trabalho aumentaram, durante os primeiros meses de pandemia e do isolamento social, como também as ausências causadas por estes profissionais quando contraíam o vírus da COVID-19.

Conforme a disponibilidade de cada colaboradora, fomos dando início as entrevistas, e, com base em um roteiro semiestruturado que continha dez perguntas os encontros por videochamada foram sendo estabelecidos. As entrevistas aconteceram em dias distintos, dando início no fim do primeiro semestre de 2020 e segundo semestre de 2020. Foram utilizadas as plataformas Skype e Google Meet e todas autorizaram a gravação de cada encontro para, posteriormente, fazermos as transcrições de suas falas. Com cada uma das colaboradoras foram realizados quatro encontros de 1h30min. a 2h. e, embora tivéssemos um roteiro, encerramos com cada uma, no horário combinado, independentemente do número das perguntas. Esta conduta foi essencial para que enquanto pesquisador, educador e entrevistador, esses encontros ocorressem de uma forma tranquila e leve tanto para mim, quanto para as colaboradoras, sendo primordial para os ricos diálogos e percepções que foram compartilhados.

Com a finalização das entrevistas e a gravação das mesmas, foram organizadas as transcrições das conversas. Neste período do fazer pesquisa, foi essencial a utilização de caminhos tecnológicos que nos auxiliassem e proporcionassem a transcrição dos encontros de forma mais rápida e eficiente, sem comprometer a qualidade e a integridade das falas. Assim, por meio de tutoriais e vídeos encontrados na internet fui aprendendo qual poderia ser o melhor caminho para essa etapa. A utilização da plataforma digital e online *Voice Notepad*,

como também de *plugin*, que auxiliou na captação do som nas videochamadas, foram dispositivos essenciais para as transcrições das falas. Com as falas transcritas, foi realizada a formatação do texto e durante esta etapa fui acompanhando as videochamadas gravadas com a intenção de confirmar as falas e as anotações com observações de gestos, olhares, silêncios ao responder cada pergunta.

A organização dos dados iniciou com a leitura/re-leitura de cada momento de conversa; a seguir, separamos pequenos trechos, as unidades de significado, agregamos em grandes temas e daí, emergiram quatro focos de análise: A) Dia de Visita, um dia ímpar: para alguns, é muito esperado, para outros, o pior dia da semana; B) O significado do Dia de Visita depois do encontro com a família; C) Então quem segura o rojão é a mãe; D) Os meninos estavam num rebuliço muito grande - em tempos de pandemia a comunicação dos jovens com seus familiares;

4. SÍNTESES REFLEXIVAS

Nesta seção, apresentamos sínteses reflexivas que foram organizadas ao longo de todo o percurso da construção deste estudo. Procuramos tecer com as vivências no curso de Mestrado, com nossas experiências como Agente Educacional, a coleta dos dados com as socioeducadoras, autores (as) estudados (as), entre outros, elaborar um exercício de reflexividade para analisar a prática social do Dia de Visita e os processos educativos que emergem na perspectiva das educadoras de um Centro Socioeducativo do estado de São Paulo - Brasil.

Começamos por estranhar as minhas impressões como Agente Educacional, a buscar formatos de chegada, ao chamado campo empírico, em tempos de pandemia. A cada conversa com as educadoras fomos nos conscientizando que os dados eram muito significativos. Nosso crescimento pessoal e como pesquisador iniciante nos permitiu momentos de reflexão e de organização de projeções de futuro de curto prazo: a Dissertação caminhava. Foi uma tarefa árdua compreender que a não presença no espaço pretendido se constituía em outros formatos de construir conhecimento. As longas conversas durante as entrevistas com as colaboradoras nos levaram a entender que elas e eu estávamos participando através da escuta e do diálogo; observávamos aquele lugar de outros lugares – estávamos separados, fisicamente, mas unidos por um ideal comum.

Diante dessa trajetória percorrida de fazer pesquisa e do se fazer pesquisador destaco como essa ação expõe a nossa busca pelo inacabado, pela inconclusão que é própria do ser. Coloco nós, porque o fazer pesquisa e tornar-se pesquisador é um trabalho construído com o outro. Assim sendo, esta pesquisa só conseguiu ganhar vida, se estruturar e se desenvolver com a colaboração e participação tanto dos colegas de grupo e da orientadora, mas principalmente, das profissionais que se disponibilizaram a participar desse processo. Doar-se para este momento nos sinaliza primeiramente, a preocupação e o cuidado para e com a vida humana. É um posicionamento que busca a essência do próprio ser humano, ou seja, a humanização é esse esforço e compreensão do ser mais, em que nos posicionamos diante de uma ação de desconforto que nos move contra as desigualdades e desumanizações. É a procura pelo inacabado, pelo novo, que nos move na construção constante e diária do mundo.

A inquietude e o desconforto das mazelas que estão em nossa sociedade, nos fez e faz buscar com maior comprometimento o fazer pesquisa sobre o Dia de Visita, o processo de compreensão desta prática social está vinculado ao movimento e ação de conscientização, que busca o conhecimento e promove uma visão mais próxima e crítica da realidade que nos

propusemos a investigar. A criticidade diante deste cenário pode expor o mundo, as relações nela que são e estão sendo estabelecidas. É o assumir a conscientização deste compromisso que percebemos que as relações humanas são históricas e sociais, e, portanto, participamos do fazer e refazer o mundo, é estar presente na própria construção humana.

A conscientização apresenta como uma das suas finalidades a educação, ela pode promover ações que nos levam à criticidade e à reflexão. É com base nesse pilar que buscamos nos primeiros contatos com as educadoras promover este processo de consciência. Esta ação foi desenvolvida através da seguinte pergunta: ‘O que significou para Você participar da Equipe Técnica de um Centro Socioeducativo?’, isto nos possibilitou e nos sinalizou, em um primeiro momento, o que Freire (1987) indica sobre a dimensão política não estar desvinculada da educação.

Como podemos perceber através da fala de Mafalda: “A princípio é um desafio [...] porque o próprio espaço é contraditório, a medida é socioeducativa, mas ela vem no sentido punitivo, [...] atuar na equipe de referência faz repensar o ECA e outras partes, como questões punitivas, criminalização da juventude, da pobreza, das minorias [...] é um espaço difícil de se estar [...] e tem o processo de resiliência que tem que existir ali” (MAFALDA, 15/09/2020).

Considerando que fazer parte da equipe técnica, independente da sua formação, é contribuir com a construção e vivência deste jovem na medida socioeducativa. É poder participar do processo educativo da socioeducação, mas percebemos com a fala desta educadora que o comprometimento com o processo educativo e o posicionamento político que está vinculado a este espaço andam juntos, e, principalmente, as questões sociais e históricas que contribuíram e contribuem para um sistema punitivo diante de uma determinada parcela da sociedade.

Participar de uma equipe técnica também é se posicionar diante das desigualdades e das desumanizações, isto é, fazer educação e política. Freire (1987) nos sinaliza sobre esta relação e que está vinculada ao compromisso ético e progressista. Trata-se de uma educação humana, crítica e portando, libertadora. É a humanização consigo mesmo e com e para o outro. Isto nos apresenta a educadora Rosa ao responder à questão sobre fazer parte da equipe técnica: “Significa poder trabalhar diretamente em prol da emancipação social através da educação sob um olhar de combate à desigualdade.” (23/07/2020).

Para além deste movimento pautado na educação política, Freire (2020) destaca a conscientização na dimensão estética, onde os sentimentos, as emoções, as intuições, a amorosidade e o esperar também são elementos que compõem e se fazem necessários nesta ação e no processo de tomada de consciência.

Tais pontos são destacados por Alegre ao responder sobre participar da equipe técnica: “Significa uma oportunidade de troca conhecimento com os adolescentes, tentar mudar o curso da vida deles, mostrar que existem outros caminhos, despertar nos mesmos a vontade de vencer na vida de forma digna, fazer com que reconheçam seus potenciais, inspira-los a quererem mais na vida, não se conformarem com o que a vida apresentou e lutar por um futuro melhor através do amor, da educação e do respeito mútuo.” (22/05/2020).

Compreender a boniteza destas ações em que o processo de educação nas relações estabelecidas entre equipe técnica e jovem vislumbra a necessidade do afeto, do vínculo, da presença, ou seja, da amorosidade para e com o próximo. Educar para os sentimentos é poder humanizar pela sensibilidade e pela vida, ou seja, é vocação do ser humano.

Através desta primeira inquietação e provocação que começamos estabelecendo os primeiros contatos com as educadoras, foi através deste diálogo estabelecido, mesmo que de forma remota e escrita, que as primeiras palavras foram ditas e o processo de educar-se com o outro neste ato do fazer pesquisa foi emergindo. Com as contribuições iniciais que foram levantadas pelas educadoras, a busca por uma compreensão mais profunda de suas percepções era necessária e, por isto, o diálogo estabelecido nos encontros trouxe suas potencialidades enquanto caminho metodológico, mas principalmente como condição humana. Então, a dialogicidade enquanto educação humana e libertadora estabelecida nessa relação construída entre pesquisador e colaboradoras, é importante destacar, pois neste processo elas também foram pesquisadoras, contribuíram para que pudéssemos ter um olhar mais atento para e com o mundo e como nos percebemos nele.

Poder dialogar sobre o Dia de Visita com estas educadoras/pesquisadoras, proporcionou problematizações que trouxeram para este momento o sentido de como elas dizem o mundo, mas principalmente de como participam do processo de fazer e refazer o mundo. É com esta dialogicidade estabelecida neste processo de construção que apresentamos as protagonistas deste estudo e como cada uma contribuiu para que pudéssemos, através destes momentos, nos educar pelo diálogo.

A primeira colaboradora a ser entrevistada foi a Alegre, que tem a formação em Ciências Biológicas e Pós-Graduação em Educação Ambiental e Sustentabilidade, é Agente Educacional há três anos e desenvolve os projetos de horticultura e sustentabilidade, e também é referência da Gerência de Arte e Cultura (GAC), acompanhando o andamento das oficinas ligadas a esta Gerência, como também o envolvimento dos jovens nas oficinas oferecidas pelo Centro.

A segunda colaboradora a ser entrevistada foi Mafalda, que tem a formação em Psicologia, atuava como Psicóloga há três anos e 8 meses, desenvolvendo atendimentos tanto individual como em grupo com os jovens, entrevista inicial com a família, elaboração de relatórios mensal e trimestral, quando necessário pode realizar visita domiciliar, como também acompanhar o momento de ligação dos jovens.

A terceira colaboradora a ser entrevistada foi Rosa, que tem a formação em Ciências Sociais e Pós-Graduação em Educação, é Agente Educacional há um ano e dois meses e desenvolve as oficinas: Fanzine, que é uma revista artesanal e popular, grafismo indígena, sociologia em contexto, Naif Brasi's, Autorretrato, Biblioteca Móvel.

Apresentamos a seguir, a organização dos dados, de onde emergiram os quatro focos de análise do estudo:

- A. Dia de Visita, um dia ímpar: para alguns, é muito esperado, para outros, o pior dia da semana;
- B. O significado do Dia de Visita depois do encontro com a família;
- C. Então, quem segura o rojão é a mãe;
- D. Os meninos estavam num rebuliço muito grande - em tempos de pandemia a comunicação dos jovens com seus familiares;

Em nosso entender, a organização dos dados, e no caso deste estudo compartilhado com a Orientadora, nos permitiu discutir cada unidade temática, estudos realizados no curso de Mestrado, comparar as falas das colaboradoras, pois ocorreram em períodos diferentes da pandemia, repensar o cotidiano da unidade socioeducativa, pensar possibilidades e brechas para a educação de jovens autores de atos infracionais. Fomos para além da organização de um quadro categorizado e pudemos discutir outros jeitos de fazer pesquisa em educação.

Concordamos com Caldas e Onofre (2021, p. 38) que:

Conhecer e pesquisar para a diferença desmonta a falácia do consenso, da categoria que produz a organização, pois busca as dobras, os escapes, as brechas, as linhas de fuga tornadas inaudíveis pelos modos abissais de conhecer e pesquisar. Estamos a propor alternativas aos modos epistemicidas de conhecer do Norte que subalternizam tudo o que busca trabalhar na diferença e no imprevisível.

Nessa perspectiva, ousamos, mesmo que timidamente, ser menos colonizados por protocolos norteadores da academia.

Dia de Visita – um dia ímpar, para alguns é muito esperado, para outros o pior dia

- “um dia ímpar, é o dia mais esperado para os meninos, na expectativa, para alguns muito esperado, para outros eu acho que o pior dia” (ALEGRE, 12/06/2020)
- “os que não recebem visita deve ser o pior dia, é um desconforto muito grande como profissional, ver que metade dos adolescentes, mais da metade às vezes, não recebe a visita” (ALEGRE, 12/06/2020)
- “a gente fica desconfortável naquela situação, porque não pode fazer nada e o menino tem que passar por aquilo, sabemos o quanto é importante a visita para os meninos, o quanto que melhora comportamento, desenvolvimento, o quanto que acalma, acalenta o coração deles.” (ALEGRE, 12/06/2020)
- “eles ficam mais afoitos, esperando, na expectativa se vem ou se não vem, então deve ser um turbilhão de sentimentos ali, de pensamentos que passam, ele tem que tentar fingir que tem uma postura, eles falam lá, tem que manter a postura e ao mesmo tempo eles ficam naquela ansiedade” (ALEGRE, 12/06/2020)
- “é um dia de expectativa, mas um dia no centro assim é um dia que eles vão querer aproveitar, tipo, um menino tem dificuldades de comportamento, nesse dia ele tem que fazer o máximo dele ali, porque é um dia de visita, é um dia especial” (MAFALDA, 15/09/2020)
- “a gente sente essa energia do local, deles esperando, deles tudo ‘amuadinho’ esperando a visita e perguntando o tempo todo que horas são, eles pergunta o tempo todo que horas são, o tempo todo, ‘Que horas são senhora, Que horas são a senhora’” (ALEGRE, 12/06/2020)
- “É onde que eles são mais eles, na visita que eles são eles de verdade, porque durante a semana eles têm que ter aquela conduta, aquela disciplina, aquela regra” (ALEGRE, 12/06/2020)
- “quando eles conseguem voltar a raiz ali, voltar de onde eles vieram, deve resgatar tudo, aí fica aquele conflito, tá no padrãozinho a semana inteira e aí no domingo eles conseguem resgatar todo esse sentimento ali da família” (ALEGRE, 12/06/2020)
- deve ser uma mistura, de alegria, de ansiedade e angústia, porque aí deve trazer memórias, do quanto a minha família faz parte da minha vida, aí eles devem ficar, eu imagino assim, ‘a minha família não veio e de fulano de tal vem todo final de semana’.” (MAFALDA, 15/09/2020)
- “uns que dificilmente recebiam visita, que já era rotina, eu percebo que eles ficavam meio dispersos, como se tentassem disfarçar perante aos outros meninos que eles estavam assim: ‘Ah, não me importo, tudo bem’, mas eu vejo que é uma coisa para mostrar para todos” (ROSA, 07/10/2020)
- “eu percebo que eles gostam que de mostrar pra família o que eles estão fazendo de bom, todas aquelas coisas que às vezes eles reclamam, que eles falam: ‘Ah é chato ... é fumada essa atividade’” (ROSA, 07/10/2020)
- “alguns que são mais novinhos, são menos articulados, esses meninos geralmente eles ficavam mais sensibilizados, era um choro, mas era um choro meio que ... tipo assim ‘Socorro mãe’” (ROSA, 07/10/2020)
- “a parte da ansiedade, no sentido de independente de que seja o menino mais durão, mas lógico que você percebe que é um momento, ‘Nossa, vou ver minha família’, é um alívio” (ROSA, 07/10/2020)
- “então é tipo um preparativo, tanto que você ve que eles descem com uma roupa diferente no Dia da Visita, que é a roupa mais nova, eles gostam [...] mas vamos supor que os meninos que descem com essa roupa e não vão ter visita, eles ficam com uma cara de alface com aquela roupa, é muito horrível esse negócio da roupa entendeu” (ROSA, 07/10/2020)

O significado depois do encontro

“aí vai ser uma questão bem particular de cada menino, por exemplo, aquele menino que sempre recebe visita, eu acho que é um ponto de apoio, um ponto de equilíbrio na semana que eles têm [...]então para aquele menino que recebeu visita vai garantir a semana dele sabe, é um reforço, não gosto muito dessa palavra ... eu acho que é reforçador nesse sentido dele sentir apoiado, sentir que ele não tá sozinho naquela ‘caminhada’ desse processo, pro menino que recebe visita.” (MAFALDA, 15/09/2020)

“aí para aquele menino que nunca recebe, o domingo deve ser aquele dia avassalador, é aquele dia que deve gerar sentimentos ruins, porque eu fico imaginando, um adolescente, como é que é a subjetividade desse menino [...] como é que ele compreende isso, qual o significado emocional [...] que ele dá para uma família que nunca vai visitá-lo, a gente já teve mais de um adolescente que nunca teve visita ou que teve três visitas na medida inteira, o menino pode dizer que compreende, a família pode explicar para ele e ele dizer que tudo bem para família, mas isso na subjetividade dele, a gente não sabe o que isso gera.” (MAFALDA, 15/09/2020)

“tem aquele que não recebe ou que sabe, ‘ah, a minha mãe vem a cada 15 dias’, e ele já sabe disso, é um processo para ele mais fácil, porque ele sabe que não é sempre que alguém da família vai vir, mas a família dele vai estar lá” (MAFALDA, 15/09/2020)

“a segunda é bem diferente, porque já fica explícito na cara dos meninos aqueles que tiveram uma visita da hora, aqueles que foram e tiveram o acalento da mãe, e aqueles que ficaram na frustração, é explícito, ou aqueles que receberam uma notícia muito ruim no domingo” (ALEGRE, 12/06/2020)

“eles ficam reflexivos os primeiros dias, a segunda, terça-feira é momento de reflexão dos meninos, você vê que às vezes atividade eles não querem fazer, tem alguns que ficam meio desanimados para fazer, que chora, tem bastante reflexo durante a semana.”

“Tem uns que gosta que o outro senta perto, mas ele não fala nada, só fica ali e o outro lá pensando, alguns até dão um toque de vez em quando, mas uns sabem que tem que sair de perto, alguns meninos que ficam mais fechados após a visita” (ROSA, 14/10/2020)

Então quem segura o rojão é a mãe

“A mãe e vó né, mãe e vó (C.O.: ficou em silêncio) [...] é essa que segura o rojão para sempre, muitos nem sabem quem que o pai ali, muitos tem raiva do pai, não tem convívio nenhum, então quem segura o rojão é a mãe, a avó, a irmã” (ALEGRE, 12/06/2020)

“É o símbolo feminino que está lá dentro de final de semana, isso aí é bem nítida diferença, é gritante quantos homens e quantas mulheres que vão visitar, é bem mais mulher” (ALEGRE, 12/06/2020)

“quem mais vai visitar são as mães, a questão do cuidado, de acompanhar, de educar, de cobrar, de estar junto em todos os momentos, é muito atribuída à figura materna no sentido daquilo que se cria no imaginário de que a mulher tem que assumir” (MAFALDA, 15/09/2020)

“Ahh a mãe né, a avó, vejo muitas irmãs também, lógico que tem os pais, já vi muitos tios também, mas a maioria é a mãe, eu acho que entre vó e pai empata um pouco” (ROSA, 07/10/2020)

“mas tem um ou outro pai ainda firme, que continua lá, ou o irmão que é uma referência muito boa que eles têm” (ALEGRE, 12/06/2020)

claro que existem alguns pais que são ponta firmes, mas toda essa questão que é colocada, depositada de responsabilidade da mulher, do cuidado do filho, da casa, do marido e aí do filho que tá preso, do marido que tá preso” (MAFALDA, 15/09/2020)

“de repente você só encontra seu filho trancado dentro dos concretos, de repente você só encontra sua mãe sentada numa cadeira de plástico, antes você via ela na cozinha, agora você só encontra ela sentada numa cadeira, no ginásio, deve ser estranho, sempre com a mesma roupa, a mãe indo visitar o menino sempre com as roupas padrão, todo mundo igual, deve ser um impacto” (ALEGRE, 17/06/2020)

“não tem a privacidade, então eles devem conversar aquilo que todo mundo quer ver, às vezes o menino que nunca abraçou, abraça porque tá ali na frente de todo mundo.” (ALEGRE, 17/06/2020)

“tem um acalento ali do coração, eles voltam até com uma fisionomia diferente, a aura deles mudam, alguns voltam até mais aliviados, eu acho que é um momento de muito aprendizado e muita compreensão, é o momento em que eles trabalham muito a maturidade deles para enfrentar um dia de visita” (ALEGRE, 18/03/2020)

Os meninos estavam num rebuliço muito grande - em tempos de pandemia a comunicação dos jovens com seus familiares

“os meninos eles estavam num rebuliço muito grande, porque chegou até eles essa informação de que iria parar as visitas, estava todo mundo estremeando lá, aí eles falaram que se começasse a sair muita briga e que não estivesse conseguindo manter a estrutura da casa, iria tentar fazer dessa forma, fazer essas visitas programadas” (ALEGRE, 17/06/2020)

“agora estão fazendo ligações para as famílias para suprir isso [...] mas aí eles fazem uma ligação de 10 minutos para a família” (ROSA, 07/10/2020)

“ela (C.O.: o momento da visita) transferiu para o momento da ligação, que agora eles fazem a ligação, então eles voltam às vezes para sala de aula com aquela cara tipo do pós visita, com a mesma cara, só que dessa vez então ela tem uma diferença né, todos os meninos têm a sua ‘visita’ né” (ROSA, 14/10/2020)

“um menino gravava um vídeo falando alguma coisa para a família, enviava esse vídeo para a família e depois a família gravava um e enviava, aí no outro momento chamava o menino, isso foi feito com todos os adolescentes, mas levou coisa de dois meses para completar a ida e a volta da mensagem [...] alguns meninos, óbvio que ficam ansiosos, ficam bravos, enfim, mas deu certo” (ROSA, 07/10/2020)

“a hora que ele está lá na quadra sentado com o familiar, eles estão lá, eles podem conversar e a gente não tá ouvindo, agora na videochamada ou no telefone não, porque aí perde a privacidade” (ROSA, 14/10/2020)

“menino novo, que acabou de chegar, chegou durante a pandemia e não teve nenhuma visita e nem vai ter, aí então fizeram umas conversas de vídeo” (ROSA, 07/10/2020)

“então quando a gente manda o convite para a família, a gente tem que ligar avisando, ‘oh, estou mandando’, ‘oh, atende agora’, aí ela não sabe mexer, aí eu tenho que estar no telefone com ela, ‘oh, faz isso, isso e isso’” (MAFALDA, 23/09/2020)

“tem familiares que tem dificuldade para sair, já tivemos menino que a família estava em outro estado, no caso não teve visita nenhuma vez, e às vezes tem um familiar ... uma vizinha que é difícil de sair de casa” (MAFALDA, 23/09/2020)

“eles ficam naquela expectativa do sábado, que já começa na carta, o sábado tem aquela expectativa da carta” (ALEGRE, 12/06/2020)

“tem as cartas ... não tem muita coisa agora” (MAFALDA, 23/09/2020)

“Cartas, eles estão escrevendo muitas cartas [...] e agora estão sendo enviadas pelo correio, antes a família pagava na visita” (ROSA, 07/10/2020)

“a carta para eles dá a impressão de ser mais valiosa as vezes do que a ligação, a carta eles gostam de mostrar pros meninos, as fotos, assim como rolava um pouco na visita, uma certa ostentação, estou ostentando a minha família aqui dentro, isso foi transferido para a carta de sábado.” (ROSA, 07/10/2020)

O quadro apresentado indica a riqueza das falas das colaboradoras e que permitiram que emergissem os focos de análise deste estudo. Em nosso entender, esse exercício de organização e análise reflexiva compartilhada permitiu desvelar os avanços e contribuições teóricas para o campo da socioeducação.

4.1 DIA DE VISITA, UM DIA ÍMPAR: PARA ALGUNS, É MUITO ESPERADO, PARA OUTROS, O PIOR DIA DA SEMANA

Compreender a Prática Social do Dia de Visita em um Centro de Medida Socioeducativa, é estar atento para além do encontro estabelecido neste momento entre um jovem e seu familiar, pois para que este seja constituído, detalhes que antecedem o encontro, como também as ações pós-encontro, acabam influenciando toda a dinâmica estabelecida para que ocorra o Dia de Visita, como as ações educativas que são desenvolvidas durante a semana por toda a equipe multiprofissional, o diálogo estabelecido pela equipe de referência² durante o PIA³, o momento de escrita de uma carta desses jovens que se encontram em privação de liberdade para uma pessoa querida, como também a expectativa de receber através das cartas palavras que consolam e se materializam em fonte de presença e esperança. Depois destes acontecimentos que permeiam o cotidiano de um Centro Socioeducativo que então chega o Dia de Visita, ao qual a dinâmica tem regras e rotinas impostas pelas normas que regem o Centro, como também os combinados e a própria forma de se comportar entre os jovens, para que então recebam seus familiares.

Podemos perceber que o Dia de Visita não é uma ação isolada dentro de um Centro e nem da rotina que é desenvolvida na Medida Socioeducativa, por mais que ela possa ocorrer em um dia específico e com alterações da rotina comparada as ações desenvolvidas durante a semana, como a própria Medida Socioeducativa propõe como base a ação educativa desenvolvida em um Centro, o Dia de Visita ele é permeado por todas estas ações e inclusive ela é um dos componentes desta proposta de ação educativa desenvolvida em um Centro.

² Equipe de Referência – equipe composta por profissionais de áreas distintas e que são responsáveis por acompanhar o desenvolvimento do jovem durante o cumprimento da medida de internação. São estes profissionais da área da psicologia, assistência social, saúde, segurança e pedagógica, tendo como objetivo o desenvolvimento de um trabalho multiprofissional que auxilie e de suporte em sua totalidade.

³ PIA – Plano Individual de Atendimento, constitui o processo de trabalho no qual a Equipe de Referência, o adolescente, sua família ou responsável legal pactuam metas e compromissos a serem alcançados durante o cumprimento da medida socioeducativa, oportunizando a construção do seu projeto de vida

São através destes primeiros apontamentos que buscamos com esta pesquisa compreender algumas especificidades do Dia de Visita, coloco algumas, pois o recorte que estabelecemos para o desenvolvimento desta pesquisa é através de um olhar de um determinado grupo que compõe a Medida Socioeducativa, para conseguir chegar perto de uma compreensão profunda e integral é necessário escutar, dialogar e refletir com todos que estão envolvidos diretamente e indiretamente com o Dia de Visita, ponto este que poderá ser desenvolvido futuramente, mas que neste momento e para esta pesquisa é necessário que aja um recorte.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, que então emergiu através do diálogo estabelecido com estas educadoras, as suas perspectivas acerca do Dia de Visita e que irão trazer neste momento as primeiras reflexões e pensamentos acerca desta prática. Através deste momento e dos primeiros olhares das educadoras, que podemos então analisar e refletir acerca da leitura de mundo que circundam a prática social do Dia de Visita, pois como Freire (1987) destaca em *Pedagogia do Oprimido*, ao pronunciar a sua realidade histórica, as relações estabelecidas consigo mesmo e com o mundo podem promover caminhos que buscam a concretização e a humanização, que é e faz parte da essência de cada ser. Ao expor a sua leitura de mundo, a sua palavra está sendo pronunciada e permeada pelas relações estabelecidas, sejam elas social, política, histórica, dentre outras, expondo assim a sua humanidade, mas também se humaniza nesta ação, ou seja, o processo de humanização decorre desta prática e desta sensibilidade com a própria vida humana e com a sua própria existência.

Com esta perspectiva de uma investigação pautada no diálogo com estas educadoras acerca de suas leituras de mundo que poderemos buscar a realidade desta prática social, pois ao dizerem a sua palavra, conseguimos compreender os processos que os cercam. Coube a mim enquanto pesquisador assumir uma postura progressista e ética diante destas palavras, estabelecendo um compromisso para e com a vida humana, Freire (1987) nos leva a refletir e a buscar ações que promovam este compromisso com a existência do próximo, práxis humana. É neste movimento que fazer pesquisa, e neste caso, nos espaços de privação e restrição de liberdade contribuem para que a existência humana possa ser contemplada e promovida nas diversas ações desenvolvidas.

As percepções que estas educadoras compartilharam foram além do simples ato de conversar sobre o Dia de Visita, foi através do diálogo e da confiança estabelecida que suas palavras pronunciaram suas leituras de mundo, e o próprio ato de anunciar esta prática social, faz com que a sua essência seja embasada na humanização e no saber de experiência feito, é a

própria ação e compromisso que Freire (1987) tem com a vida humana. No prefácio de *Pedagogia da Esperança*, Leonardo Boff (2003) nos diz como a pedagogia de Paulo Freire é uma dialog-ação, dando uma sensação de movimento do diálogo, processo que ocorre entre as pessoas e assim se fazem num processo transformador e permanente. É neste processo que as relações estabelecidas entre educadoras e pesquisador foram construídas e constituídas ao longo da pesquisa, pois não tem como desvencilhar das nossas histórias, vidas e conhecimentos, sendo assim, os envolvidos não “[...] deixa seu mundo, adentro por suas raízes com o corpo vazio ou seco” (FREIRE, 2003, p.32), carregamos memórias, nossos corpos exalam e são histórico e social.

As análises elaboradas, só puderam acontecer primeiramente pela disponibilidade destas educadoras em participar dos encontros de forma remota, mas principalmente, as percepções levantadas só aconteceram de forma espontânea e profunda pelo comprometimento e dedicação que elas têm pelo desenvolvimento de seus trabalhos em uma Medida Socioeducativa. Essa presença autêntica das educadoras com os meninos privados de liberdade e com a ação educativa, promoveram reflexões necessárias para dialogar sobre o Dia de Visita. Antônio Carlos Gomes da Costa (2006a), uma das grandes referências da socioeducação, aponta para estas duas vertentes neste universo, a ação educativa como base das ações desenvolvidas em um Centro e a Pedagogia da Presença como um modo a ser vivenciado nas relações estabelecidas entre educadores e educandos, ou seja, entre os profissionais que atuam na medida socioeducativa e os jovens em privação de liberdade.

É com este envolvimento que a educadora Alegre nos sinaliza e expõe sobre o que é o Dia de Visita, na sua percepção “[...] um dia ímpar, é o dia mais esperado para os meninos, na expectativa para alguns é muito esperado, para outros eu acho que o pior dia” (12/06/2020). É possível entender com esta fala de Alegre, que o Dia de Visita é composto por momentos que são opostos e que permeiam este espaço, que vai desde a expectativa esperada em receber a visita de um familiar, de poder estar próximo dos laços familiares, mas também de vivenciar e estabelecer os vínculos sociais para além dos muros, como também o sentimento oposto desta expectativa tão esperada, que é o não receber a visita neste dia, que é onde a educadora ressalta que é “o pior dia”. Portanto, conseguimos identificar inicialmente que a prática social do Dia de Visita é um dia diferenciado dentro da rotina destes jovens em privação de liberdade e que é permeado por sentimentos que são divergentes, mas que estão presentes neste espaço e neste dia, D’Angelo (2017) destaca em sua dissertação, como as mulheres em privação de liberdade, percebiam o Dia de Visita como um momento raro e que também era o dia mais esperado por todas as mulheres. Apesar desta pesquisa apresentar-se em um contexto

feminino, conseguimos estabelecer diálogos que acabam permeando os espaços de privação de liberdade, sejam eles prisional ou socioeducativo, como também masculino ou feminino, e que apresentam significados parecidos para uma mesma ação, e que neste caso, é a prática social do Dia de Visita, “[...] é um dia repleto de expectativa que não sabe se será atingida” (D’ANGELO, 2017, p.126).

Para compreender com mais profundidade esse significado, destacamos a fala de duas educadoras:

- ❖ *a gente sente a energia do local, deles esperando, deles tudo ‘amuadinho’ esperando a visita e perguntando o tempo todo que horas são, eles perguntam o tempo todo ‘Que horas são senhora’ (ALEGRE, 12/06/2020).*
- ❖ *eles ficam mais afoitos, esperando, na expectativa se vem ou se não vem, então deve ser um turbilhão de sentimentos ali, de pensamentos que passam, ele tem que fingir que tem uma postura, eles falam lá, tem que manter a postura e ao mesmo tempo eles ficam na ansiedade (ALEGRE, 12/06/2020).*
- ❖ *é um dia de expectativa, mas um dia no centro assim é um dia que eles vão querer aproveitar, tipo, um menino que tem dificuldades de comportamento, nesse dia ele tem que fazer o máximo dele ali, porque é um dia de visita, é um dia especial (MAFALDA, 15/09/2020).*

Alegre e Mafalda, expõe, como o Dia de Visita é um dia diferenciado e permeado por sentimentos, onde a expectativa em receber ou não uma visita é vivenciada por estes jovens que se encontram em privação de liberdade. D’Angelo (2017) destaca como o Dia de Visita é “[...] um momento de tensões: se por um lado representam a alegria de rever pessoas queridas, por outro acentuam os sofrimentos e as dores de saberem-se privadas de liberdade” (p.129).

Além deste “turbilhão de sentimentos”, é destacado pelas educadoras a forma de se portar e de se relacionar especificamente neste dia, para além das normas e rotinas estipuladas pelo Centro. Os jovens acabam criando regras próprias de como se comportar e que devem ser seguidas por todos no Dia de Visita, como um sinal de respeito aos familiares que ali se encontram.

Como sinalizado pela educadora Alegre durante a entrevista, “[...] tem que manter a postura”, ou seja, manter um bom comportamento diante dos demais, pois como bem ressaltado pela educadora Mafalda “porque é um dia de visita, é um dia especial”.

Este cenário também é apontado por Garcia (2017) em sua pesquisa, constatando que havia regras rígidas que os próprios meninos criavam para os dias de visita, como também foi

percebido que estas regras estipuladas eram compreendidas e respeitadas pelos demais funcionários (as)/educadores (as).

É nesta perspectiva de um dia especial que a educadora Rosa traz com mais detalhes como o Dia de Visita é constituído:

- ❖ *então, é tipo um preparativo, tanto que você vê que eles descem com uma roupa diferente no Dia de Visita, que é a roupa mais nova, eles gostam [...] mas vamos supor que os meninos descem com essa roupa e não vão ter visita, eles ficam com uma cara de alface com aquela roupa, é muito horrível esse negócio da roupa entendeu (ROSA, 07/10/2020).*

Como um dos traços presentes no Dia de Visita, o vestuário próprio para esta ocasião, é um ponto que merece destaque e análise para além da constituição de uma regra do próprio Centro. É possível perceber que todos os meninos se vestem iguais neste dia, apesar de ser uma roupa própria para se usar neste momento, podemos analisar que ao vestir essa roupa o jovem se prepara para receber ou não uma visita, pois independente de qual seja a sua situação, a vestimenta o lembra que este dia foi reservado para se ter por algumas horas, o contato e os vínculos familiares e sociais de uma relação mais próxima do que ele vivenciava antes de estar privado de liberdade.

Outro ponto destacado pela educadora e também sinalizado pelas demais, é o fato daquele menino que não recebe visita ou não recebe frequentemente, pois, mesmo tendo que se vestir com a roupa própria do Dia de Visita, ele sabe que não poderá compartilhar deste momento.

Lidar com estas situações e extremos nesse dia considerado especial, nos faz refletir quais os caminhos tanto da legalidade, quanto da própria ação educativa deste momento podem ser dialogados, analisados e refletidos, principalmente para aqueles que não recebem visita ou recebem com pouca frequência, como destacado pela educadora Alegre:

- ❖ *os que não recebem visita deve ser o pior dia, é um desconforto muito grande enquanto profissional, ver que metade dos adolescentes, mais da metade às vezes não recebem visita (12/06/2020).*

Como destacado pelas educadoras, é consideravelmente alto o número de jovens que acabam não recebendo visita:

- ❖ *deve ser uma mistura de alegria, de ansiedade e angústia, porque aí deve trazer memórias, do quanto a família faz parte da minha vida, aí eles devem ficar, eu imagino assim: ‘a minha família não veio e de fulano de tal vem todo fim de semana (MAFALDA, 15/09/2020).*
- ❖ *uns que dificilmente recebiam visita, que já era rotina, eu percebo que eles ficavam meio dispersos, como se tentassem disfarçar perante aos outros meninos que eles estavam assim ‘Ah, não me importo, tudo bem’, mas eu vejo que é uma coisa para mostrar para todos (ROSA, 07/10/2020).*

Pensando em um Centro Socioeducativo em que, muitas vezes, mais da metade dos jovens não recebem visita, a mistura de sentimentos que permeiam tanto o ambiente coletivo, e também, como cada um vai lidar com as expectativas criadas para este dia. Esses sentimentos podem ir desde a comparação com aquele jovem que recebe a visita de um familiar frequentemente, ou até mesmo disfarçar diante dos demais o que este dia acaba causando. A educadora Alegre pontua com clareza a sua percepção diante deste cenário:

- ❖ *a gente fica desconfortável naquela situação, porque não pode fazer nada e o menino tem que passar por aquilo, sabemos o quanto é importante a visita para os meninos, o quanto que melhora comportamento, desenvolvimento, o quanto acalma, acalenta o coração deles (12/06/2020).*

Apesar das limitações que acabam se concretizando diante da ação da educadora perante aqueles que não recebem visita, em sua narrativa, ela aponta algumas contribuições que a ação educativa do Dia de Visita desempenha tanto na socioeducação, como no desenvolvimento integral do jovem:

- ❖ *é onde eles são mais eles, na visita que eles são eles de verdade, porque durante a semana eles têm que ter aquela conduta, aquela disciplina, aquela regra (ALEGRE, 12/06/2020).*
- ❖ *quando eles conseguem voltar a raiz ali, voltar de onde eles vieram, deve resgatar tudo, aí fica aquele conflito, tá no padrãozinho a semana inteira e aí no domingo ele conseguem resgatar todo esse sentimento ali da família (ALEGRE, 12/06/2020).*

Além das contribuições que o Dia de Visita pode proporcionar na estrutura e no desenvolvimento da socioeducação, esse momento apresenta as relações sociais entre jovem e

seus familiares, como também reaviva a convivência dos laços familiares, da ligação e do pertencimento a um núcleo familiar. O jovem, mesmo que naquele momento, está em situação de privação de liberdade, o Dia de Visita possibilita a manutenção dos vínculos familiares.

Independentemente da situação do jovem, seja pela idade, seja ele recém-chegado, ou, estando a mais tempo cumprindo medida de internação, a presença da família expõe sua humanidade. Freire (2020) ressalta que a presença *no* e *com* o mundo, de forma dialética, nos leva à conscientização, ação esta que só ocorre através da intervenção e relação com o mundo e com os outros. Portanto, a presença estabelecida e exercida entre o jovem em privação de liberdade e seu familiar pode proporcionar momentos para repensar as relações construídas, até aquele momento, e de reconstrução tanto afetiva quanto de aprendizado neste momento da vida.

Assim, a presença e o diálogo desse encontro, possibilita uma ação de intervenção de uma aprendizagem que vai além dos conhecimentos criados pelo ser humano: é o aprender através de uma relação de amor e reflexão, que é próprio de cada Ser. Sendo assim, a presença pode ser considerada importante nas relações estabelecidas durante uma medida de internação, como podemos perceber nos relatos:

- ❖ *alguns que são mais novinhos, são menos articulados, esses meninos geralmente eles ficavam mais sensibilizados, era um choro, mas era um choro meio que ... 'Socorro mãe' (ROSA, 07/10/2020).*
- ❖ *a parte da ansiedade, no sentido de independentemente de que seja o menino mais durão, mas lógico que você percebe que é um momento, 'Nossa, vou ver a minha família', é tipo um alívio (ROSA, 07/10/2020).*

A prática social do Dia de Visita acaba nos apresentando pontos que vão além dos direitos legais da convivência entre os jovens em privação de liberdade e seus familiares. Trata-se de um encontro permeado por sentimentos e expectativas que vão além do próprio dia, pois esta prática é constituída também como um componente pedagógico, ou seja, ela faz parte de uma ação educativa da base de desenvolvimento da socioeducação. Por isso, além do desenvolvimento social, intelectual, emocional, dentre outros, este momento é um momento educativo, principalmente no compartilhamento cognitivo das ações desenvolvidas pelos educadores do Centro, seja do ensino escolar ou não-escolar.

Como destacam uma das educadoras:

- ❖ *eu percebo que eles gostam de mostrar para a família o que eles estão fazendo de bom, todas aquelas coisas que às vezes eles reclamam, que eles falam, 'Ah é chato ... é fumada essa atividade' (ROSA, 07/10/2020).*

Apesar dos jovens, em alguns momentos, manifestarem suas insatisfações com determinadas atividades desenvolvidas no Centro, e até mesmo, verbalizarem para o educador, podemos perceber que compartilhar a ação educativa com o seu familiar torna-se importante para ele. Assim, mesmo que em um primeiro momento ele apresente algum descontentamento, ao compartilhar com um familiar estes processos educativos, de alguma forma está sendo significativo para ele. Pode-se destacar também, que ao dialogar e partilhar o que está aprendendo, meninos e familiares se educam.

Apesar da evidência dos sentimentos e expectativas se apresentarem, fortemente, como destacado pelas educadoras em suas ações neste dia, é importante ressaltar que nem o ECA, nem o próprio SINASE sinalizam como os trabalhos devem ser organizados ou desenvolvidos pelos profissionais da Socioeducação.

Certamente, essas percepções e sentimentos por elas apontados, como também o desenvolvimento de ações educativas e pedagógicas que contribuíssem para uma educação dos sentimentos, que ficaram ainda mais evidentes em tempos de pandemia, poderiam desenvolver habilidades para aprender consigo mesmo e com o outro para uma educação humanizadora.

4.2 O SIGNIFICADO DO DIA DE VISITA DEPOIS DO ENCONTRO COM A FAMÍLIA

O cenário apresentado pelas educadoras de suas percepções acerca do Dia de Visita e mesmo as pequenas nuances que permeiam este momento, destacam um ponto importante para a análise: como as educadoras percebem as emoções dos jovens em privação de liberdade após o Dia de Visita.

É possível destacar que, o receber visita ou não, acaba influenciando no desenvolvimento da rotina do jovem durante o decorrer da semana, como também a forma como percebe o cumprimento de uma medida socioeducativa de internação.

É com a percepção anunciada por Mafalda, que ficam desvelados três momentos significativos desse processo educativo:

- ❖ *ai vai ser uma questão bem particular de cada menino, por exemplo, aquele menino que sempre recebe visita, eu acho que é um ponto de apoio, um ponto de equilíbrio na*

semana que eles têm [...]então para aquele menino que recebeu visita vai garantir a semana dele sabe, é um reforço, não gosto muito dessa palavra ... eu acho que é reforçador nesse sentido dele sentir apoiado, sentir que ele não tá sozinho naquela ‘caminhada’⁴ desse processo, pro menino que recebe visita. (MAFALDA, 15/09/2020).

- ❖ *ai para aquele menino que nunca recebe, o domingo deve ser aquele dia avassalador, é aquele dia que deve gerar sentimentos ruins, porque eu fico imaginando, um adolescente, como é que é a subjetividade desse menino [...] como é que ele compreende isso, qual o significado emocional [...] que ele dá para uma família que nunca vai visitá-lo, a gente já teve mais de um adolescente que nunca teve visita ou que teve três visitas na medida inteira, o menino pode dizer que compreende, a família pode explicar para ele e ele dizer que tudo bem para família, mas isso na subjetividade dele, a gente não sabe o que isso gera. (MAFALDA, 15/09/2020).*
- ❖ *tem aquele que não recebe ou que sabe, ‘ah, a minha mãe vem a cada 15 dias’, e ele já sabe disso, é um processo para ele mais fácil, porque ele sabe que não é sempre que alguém da família vai vir, mas a família dele vai estar lá (MAFALDA, 15/09/2020).*

É possível destacar através das narrativas de Mafalda, situações distintas, mas que permeiam e se fazem presentes na rotina dos jovens em privação de liberdade e que influenciam nas formas de lidar e de viver a privação de liberdade. O primeiro ponto destacado pela educadora é do jovem que sempre recebe visita, e entende-se, a partir disto, que este processo ocorre semanalmente. O fato desse menino ter a presença familiar neste momento da vida, é benéfico tanto para o seu desenvolvimento durante as ações de rotina do Centro, sejam elas escolares ou não-escolares, como também no sentido de se sentir “apoiado” e de não se sentir sozinho durante este processo. Assim, receber a visita de um familiar, frequentemente, pode auxiliar e ajudar a cumprir a medida socioeducativa de uma forma que não se sinta isolado do seio familiar. Evidencia também pode fazer com que ele consiga compreender e vivenciar este momento ‘de uma forma mais leve’.

Apoiados em Freire (2020) é possível entender a relação estabelecida de presença no mundo e com o mundo. Neste caso das visitas semanais de familiares este dia se apresenta como forma direta de intervenção nas relações estabelecidas para além dos conhecimentos e aprendizagens sistematizadas. A convivência, mesmo que estipulada ao Dia de Visita, pode proporcionar aprendizagens de percepção do próprio Ser, como de reconstrução de sua

⁴ Expressão usada por aqueles que estão privados de liberdade para designar o tempo, o percurso e as vivências durante o período que se encontram na Internação.

própria humanidade, pois o convívio permite a relação com o mundo, com os outros, e, principalmente, se perceber como pertencente a estas relações e no mundo.

O segundo cenário apresentado por Mafalda, e que é o oposto do que trouxemos anteriormente, é o caso dos meninos que não recebem visita. A educadora indica os sentimentos negativos e ruins que podem ser gerados pela ausência da família no processo de cumprimento da medida de internação. Comenta situações em que a família esteve presente poucas vezes, durante todo o cumprimento da medida, e isso nos sinaliza que, apesar dos documentos legais afirmarem a importância da família e seu envolvimento na medida de internação, poucas iniciativas são tomadas pelas instituições socioeducativas. Certamente, por mais que o menino diga que compreende porque os familiares não vieram, a sua subjetividade é colocada em xeque. No dizer de Mafalda: “a gente não sabe o que isso gera”.

A realidade que se faz presente neste cenário pode ser considerada mais uma forma de exclusão, pois as diversas possibilidades que foram retiradas destes jovens nos levam a entender, o quanto este momento reforça a violência humana para aqueles que se encontram em condições de opressão. O colocar em xeque a própria subjetividade, reduzindo-o a objeto das ações opressoras, significa desumanização.

Como nos ensina Freire (1987) as relações homem e mundo, diálogo e libertação, transformação e humanização, apresentam-se como caminhos educativos, onde a subjetividade pode apresentar-se como um dos processos emancipatórios. Assim sendo, é importante que educadores que atuam na socioeducação estejam atentos a estas situações, e como a ausência da presença e do convívio familiar podem influenciar o cumprimento da medida. Como ressaltado por Mafalda, a subjetividade deste menino, a compreensão e a percepção dele enquanto sujeito pertencente ao mundo não é compreendida. Certamente, as responsabilidades não podem ficar dimensionadas na ação das educadoras. Como sinalizamos, o nosso entendimento por socioeducação, é o de uma medida protetiva, ou assim deveria ser. Protetiva e efetivada por instituições das esferas federais, estaduais, municipais, da sociedade civil organizada, das universidades.

Uma terceira situação é apresentada por Mafalda e merece reflexão: os casos em que a família não comparece semanalmente, mas que apresenta uma regularidade e uma frequência constante para visitar o jovem em privação de liberdade. Neste caso, tanto a equipe de educadores, e principalmente o jovem, sabem que a família estará presencialmente com ele. No dizer da educadora este menino, consegue trabalhar e desenvolver os aspectos emocionais integram as ações da socioeducação.

Podemos destacar nos três cenários apresentados por Mafalda, relações estabelecidas e formas de se comportar diante de cada situação, conforme cada vivência e singularidade apresentada vislumbram que o jovem aprende com cada situação, ou seja, o momento vivido, seja o de receber a visita, o de não receber uma visita ou receber esporadicamente. Tais cenários fazem com que o jovem compreenda o mundo de maneiras distintas, podendo vivenciar ou não a sua totalidade enquanto Ser, pois como Freire (1987) destaca o aprender vai além dos conhecimentos sistematizados e perpassados pela humanidade. Aprender de acordo com Freire (2020) está relacionado com o movimento histórico e social que se está vivendo e isso faz com que conhecer a si próprio, conhecer seus sentimentos, conhecer sua essência e existência.

Em nosso entender, as situações apresentadas, permitem que o jovem em privação de liberdade, se movimente e aprenda, dialogue e reflita sobre os conhecimentos que estão sendo compartilhados e aqueles que estão sendo significados e ressignificados no Dia de Visita, uma vez que “envolve um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade” (STRECK, 2019, p. 52-53).

É importante sinalizar nestas análises reflexivas que a ação de receber uma visita de familiares passa pelo processo de organização, deslocamento e gastos financeiros para que o encontro aconteça. Como indica o ECA (2019), no Art. 124, inciso VI o jovem deve “permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsável” (p.73). Da mesma forma, SINASE (2019) destaca no Art. 35 das disposições gerais da execução da medida socioeducativa, como um dos objetivos: “fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo” (p. 156). No entanto, por mais que seja direito do jovem cumprir a medida de internação em uma unidade próxima de onde habita, podem acontecer casos em que a internação ocorra em uma cidade diferente de seus familiares ou responsável. Importante destacar que o local onde se encontram as unidades de privação de liberdade, sejam elas do sistema socioeducativo ou penitenciário, em grande parte, estão localizadas em áreas mais afastadas dos Centros Urbanos. Isto quer dizer, o Dia de Visita requer daquele que vai visitar, um certo planejamento, esforço e dedicação para estar nestes espaços todo fim de semana ou com certa regularidade. As famílias, na maioria das vezes, são empobrecidas, e isto precisa ser evidenciado e estudado.

Este momento pós-visita, se reflete nas ações desenvolvidas na socioeducação, sejam elas escolares ou não-escolares, como anunciado pela educadora Alegre:

- ❖ *a segunda é bem diferente, porque já fica explícito na cara dos meninos aqueles que tiveram uma visita da hora, aqueles que foram e tiveram o acalento da mãe, e aqueles que ficaram na frustração, é explícito, ou aqueles que receberam uma notícia muito ruim no domingo. (ALEGRE, 12/06/2020).*

É possível perceber na fala da educadora, como o dia posterior anuncia os reflexos do pós-visita. Em sua percepção, os meninos expõem através de seus comportamentos e sentimentos como foi vivenciar este dia - seja aquele que recebeu a visita de um familiar, como também daquele que não recebeu. Um ponto a ser destacado em sua narrativa é quando ela expõe a forma como esses meninos recebem as notícias extramuros, e que, por vezes, podem não ser agradáveis.

Neste cenário, as educadoras Alegre e Rosa expõem: “tem visita que é pior quando vem, que as vezes descarrega tudo nas costas dos meninos de domingo” (12/06/2020), “existem alguns momentos que contribuem de forma negativa; às vezes, levam um problema, às vezes a gente escuta ‘você tem que sair logo daqui, tem que cuidar da casa’ (28/10/2020).

Como indica Alegre:

- ❖ *eles ficam reflexivos nos primeiros dias; a segunda, terça-feira é momento de reflexão dos meninos, você vê que às vezes, as atividades eles não querem fazer, tem alguns que ficam meio desanimados para fazer, que chora, tem bastante reflexo durante a semana. (ALEGRE, 12/06/2020).*

Diante destes pontos levantados nesta análise das ações pós-visita, a educadora Rosa ainda sinaliza como percebe as relações sociais entre os próprios jovens neste contexto:

- ❖ *Tem uns que gostam que o outro sinta perto, mas eles não falam nada, só ficam ali e o outro lá pensando; alguns até dão um toque de vez em quando, mas uns sabem que tem que sair de perto, alguns meninos que ficam mais fechados após a visita (ROSA, 14/10/2020).*

A fala de Mafalda apresenta como as relações sociais entre os meninos podem se configurar, que vão desde o estar presente, como também o dialogar, ou até mesmo, se ausentar respeitando o momento daquele colega. Nessas três situações fica nítido que o estar preocupado com o próximo brota, que apesar de estar naquele momento em privação de liberdade, o lado humano a percepção da humanidade transparece nas relações.

Como indica Pais (2007), os sujeitos ao se encontrarem em um local recluso, sinalizam outras percepções do mundo ou até mesmo ressignificam. Nesse sentido, para este autor, ações, sentimentos ou comportamentos acabam ganhando atenção e compreensão daquele que está em privação de liberdade:

É, assim, que os mais pequenos detalhes materiais, as mais insignificantes mudanças de humor ou de comportamento, as mais ínfimas mudanças relacionais, normalmente imperceptíveis e não valorizadas em sociedade, tomam uma importância fundamental na prisão e condicionam as relações sociais que estabelecem entre si. (PAIS, 2007, p. 46).

Nesta perspectiva das relações estabelecidas, da convivência e do afeto entre os jovens, Freire (2003) destaca a amorosidade pelo próximo como uma das condições do ser humano, é acreditar na vida e em condições melhores para todos e todas. Neste caso apresentado pela educadora Rosa, o cuidado entre eles e a preocupação com o próximo, ficou mais evidente em tempos de pandemia.

Boff (2013) destaca que essa ação do cuidar é uma necessidade da própria dignidade humana. Todos e todas merecem e devem ser cuidados e cuidadas, nos fazendo refletir sobre as necessidades e as particularidades, principalmente pelo respeito ao próximo, que tem suas vivências, suas individualidades. O cuidar do próximo, proporciona também o cuidado consigo mesmo e, portanto, o cuidado com o coletivo. Nessa direção, a amorosidade que Freire nos ensinou e nos ensina, nos leva ao compromisso com o outro e consigo mesmo - é ação de vida, é afeto com a vida das pessoas.

Estas ações se intensificaram, principalmente, após as restrições estabelecidas pela pandemia do COVID-19. Dentre estas restrições, o Dia de Visita foi suspenso, conforme as normas estabelecidas para a segurança de todos, por isto, uma das ações desenvolvidas para manter o vínculo com os seus familiares.

4.3 ENTÃO, QUEM SEGURA O ROJÃO É A MÃE

Através da percepção das educadoras sobre o Dia de Visita, podemos perceber o quanto esta prática social é permeada por ações e detalhes que são únicos e que se constituem a partir deste encontro entre os jovens e seus familiares, onde os sentimentos afloram, as expectativas são vivenciadas conforme o receber ou não uma visita, mas, principalmente, como cada um consegue compreender com suas particularidades e subjetividades.

A expectativa de um jovem em receber um familiar, foi um dos pontos destacados pelas educadoras em nossas conversas diálogo. Este sentimento é compartilhado e vivenciado pelo familiar que vai até os espaços de privação de liberdade.

Langer (2016, p. 49) destaca em sua dissertação: “esta expectativa de ambos os lados, da família que espera e da pessoa esperada parece ser um quadro vivo refletindo as tensões do encontro de dois mundos nada próximos, o prisional e o social”.

É neste cenário, que as educadoras sinalizam qual é a figura familiar que vai visitar e que vivencia esta experiência com maior frequência:

- ❖ *A mãe e vó né, mãe e vó (C.O.: ficou em silencio) [...] é essa que segura o rojão para sempre, muitos nem sabem quem que é o pai ali, muitos têm raiva do pai, não tem convívio nenhum, então quem segura o rojão é a mãe, a avó, a irmã” (ALEGRE, 12/06/2020).*
- ❖ *É o símbolo feminino que está lá dentro de final de semana, isso aí é bem nítida diferença, é gritante quantos homens e quantas mulheres que vão visitar, é bem mais mulher (ALEGRE, 12/06/2020).*
- ❖ *quem mais vai visitar são as mães, a questão do cuidado, de acompanhar, de educar, de cobrar, de estar junto em todos os momentos, é muito atribuída à figura materna no sentido daquilo que se cria no imaginário de que a mulher tem que assumir (MAFALDA, 15/09/2020).*
- ❖ *Ah a mãe né, a avó, vejo muitas irmãs também, lógico que tem os pais, já vi muitos tios também, mas a maioria é a mãe, eu acho que entre vó e pai empata um pouco (ROSA, 07/10/2020).*

As educadoras, Alegre, Mafalda e Rosa, expõe que é a figura feminina que vai visitar os jovens em privação de liberdade: a figura da mãe acaba representando a instituição família, mas que também é representada por outras mulheres, como a avó, a irmã ou a tia.

É importante apresentar este cenário, pois, mesmo diante de uma sociedade em que o a figura da mulher sofre ataques constantes em diversas esferas sociais, são elas que estão presentes neste momento em que um jovem se encontra em privação de liberdade. Muitas são chefes de família e mãe-solo (MORAES, 2019).

Abrimos um breve parêntesis, para trazer algumas reflexões sobre o papel da mulher ao longo dos tempos. A história da mulher nos mostra o quão árduo e tortuoso sempre foi seu caminho, independente da época vivida, e agravada ainda, pelo fato de que a maioria da história foi escrita por homens e com a finalidade de retratar somente homens.

A soberania masculina e patriarcal sempre foi percebida, embora as mulheres tivessem responsabilidade sobre duros trabalhos, desde os tempos primórdios. Como sinaliza Beauvoir (2019, p. 96):

Em todo caso, por robustas que fossem as mulheres, na luta contra o mundo hostil as servidões da reprodução representavam para elas um terrível handicap: conta-se que as amazonas mutilavam os seios, o que significava que, pelo menos durante o período de sua vida guerreira, recusavam a maternidade.

Assim, embora considerado uma dádiva, o fato da mulher poder gerar um novo ser, também foi considerado como um empecilho ao seu desenvolvimento na sociedade, uma vez que a maternidade absorvia uma grande parte de seus esforços, além das atividades domésticas. Considerando, ainda, a escassez de controle de natalidade na antiguidade, esta situação era agravada, distanciando as mulheres da participação representativa na sociedade e levando-as a aceitar passivamente sua função baseada apenas na questão biológica.

Com o passar do tempo, a capacidade feminina passa a ser valorizada, e nas palavras de Beauvoir (2019, p. 102), “[...] a mãe é evidentemente necessária ao nascimento do filho. É ela que conserva e nutre o germe em seu seio e é, pois, através dela que no mundo visível a vida do clã se propaga; desempenha assim papel de primordial importância”.

Vale sinalizar, por outro lado, que embora a capacidade reprodutiva tenha sido valorizada, as construções sociais, continuaram a emanar o poder do homem e isto com que ele se sintia no direito e obrigação de ditar as regras e, portanto, ele é quem determina a importância da mulher na sociedade. Não são elas mesmas que se julgam essenciais e vangloriam suas características e, sim, os homens, à sua forma, à sua maneira e, principalmente, subordinado ao seu próprio interesse. São eles que controlam os prestígios às mulheres. São deles que elas os recebem. Segundo Beauvoir (2019a, p. 113), “[...] o lugar da mulher na sociedade sempre é estabelecido por eles. Em nenhuma época ela impôs a sua própria lei”.

No dizer de Beauvoir (2019), algumas constatações foram e são tristes e doloridas. É fato que as mulheres ganharam um grande campo no terreno cultural, muito devido à exaltação das feminilidades, mas os seus feitos ainda assim, não tiveram grandes repercussões. Mas elas querem mais, “[...] elas querem que em si próprias, como no resto da humanidade, a transcendência supere a imanência; elas conquistaram os direitos que, em muitos casos, são abstratos e sem possibilidades concretas, sem a conjugação dos quais a liberdade não passa de mistificação” (p. 191). É preciso mais do que os direitos já

conquistados, é preciso que as mesmas liberdades intrínsecas dos homens sejam estendidas a cada uma das mulheres.

Em consonância com o que nos apresenta Beauvoir (2019), a narrativa de Mafalda nos sinaliza para as atribuições sociais que são esperadas e impostas para as mulheres, principalmente, no que diz respeito à criação, à educação e ao convívio na relação mãe-filho, especialmente, quando envolve o afastamento compulsório. Elas sofrem em todas as dimensões da prisionização: quando precisam deixar seus filhos por cometerem infrações, quando seus companheiros estão no afastamento compulsório, quando seus filhos estão em privação de liberdade.

Estudos e pesquisas que trazem esta temática ou que dialogam em algum momento sobre o Dia de Visita, expõem e apresentam esta configuração marcante em relação a figura da mulher, seja ela nos espaços masculinos ou femininos de privação de liberdade. Silvestre (2011), Langer (2015) D'Angelo (2017) e Lago (2019), destacam que a maioria das visitantes são mulheres, mães, tias, avós, irmãs, ou seja, reafirmando o que as educadoras nos expõem em suas narrativas.

A figura masculina também é anunciada:

- ❖ *mas tem um ou outro pai ainda firme, que continua lá, ou o irmão que é uma referência muito boa que eles têm (ALEGRE, 12/06/2020).*
- ❖ *claro que existem alguns pais que são ponta firmes, mas toda essa questão que é colocada, depositada de responsabilidade da mulher, do cuidado do filho, da casa, do marido e aí do filho que tá preso, do marido que tá preso (MAFALDA, 15/09/2020).*

Apesar de sinalizarem que também ocorre a presença do homem no Dia de Visita, este cenário aparece com menor expressividade, e como destaca Alegre, “[...] é gritante quantos homens e quantas mulheres que vão visitar, é bem mais mulher”.

É importante sinalizar a figura feminina neste dia, pois implica até mesmo na condição de organização e estruturação das relações estabelecidas. O estudo de Lago (2019) nos sinaliza para esta configuração, onde a figura da mulher, principalmente a da mãe, faz com que as condições de respeito, moral e convivência acabam por auxiliar e estruturar o Dia de Visita, pois “[...] elas são a maioria absoluta nos espaços compartilhados durante os finais de semana da visita” (LAGO, 2019, p.78).

Portanto, a figura da mulher, da mãe, além de configurar como presença marcante no Dia de Visita, acaba estruturando outras ações que determinam as condições desta prática

social. Apesar deste cenário delineado, a educadora Alegre através da sua percepção, expõe que ao se encontrar com um familiar em um Centro Socioeducativo, acaba por gerar entre eles desconforto:

- ❖ *de repente você só encontra seu filho trancado dentro dos concretos, de repente você só encontra sua mãe sentada numa cadeira de plástico, antes você via ela na cozinha, agora você só encontra ela sentada numa cadeira, no ginásio, deve ser estranho, sempre com a mesma roupa, a mãe indo visitar o menino sempre com as roupas padrão, todo mundo igual, deve ser um impacto (ALEGRE, 17/06/2020).*

Conseguimos destacar através desta percepção da educadora, que apesar do Dia de Visita ser um momento esperado e de grande expectativa em rever um familiar, a constituição do próprio espaço e as suas configurações, podem gerar sentimentos desconfortáveis entre quem está sendo visitado e quem vai visitar, pois lembranças dessa convivência antes da privação podem ser comparadas com o atual momento. Outro ponto destacado pela educadora é sobre a vestimenta, ponto este que foi destacado anteriormente para os meninos, mas que agora também é constituído e designado aos familiares. Há um padrão de roupa que pode ser usado neste dia! São normas!

As configurações constituídas no Dia de Visita, como também a rotina e as normas, determinam como as relações pessoais estabelecidas entre o jovem e seu familiar, podem ocorrer nesse momento, como sinaliza Alegre:

- ❖ *não tem a privacidade, então eles devem conversar aquilo que todo mundo quer ver, às vezes o menino que nunca abraçou, abraça porque tá ali na frente de todo mundo (ALEGRE, 17/06/2020).*

É possível analisar através desta percepção de Alegre que as relações pessoais ali estabelecidas, podem não garantir privacidade no modo de interagir e de se comportar. As normas de um Centro Socioeducativo são acompanhadas por agentes de segurança, como também do setor psicossocial, psicóloga e assistente social. Trata-se de um espaço onde tudo se vigia: as roupas, as falas, os abraços. É preciso causar ‘boa impressão’ perante aqueles que estão vigiando

Mesmo diante deste cenário apresentado e de alguns pontos que constituem o Dia de Visita e que podem causar desconforto, o fato de estar próximo de um familiar ou responsável que seja querido, traz sensações positivas e de bem-estar para os jovens, pois:

- ❖ *tem um acalento ali do coração, eles voltam até com uma fisionomia diferente, a aura deles mudam, alguns voltam até mais aliviados, eu acho que é um momento de muito aprendizado e muita compreensão, é o momento em que eles trabalham muito a maturidade deles para enfrentar um dia de visita (ALEGRE, 18/03/2020).*

Apesar de apresentar em alguns momentos um fator que acaba limitando as relações pessoais estabelecidas no Dia de Visita, Alegre sinaliza em sua percepção, que o jovem que recebe a visita, e, ao término retorna para o convívio com os demais meninos, apresenta uma postura diferente. Como sinaliza a educadora, ‘alguns voltam até mais aliviados’, ou seja, estar durante aquelas horas com alguém querido, faz com que o menino retorne com sentimentos mais positivos. Para além dessas sensações, um ponto levantado pela educadora é a forma como estes jovens ‘enfrentam um dia de visita’, pois também é um momento de aprendizagem em lidar com o próprio desenvolvimento pessoal, seja aquele que recebeu ou não uma visita. Trata-se de um momento educativo para que esse jovem saiba lidar com a situação, refletir e analisar o Dia de Visita como processo educativo.

4.4 OS MENINOS ESTAVAM NUM REBULIÇÃO MUITO GRANDE - EM TEMPOS DE PANDEMIA A COMUNICAÇÃO DOS JOVENS COM SEUS FAMILIARES

O processo e o ato de pesquisar, seja ele em qual etapa esteja, pode apresentar colaborações que vão além dos objetivos traçados da própria pesquisa, como também podem sofrer alterações decorrentes de ações externas que vão além do nosso controle. Este cenário se apresentou durante o fazer desta pesquisa, pois, por decorrência da pandemia do COVID-19, algumas alterações tiveram que ser feitas para que a pesquisa tivesse continuidade. Mesmo assim, apresentar reflexões importantes para o diálogo na socioeducação, como também, o próprio envolvimento das educadoras durante as entrevistas realizadas, brotaram informações e reflexões que vão além dos objetivos traçados até aquele momento, mas que ao analisar em um primeiro momento, apresentavam-se como colaborações para que pudéssemos compreender o objetivo geral. Ao analisar com um olhar mais atento e profundo, percebemos o quão importante e necessário seria anunciar estas informações, pois elas nos ajudam a compreender com maior rigor e sensibilidade, como algumas ações configuraram-se conforme o tempo em que todos e todas foram vivendo em tempos de pandemia.

Apesar de não ser o foco deste estudo analisar a comunicação dos jovens e seus familiares, mas por conta da pandemia esse dado apareceu nas conversas, acreditamos que as ponderações levantadas pelas educadoras devem ser anunciadas. Essas ponderações podem se constituir em anúncios e reflexões para futuros diálogos/estudos. Assim, como foi passar por este momento, de uma crise pandêmica e de como os jovens que se encontram em privação de liberdade vivenciaram este momento, de conviver com a suspensão provisória da visita de familiares, ou seja, uma privação dupla, e quais alternativas foram encontradas e adotadas para que essa relação pudesse ser mantida.

Sabemos que mesmo que o jovem se encontre cumprindo uma medida de internação, ele tem garantido no ECA (BRASIL, 1990) no Art. 124 a receber a visita de familiar ou responsável semanalmente. Esta ação acontece presencialmente, em um dia específico determinado pelo Centro, garantindo que os vínculos familiares sejam preservados, como também vai além, ela é uma ação educativa da própria socioeducação.

Durante o fazer desta pesquisa, presenciamos e vivenciamos as mudanças provocadas pela pandemia do COVID-19, como também permearam sentimentos de medo, incertezas, desconfianças e até mesmo solidão. Todas estas ações estiveram presentes, mesmo que minimamente em alguns momentos, estiveram em todos os espaços da sociedade. Sendo assim, até aqueles e aquelas que se encontravam, e se encontram ainda, em privação de liberdade também presenciaram e vivenciaram este momento que marcou o mundo inteiro. Foi diante deste cenário de incertezas e medos, que a educadora Alegre anunciou como foram as primeiras reações daqueles jovens que estavam em privação de liberdade nesse período:

- ❖ *os meninos eles estavam num rebuliço muito grande, porque chegou até eles essa informação de que iria parar as visitas, estava todo mundo estremecendo lá, aí eles falaram que se começasse a sair muita briga e que não estivesse conseguindo manter a estrutura da casa, iria tentar fazer dessa forma, fazer essas visitas programadas (ALEGRE, 17/06/2020).*

Através deste relato da educadora, conseguimos destacar como as expectativas e os sentimentos gerados, ainda no começo da pandemia, foram presenciados com apreensão e cuidado pelos meninos, como também pelos profissionais, pois ainda era um momento em que buscava compreender como o vírus circulava e se propagava.

Assim, a notícia da suspensão da visita dos familiares gerou um ‘rebuliço muito grande’. Em um primeiro momento, nos leva a refletir uma possível indignação dos meninos,

em ter o direito da visita, mas que sabemos que foi essencial e imprescindível para que a propagação do vírus nestes espaços fosse o mais controlado possível.

Apesar desta ação ir ao encontro das normas estipuladas para a prevenção e controle do vírus, podemos destacar como neste momento do estar privado de liberdade, mas principalmente, do estar privado do contato presencial com o familiar ou responsável foi duplamente negado durante este período, principalmente no começo da pandemia.

Se para as pessoas que não se encontravam em privação de liberdade, a negação de estar presencialmente com os familiares e amigos foi algo difícil de vivenciar, de lidar e de aprender, aqueles que se encontram em Centros de privação de liberdade e que já tinham o controle e a restrição de um dia da semana de ver presencialmente uma pessoa querida, ter este momento negado por conta da pandemia, pode ter sido muito mais complicado em lidar e compreender com os sentimentos gerados durante este período.

Mesmo com as incertezas, os avanços e as descobertas em relação ao vírus foram acontecendo, como também as formas de comunicação tiveram que ser repensadas para estes jovens em privação de liberdade. A educadora Rosa nos sinaliza uma das primeiras mudanças nesta comunicação:

- ❖ *agora estão fazendo ligações para as famílias para suprir isso [...] mas aí eles fazem uma ligação de 10 minutos para a família (ROSA, 07/10/2020).*

O momento de ligação também é um direito de todos os jovens que se encontram em privação de liberdade, mesmo antes da pandemia. Esta ação já acontecia, só que em um intervalo de tempo maior entre uma ligação e outra, como o tempo de ligação era menor. Com a restrição da não visita ao Centro, o momento de ligação foi repensado para poder então suprir esta ausência.

A educadora e psicóloga Mafalda, uma das profissionais responsáveis em fazer esta ação junto com o profissional da área da assistência social, nos conta que as ligações passaram a ser, semanalmente, para todos os meninos, e como bem destacado por Rosa, o tempo de conversa durante a ligação aumentou para dez minutos. Apesar deste acréscimo, é importante destacar como esta ação é controlada e vigiada durante este momento. Mesmo que os Centros não apresentem a melhor estrutura e serviço para que ocorra com melhor qualidade e quantidade, o controle do tempo de uma ligação em tempos de pandemia acabou por reforçar o controle estipulado nestes espaços.

Neste cenário, uma das educadoras nos apresenta sua percepção acerca de como o momento de ligação foi ressignificado em tempos de pandemia:

- ❖ *ela (C.O.: o momento da visita) transferiu para o momento da ligação, que agora eles fazem a ligação, então eles voltam às vezes para sala de aula com aquela cara tipo do pós visita, com a mesma cara, só que dessa vez então ela tem uma diferença né, todos os meninos têm a sua 'visita' né (ROSA, 14/10/2020).*

Como bem sinalizado pela educadora Rosa, podemos perceber como os jovens substituíram em um primeiro momento a visita presencial, pelo momento da ligação, como já destacado no foco de análise “O significado do dia de visita depois do encontro”. Após o Dia de Visita os jovens podem apresentar momentos de reflexão ou até mesmo um certo isolamento dos demais colegas. Na perspectiva da educadora, esse momento também aparece após a ligação. Outro ponto destacado por Rosa, é que além de poder configurar-se como um momento de visita, a ligação é exercida para todos os meninos semanalmente, ou seja, em tempos de pandemia, todos tinham a sua visita garantida toda semana.

A ligação apresentou-se, principalmente no início da pandemia, como um dos recursos na comunicação dos jovens com seus familiares e responsáveis, mas outras ações e estratégias também foram adotadas, como podemos ver a seguir:

- ❖ *um menino gravava um vídeo falando alguma coisa para a família, enviava esse vídeo para a família e depois a família gravava um e enviava, aí no outro momento chamava o menino, isso foi feito com todos os adolescentes, mas levou coisa de dois meses para completar a ida e a volta da mensagem [...] alguns meninos, óbvio que ficam ansiosos, ficam bravos, enfim, mas deu certo (ROSA, 07/10/2020).*
- ❖ *a hora que ele está lá na quadra sentado com o familiar, eles estão lá, eles podem conversar e a gente não tá ouvindo, agora na videochamada ou no telefone não, porque aí perde a privacidade (ROSA, 14/10/2020).*

Outro meio adotado para que a relação familiar fosse estabelecida e que permeou as relações sociais em todo o mundo, foram as gravações em formato de vídeo e também as videochamadas. Este formato de comunicação que se tornou presente no dia-a-dia das pessoas em tempos de pandemia, também esteve presente em alguns Centros de Socioeducação para jovens.

Em um primeiro momento foram feitas gravações tanto destes jovens, quanto dos familiares, havendo o envio e compartilhamento desses vídeos entre os responsáveis, mas foi

destacado pela educadora, como esta ação levou certo tempo para concluir, e isto acabou gerando expectativa dos meninos, principalmente, em poder receber em formato de vídeo a mensagem de um parente. Mesmo eles tendo o momento de ligação semanalmente, o meio de comunicação através da gravação de vídeos, permite visualizar e relembrar fisicamente aquele parente que ia visita-lo, ou que já estava um tempo sem vê-lo.

Outro formato também desenvolvido neste espaço foi a realização de videochamada em tempo real, entre o jovem e seu familiar ou responsável. Essa ação permite que a conversa seja mais orgânica e ocorra com mais naturalidade, mas como bem apontado por Rosa é um momento de diálogo que é vigiado e controlado, pois outros educadores, tanto do setor do psicossocial, como da segurança, precisam estar presentes, e, sendo assim, a privacidade perde espaço para que se possa vigiar o que está sendo conversado.

Apesar destes entraves aqui levantados pelas educadoras, a comunicação neste formato foi essencial para aqueles que chegaram ao Centro durante a pandemia:

- ❖ *menino novo, que acabou de chegar, chegou durante a pandemia e não teve nenhuma visita e nem vai ter, aí então fizeram umas conversas de vídeo (ROSA, 07/10/2020).*

Os jovens que ingressaram em um Centro de Internação durante a pandemia, tiveram uma experiência diferente e vivenciaram de uma outra maneira o próprio Dia de Visita, ao estarem neste espaço durante este período. O direito de estar, presencialmente, com o familiar não foi possível, mas como bem destacado pela educadora, a alternativa encontrada foi através das conversas de vídeo, que mesmo sendo vigiado em todos os aspectos, de alguma forma garantia o mínimo de relação estabelecida entre jovem e família.

Com estas novas ferramentas e formas de comunicação que se fizeram presentes aos jovens que estão em um Centro de Socioeducação, um ponto que merece destaque e reflexão e que foi levantado por uma das educadoras foi, o não conhecimento em lidar com estas plataformas digitais e que, em alguns momentos, foram barreiras para se estabelecer a comunicação do Centro com o familiar, como podemos verificar, a seguir:

- ❖ *então quando a gente manda o convite para a família, a gente tem que ligar avisando, 'oh, estou mandando', 'oh, atende agora', aí ela não sabe mexer, aí eu tenho que estar no telefone com ela, 'oh, faz isso, isso e isso' (MAFALDA, 23/09/2020).*

Com as novas mudanças e novas formas de se comunicar em tempos de pandemia, as plataformas digitais de videochamadas também tiveram que acompanhar as exigências e demandas do momento. A criação de novas plataformas, como também de suas funcionalidades, foi essencial para acompanhar as demandas. No caso relatado por Mafalda e que ocorreu, com uma certa frequência com os familiares dos jovens, foi necessário que a educadora ensinasse como acessar uma plataforma de videochamada. No Estado de São Paulo, a instituição responsável pelas unidades de internação elaborou uma cartilha que auxiliasse tanto os profissionais, mas principalmente, os familiares a acessarem esses formatos de comunicação.



Fig. 1. Fonte: Fundação CASA (2020, p.1-3)



Fig. 2. Fonte: Fundação CASA (2020, p. 1-3)

Mesmo com estas dificuldades encontradas na execução das plataformas digitais, Mafalda destaca um dos pontos positivos dessa forma de comunicação entre o jovem e seu familiar:

- ❖ *tem familiares que tem dificuldade para sair, já tivemos menino que a família estava em outro estado, no caso não teve visita nenhuma vez, e às vezes tem um familiar ... uma vózinha que é difícil de sair de casa (MAFALDA, 23/09/2020).*

A comunicação através de plataformas de videochamada pode contribuir e auxiliar nos casos em que o familiar do jovem encontra dificuldades em ir até o Centro para fazer a visita, ou até mesmo nos casos em que o parente ou responsável tem dificuldades de locomoção para ir até a instituição.

Mafalda levanta um ponto importante para reflexão que é o caso dos responsáveis residirem longe do local onde se encontra o jovem privado de liberdade, pois o próprio ECA (BRASIL, 1990) sinaliza que o cumprimento da medida de Internação deve ocorrer o mais próximo do local onde residem os responsáveis e quando isso não é possível. Como bem sinalizado pela educadora, o que seria por direito essa proximidade do jovem privado de liberdade quanto da família, o cumprimento desta lei é negada e as ações públicas para possíveis reparações desta distancia que não deveria ocorrer acabam sendo negligenciadas e a própria execução da medida acaba sendo comprometida.

Mesmo diante das mudanças que foram exercidas por conta da pandemia do Covid-19, um dos meios de comunicação que já permeavam este espaço e que durante este período, acabou sendo ressignificado e cresceu mais entre os jovens em privação de liberdade, foram as cartas escritas a mão pelos meninos e seus familiares.

Podemos perceber, a seguir, como o recebimento das cartas já era um momento esperado mesmo antes da pandemia:

- ❖ *eles ficam naquela expectativa do sábado, que já começa na carta, o sábado tem aquela expectativa da carta (ALEGRE, 12/06/2020).*

Através deste relato da educadora, podemos constatar que o dia que estes meninos recebem as cartas acontecem aos sábados, ou seja, é um dia específico para que ocorra esta entrega, gerando assim sentimentos de expectativa em pode receber através de palavras o conforto e a presença de uma pessoa querida. Percebe-se o quanto este momento já apresentava uma determinada configuração dos próprios meninos, e que em tempos de pandemia esta ação ela foi intensificada, conforme os relatos das educadoras:

- ❖ *tem as cartas ... não tem muita coisa agora (MAFALDA, 23/09/2020).*
- ❖ *Cartas, eles estão escrevendo muitas cartas [...] e agora estão sendo enviadas pelo correio, antes a família pegava na visita (ROSA, 07/10/2020).*

Durante o encontro com Mafalda, quando a mesma começou a relatar sobre quais os meios de comunicação que estavam sendo feitos, em um primeiro momento ela apontou e lembrou somente das cartas, posteriormente falou sobre as demais ações, mas ao lembrar primeiramente da carta, ressalta a importância deste meio de comunicação, como também do momento tanto destes jovens escreverem uma carta, como também ao recebê-las.

Esta percepção fica ainda mais clara quando a educadora Rosa sinaliza que os meninos estão escrevendo mais cartas durante o período de pandemia, e que o envio destas, ocorre de uma forma diferente neste momento. As cartas só eram enviadas e recebidas quando um familiar ou responsável ia até o Centro para visitar o jovem. Como em tempo de pandemia a Visita estava suspensa, esta ação começou a ser feita através dos correios, possibilitando assim, um momento democrático e igualitário a todos os jovens ao enviarem suas cartas, pois se antes só ocorriam para aqueles que recebiam visita, ou seja, os meninos que não recebiam

visita, frequentemente, ou que quase não recebiam a visita, não tinham as mesmas condições de receber e enviar as cartas.

Outro ponto destacado por ambas as educadoras, foi o ensino de como fazer uma postagem de uma carta via correios, colocando o endereço e todas as atribuições que são requeridas para o envio.

Conseguimos perceber através dos encontros estabelecidos com as educadoras, que foi atribuído certa relevância as cartas nesta comunicação entre jovem e seu familiar durante a pandemia, mesmo em tempos em que a tecnologia nos apresentam ferramentas que possibilitem quebrar a barreira da distância, foram através das cartas que muitas vezes o estar próximo do familiar aconteceu e que também a sua entrega como o momento foram percebidos de uma forma diferente pela educadora:

- ❖ *a carta para eles dá a impressão de ser mais valiosa as vezes do que a ligação, a carta eles gostam de mostrar pros meninos, as fotos, assim como rolava um pouco na visita, uma certa ostentação, estou ostentando a minha família aqui dentro, isso foi transferido para a carta de sábado (ROSA, 07/10/2020).*

Através de seu relato e da sua percepção, Rosa nos sinaliza como os meninos ressignificaram o momento da carta, principalmente ao receberem, e como forma de demonstrarem que estavam sendo lembrados por seus familiares e pessoas queridas. Eles compartilhavam e mostravam através das cartas que recebiam, e que apesar de não estarem recebendo a visita presencialmente de seus familiares, o sentimento de pertencimento a esse núcleo familiar era demonstrado através destas trocas de carta.

Foi possível perceber o quanto escrever e, principalmente, receber uma carta em tempos de pandemia se materializava tanto em forma, quanto em sentimentos de presença, e principalmente de pertencimento, podendo contribuir para o cumprimento da própria medida de uma forma diferente.

Finalizamos nossa síntese reflexiva, com a esperança de termos avançado na construção de conhecimentos sobre a socioeducação e a medida socioeducativa em meio fechado. Em nosso entender, foi possível apresentar os processos educativos que acontecem na prática social do convívio entre jovens em privação de liberdade e seus familiares, no Dia de Visita, na percepção da equipe técnica e, especialmente, as potencialidades desse encontro para o fortalecimento dos vínculos familiares e afetivos. A Pedagogia dos Afetos permite a criação de outras formas de vida, especialmente, para esses jovens que, na maioria das vezes, tiveram trajetórias de vida regadas pela negação de direitos e de exclusão social.

5. CONSIDERAÇÕES

Compreender os espaços de privação e restrição de liberdade no cenário brasileiro e da América Latina é um processo de aprendizagem que revela, em todo o tempo, as facetas mais cruéis das desigualdades e do descaso com a vida humana. Apesar destes espaços se constituírem em instituições falidas, dotadas por ações punitivas com a finalidade de reverter a imoralidade dos corpos que ali se encontram, quando adentramos nessas caixas de grades, percebemos que estes espaços poderiam oferecer ações transformadoras para aqueles (as) que acabam infringindo a lei.

Foi a minha inserção neste espaço como Educador Social, atuando com a Educação Física, que vislumbrei como as ações educativas podem contribuir para a humanização tanto do espaço, como, principalmente, dos (as) jovens que ali habitam temporariamente. Foi este espaço que me despertou, a cada encontro com os meninos, o desconforto diante algumas situações. A vontade e a curiosidade por querer compreender os que ali se encontravam me levaram a processos de problematização. A inquietude em determinados momentos foi essencial para que me movesse a buscar, através da educação e da pesquisa, alguns caminhos que pudessem contribuir para a compreensão da medida socioeducativa de internação.

Ao adentrar então, neste novo universo, o acadêmico, percebi que as inquietações que me moveram e que tinham como base a privação de liberdade de jovens, elas iriam ser constantes. Compreendi essa sensação e movimento do inacabamento quando ao estudar a Pedagogia do Oprimido, na disciplina de Práticas Sociais e Processos Educativos - PSPE, encontrei-me com Paulo Freire (1987). Este autor aponta que o conhecimento é inacabado, ou seja, a inconclusão é um processo permanente na educação. Nesse momento, percebi que aquelas inquietações iniciais quando lecionei em uma instituição socioeducativa, poderiam ser melhor compreendidas, mas que as buscas por desvelar suas facetas seriam perenes, mas isto não quer dizer que a realidade não pode ser mudada. Ao contrário, é essa busca do inacabado que pode nos levar a ações de mudança e de transformação.

Outro processo importante durante esta trajetória foi a construção da percepção do que é ser pesquisador na área da educação em espaços de privação e restrição de liberdade no Brasil, as dificuldades, os entraves e os olhares tortos pelo estudo desta temática. Tenho consciência que esses olhares/entraves, provavelmente, irão continuar, mas é importante ressaltar como o se fazer pesquisa e o tornar-se pesquisador neste campo proporcionaram reflexões, vivências e diálogos que ultrapassaram as minhas inquietações iniciais. Percebi que o processo de construção de todo pesquisador não ocorre por si só, a construção é coletiva, é

comunitária, o fazer pesquisa só ocorre com o outro e para o outro. Mesmo no cenário em que nos encontramos, atualmente, em que pesquisar no campo das humanidades é um caminho solitário e turvo, é importante perceber que essa construção só pode ocorrer em coletividade. Foi justamente assim, que fui me construindo enquanto pesquisador, educador e pessoa, mas sabendo que esse processo será permanente.

Durante esta trajetória sabemos que obstáculos podem surgir e que novos caminhos terão que ser seguidos, mas este cenário de mudanças teve forte influência de um dos eventos da atualidade mais drásticos da humanidade: com a pandemia da COVID-19, todas as esferas da sociedade tiveram que ser pensadas e repensadas, as próprias ações humanas foram significadas e ressignificadas.

Os espaços de privação e restrição de liberdade também sofreram com os efeitos e os impactos da pandemia, com mudanças na rotina diária, regras de convivência e comportamento tiveram que ser repensadas, os educadores não puderam se afastar durante este período, tendo diariamente que conviver com as incertezas e inseguranças sobre a própria saúde. As instituições socioeducativas têm regras rígidas, há uma particularidade de como cada espaço se organiza, conforme as suas demandas, e, em tempos de pandemia, todos os protocolos de segurança e de saúde ficaram evidentes e as rotinas foram se ajustando, conforme as informações de como se portar diante do vírus.

Conseqüentemente, o fazer pesquisa nestes espaços foi interrompido. Esta pesquisa, já em fase final para aprovação pelo Comitê de Ética da Fundação CASA, também foi interrompida. Sem a autorização para poder adentrar no espaço da pesquisa empírica, com todo o material de coleta de dados organizado, nos pegamos com as muitas incertezas de como fazer pesquisa em tempos de pandemia.

Como já destacado, a ação do pesquisar só pode ocorrer com o outro e para o outro, e foi assim, que fomos encontrando novos caminhos e novas perspectivas do andamento e desenvolvimento da pesquisa. Ressalto, mais uma vez a importância, durante este período, a participação e o envolvimento do Núcleo de Investigação e Práticas em educação nos espaços de restrição e privação de liberdade – EduCárceres/ UFSCar, pois foi primordial para o pensar e repensar o fazer pesquisa em tempos de pandemia, de forma coletiva e dialógica. Nossos encontros quinzenais proporcionaram reflexões e novos olhares de como poderíamos prosseguir: foi assim que esta pesquisa conseguiu se reestruturar e ter continuidade nesse período.

Foi com este olhar e com esse sentimento de comunhão que fui me aproximando e estabelecendo os vínculos com as colaboradoras, educadoras e pesquisadoras que

participaram deste estudo. Esta atmosfera foi emergindo durante os nossos encontros e conversas, não foram simplesmente entrevistas entre o pesquisador e as colaboradoras, pois a relação estabelecida transcendeu através dos diálogos e das percepções, a cada novo encontro, e foram registrados em anotações em diários de campo. A educadora Alegre destaca esse sentimento em sua fala: “Estou super emocionada em estar participando, eu vejo que está caminhando lindamente, eu consegui acompanhar cada ideia, cada engatilhada” (ALEGRE, 18/06/2020).

Através das relações estabelecidas, dos vínculos construídos durante este período, os encontros foram ganhando um caráter formativo para todos, como bem destacado na seguinte fala: “Em meia hora de conversa que tivemos saíram tantas coisas [...] mas tem que seguir esse caminho mesmo, ir descobrindo as coisas que podem melhorar, que podem acontecer” (ALEGRE, 18/06/2020).

Nestes encontros e diálogos, as conversas estabelecidas contribuíram para que a palavra dita, que a leitura de mundo compartilhada se configurasse em uma educação compartilhada com o outro. Quem nos sinaliza isso é a educadora Mafalda: “esse processo de pensar, de estudar, só o fato de você fazer uma pergunta para mim, ‘o que é visita para você?’ , e mesmo que eu já sabia que era sobre isso, eu nunca pensei nisso, porque a gente está no horário de trabalho, a gente só vai reproduzindo” (MAFALDA, 28/09/2020).

Esta fala da educadora Mafalda, nos atenta para o que Freire (1987) destaca como educação bancária. A atuação das educadoras deste espaço é pedagógica e educativa. Isso é fundamental, pois caso contrário, a probabilidade de reproduzirem posturas com perspectivas de ações sancionatórias, que acontecem no interior destas instituições e que ainda carregam resquícios punitivistas, podem influenciar, de maneira intencional ou não, que desenvolvam um trabalho menos humanizado.

No caso da fala de Mafalda, podemos perceber como a própria ação de trabalho das profissionais, pode levar a uma rotina em que suas ações não proporcionem momentos de formação e reflexão.

Nesse sentido a participação e o comprometimento das educadoras nesta pesquisa, proporcionaram momentos de aprendizagem, de avaliar e reavaliar a própria atuação na socioeducação. Como destaca Mafalda “Quando a gente começou a fazer as entrevistas, eu percebi que eu comecei no meu próprio trabalho [...] pensar na práxis né, pensar, fazer, repensando e fazendo” (MAFALDA, 28/09/2020).

É possível reafirmar, nesse sentido que a pesquisa foi construída pelo coletivo: este momento proporcionou espaços de reflexão que contribuíram tanto para uma práxis educativa

diante do trabalho desenvolvido, como também uma práxis social. O movimento percebido e mencionado pela educadora pode não só contribuir na parte técnica do que é designada, mas principalmente, no seu envolvimento com os jovens e com seus familiares, “Se a gente não parar pra pensar, não para pra se questionar, se não para pra ler [...] meu atendimento, meu contato com a família, com o próprio trabalho da medida, isso vai deixando o trabalho muito superficial” (MAFALDA, 28/09/2020).

É neste cenário em que a pesquisa promoveu momentos de formação e reflexão, que é podemos destacar que dialogar sobre o Dia de Visita, se faz necessário em estudos voltados para a socioeducação. Durante esta trajetória fomos percebendo que não há uma quantidade significativa de estudos voltados para esta prática social na socioeducação, ponto importante para ser considerado, já que o Dia de Visita, além de ser um direito dos que se encontram em privação de liberdade, faz parte das ações educativas e da rotina dos Centros Socioeducativos. Como destaca Mafalda: “Eu acho que se tivesse mais tempo, se tivesse atividades diretivas, educativas no Dia de Visita, ser um dia longo, sei lá, com comida, porque comida é afeto, é um processo, a gente pode pensar longe” (MAFALDA, 28/09/2020).

Um dado importante que percebemos durante esta pesquisa e que merece destaque, pois ressaltado pelas educadoras: as atividades que cada profissional executa no Dia de Visita, conforme a sua formação, não estão presentes nos documentos oficiais; não encontramos informações ou orientações de como estes profissionais podem atuar neste dia. Tivemos acesso a algumas diretrizes que devem ser seguidas, mas que são voltadas para informações técnicas do dia, que vão desde a coleta de informação do número de familiares que visitaram os jovens para informar para o núcleo regional.

De igual forma, os diálogos breves com dúvidas ou informações que os familiares têm sobre a medida socioeducativa, são cuidados pelo setor do psicossocial, psicologia e assistência social, e os profissionais que atuam no setor pedagógico acompanham aos que não recebem visita e o setor da segurança por acompanha e vigia o momento de visita. Fica evidenciado, não haver um planejamento coletivo e interseccionado dos educadores do Centro Socioeducativo para o Dia de Visita.

Podemos perceber através dessas percepções e falas das educadoras, que apesar da visita se constituir como um dia importante e presente na rotina dos Centros, ainda falta ser contemplado como uma ação educativa e pedagógica que possa auxiliar no cumprimento da medida. Nessa direção, foi possível perceber através das conversas com as educadoras um certo desconforto sobre as suas ações neste dia. É com esta inquietude, dialogada e refletida, que reconhecemos a importância de estudos com esta temática e que podem contribuir para

que este dia seja repensado. Nossa sensação é a de que este estudo contribuiu para incomodar, cutucar questões que se fazem necessárias a pensar e repensar, em estudos posteriores.

Mesmo assim essas educadoras se mostraram presentes, tanto para a pesquisa, como também na sua própria atuação, pois as informações compartilhadas e os sentimentos expostos, demonstraram que fomos nos construindo nesse processo, com um olhar mais atento e cuidadoso aos chamados pequenos detalhes, pequenos gestos e frases incompletas.

É esse envolvimento dos educadores com os jovens da Socioeducação que Costa (2006) ressalta como uma Pedagogia da Presença: é esta ação pautada no estar lado a lado, olho a olho, na construção de vínculos através do diálogo que as relações devem ser estabelecidas nestes espaços, e, na verdade, ocorrer em todas as relações humanas.

As percepções levantadas e compartilhadas por estas educadoras e pesquisadoras, só ocorreram em sua profundidade, por estarem presentes em suas ações educativas desenvolvidas no Centro, como também na construção desta pesquisa. Apesar do distanciamento social recorrente da pandemia e estes encontros terem acontecido de forma remota por videochamadas, as conversas não foram prejudicadas por não estarmos presentes fisicamente, um ao lado do outro, pois até mesmo nesse modo de fazer pesquisa, a presença foi autêntica e genuína.

As sensações e os sentimentos ficaram claros a cada encontro e a cada conversa que fomos estabelecendo fomos nos educando também através destas percepções, compreensão destaca por Freire (2020), onde a boniteza destas ações no processo educativo expõe uma educação humana, pautada na amorosidade, no compromisso com e para o outro, mas principalmente com a para a vida humana.

Diante deste cenário que foi delineado e construído de maneira colaborativa, foi possível entender, através das percepções das educadoras, que o Dia de Visita proporciona e contribui no do cumprimento da socioeducação. Sendo assim, a prática social possibilita que o jovem perceba as ações que são desenvolvidas no Centro, que vão desde a forma de se relacionar com todos que estão no dia a dia da instituição, como também na sua própria formação.

Outro ponto importante que o Dia de Visita pode proporcionar no aprendizado desses jovens é a forma como eles lidam com os sentimentos que são gerados e desencadeados pelo fato de estarem em privação de liberdade. Neste sentido, a prática social promove experiências voltadas aos sentimentos, que vão desde a alegria, felicidade, calma, segurança e pertencimento, como também o oposto, ansiedade, tristeza, confusão, angústia. Portanto, além de compreenderem as formas como devem vivenciar este dia, os jovens têm que aprender a

lidar e a conviver com estes sentimentos durante toda a semana e todo o percurso enquanto se encontrarem na instituição.

Os jovens são lembrados e relembrados, diariamente, da condição que se encontram naquele momento, a privação de liberdade. O Dia de Visita intensifica esse lembrete, principalmente, na forma como eles significam e ressignificam as relações sociais estabelecidas. Ao longo do cumprimento da medida eles vão entendendo o significado do Dia de Visita e isto os leva a momentos e processos de reflexão.

Em tempos de pandemia ficou evidente como o diálogo faz parte do processo de construção e aprendizado do ser humano. Nos espaços de privação de liberdade isto se acentuou fortemente. Nas percepções das educadoras podemos destacar como os jovens foram aprendendo novas formas de dialogar com os seus familiares e que, apesar do distanciamento social, o diálogo pode acontecer.

Durante o fazer pesquisa com as colaboradoras, ficou evidente como fomos nos educando nos encontros e diálogos e que fomos alcançando, mesmo que timidamente, nossos objetivos para o curso de Mestrado. Nossa intenção de apresentar os processos educativos advindos do convívio de jovens e familiares no Dia de Visita nos levou ao entendimento da pesquisa como prática social, política e pedagógica. É uma prática social porque leva à construção de significados que orientam uma sociedade. É uma prática política porque produzir o conhecimento implica participar, de diferentes formas, em propositivas para a melhoria de vida das classes menos favorecidas. É uma prática pedagógica, na medida em que as relações entre pesquisador, colaborador e o tema pesquisado se inserem no ensinar-aprender a sermos mais humanos.

A pesquisa nos revela as perspectivas de três educadoras. Certamente, não tivemos a intenção de esgotar a riqueza dos encontros, até porque outras configurações poderiam estar presentes com outros membros da equipe técnica. Da mesma forma, as percepções destas educadoras poderiam ter sido apresentadas em outros formatos, em tempos não pandêmicos. Nosso desejo é ouvir os meninos e suas famílias em outros estudos. Mas, por agora, esta etapa consolidou muitas aprendizagens do fazer pesquisa com jovens em privação de liberdade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO-OLIVEIRA, Sonia S. Exterioridade: o outro como critério. *In*: OLIVEIRA, Maria W.; SOUSA, Fabiana R. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p.47-112.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 04 mar. 2022.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. Disponível em: < <http://heliobreu.com.br/eca-atualizado-com-legislacao-do-ano-2012> >. Acesso em: 15 jun. 2019.
- BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. 2019. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm > . Acesso em 15 jun. 2019.
- BISINOTO, Cynthia *et al.* Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, v. 20, n. 4, p. 575-585, 2015.
- BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário**: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CALDAS, Edla Cristina Rodrigues; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Pesquisa decolonial e privação de liberdade. **Plurais Revista Interdisciplinar**. v.6. n. 1. p. 24-48, 2021.
- CASTRO, Myriam M. P.; *et al.* Preso um dia, preso toda a vida: a condição de estigmatizado do egresso penitenciário. **Temas IMESC. Sociologia, Direito, Saúde**. São Paulo, v. 1, n.1, p. 101-117, 1984
- CASTRO, Angélica. Maria Ferreira de Melo; TEODORO, Maycoln Leôni Martins. Relações familiares de adolescentes cumprindo medida socioeducativa restritiva de liberdade: uma revisão narrativa da literatura. **Temas em Psicologia**, v. 22, n. 1, p. 1-12, 2014.
- COIMBRA, Cecília MB; NASCIMENTO, Maria Livia. Jovens pobres: o mito da periculosidade. *In*: FRAGA, Paulo Cesar Pontes; IULIANELLI, Jorge Atílio Silva; LOURENÇO, Alice. **Jovens em tempo real**. DP&A Editora, 2003, p. 19-37.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Socioeducação**: estrutura e funcionamento da comunidade educativa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006a.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **As bases éticas da ação socioeducativa**: referenciais normativos e princípios norteadores. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República–SEDH/PR, 2006b.
- D ANGELO, Luisa Bertrami. **Entre sujeita-mulher e mulher de bandido**: produções de feminilidades em contexto de privação de liberdade. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

DIAS, Aline F. *et al.* Dilemas e desafios no ato de pesquisar em espaços de controle e de privação de liberdade. *In: OLIVEIRA, Maria W.; SOUSA, Fabiana R. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação.** São Carlos: EdUFSCar, 2014, p.211-238*

DUSSEL, Enrique. Filosofia de la liberación desde la praxis de los oprimidos. **Revista Liberación** - Libertação, Campo Grande, v.2, p 33-49, 1991.

DUSSEL, Enrique. A crítica ética do sistema vigente: a partir da negatividade das vítimas. *In: _____*. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2002, p.313-414.

DUSSEL, Enrique D. Alguns princípios para uma ética ecológica material de libertação (relações entre a vida na terra e a humanidade). *In: PIXLEY, Jorge (Coord.). **Por um mundo diferente: alternativas para o mercado global.** Petrópolis: Vozes, 2003. p. 23-35.*

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 185-204, 2010.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra *In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 9-21.*

FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. **Educação e Realidade.** Porto Alegre: UFRGS. 11(1). p. 3-10, jan/jun. 1986.

FIORI, Ernani Maria. Educação Libertadora. *In: _____* **Textos escolhidos**, v. II. Educação e Política. Porto Alegre: L&PM, 1991, p. 83-95.

FOLLARI, Roberto A. Para quem investigamos e escrevemos?: para além de populistas e elitistas. *In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa et al (Org.). **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos;** o impasse dos intelectuais. São Paulo. Cortez, 2003, p. 37-64.*

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. *In: _____*. **Ação cultural para a liberdade.** Petrópolis: Paz e Terra, 2007, p.9-13.

GARCIA, Aline Monteiro. **Cartografias da medida socioeducativa de internação:** entradas pelo dispositivo da sexualidade. 2019. 244f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia/Universidade Federal Fluminense.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – Para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. *In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa et al (Org.).*

Para quem pesquisamos: para quem escrevemos; o impasse dos intelectuais. São Paulo. Cortez, 2003, p. 11-36.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 95-125.

LAGO, Natália Bouças do. **Jornadas de visita e de luta: tensões, relações e movimentos de familiares nos arredores da prisão**. 2019. 247f. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade de São Paulo.

LANGNER, Ana Lúcia. **A visita da família na penitenciária feminina do Estado do Paraná: relação com o contexto prisional, escolaridade e condição social**. 2016. 107f. Dissertação. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2016.

LECCARDI, Carmen. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 17, n. 2, p. 35-57, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, p. 38-43, 1986.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova modernidade**. São Paulo. Editora Paulus, 1997.

MEDEIROS, Fernanda Cavalcanti de. **A inserção da família no processo socioeducativo de adolescentes em privação de liberdade**. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2015.

MENDONÇA, Ângela. Análise das Tendências Pedagógicas na Educação e o SINASE– Sistema Nacional Socioeducativo. **Revista Igualdade**. XLIII-Temática: Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, v. 2, p. 34-43, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-29.

MORAES, Antoniêto Matheus. **“Mães de joelhos, filhos de pé”**: uma etnografia dos dias de visita no sistema socioeducativo. 2019. 101f. Dissertação. Mestrado em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

NARDI, Fernanda Lüdke.; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Adolescentes em conflito com a lei: percepções sobre a família. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 28, n. 2, p. 181-192, Junho 2012.

NUNES, Mykaella Cristina Antunes; DE SOUSA ANDRADE, Anne Graça; MORAIS, Normanda. Adolescentes em conflito com a lei e família: um estudo de revisão sistemática da literatura. **Contextos Clínicos**, v. 6, n. 2, p. 144-156, 2013.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; STOTZ, Eduardo Navarro. Perspectivas de diálogo no encontro entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. In: **REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 27ª Reunião Anual da Anped**, 2004, Caxambú - MG, Anais... (Temática: Sociedade, Democracia e Educação: qual Universidade? GT - Educação Popular). CD ROM. ISBN 85-86392-12-X.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz.; MONTRONE, Aida Victoria Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria W.; SOUSA, Fabiana R. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p.29-46.

PAULA, Liana de. **A família e as medidas socioeducativas: a inserção da família na socioeducação dos adolescentes autores de ato infracional**. 2004. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2004.

PASSETI, Edson. Crianças Carentes e Políticas Públicas. In. DEL PRIORI, Mary (Org). **Histórias das crianças no Brasil**, p. 2007, p. 347 - 375.

RODRIGUES, Marcela Marinho. MENDONÇA, Angela. Algumas reflexões acerca da socioeducação. **Revista Igualdade**. XLII-Temática: Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, v. 1, p. 185-206, 2008.

SALLA, Fernando A. A pesquisa na prisão: labirintos. In: LOURENÇO, Luiz Claudio; GOMES, Geder Luiz Rocha. **Prisões e punição no Brasil contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2013, p. 11- 26.

SANTOS, Boaventura S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina/ CES, 2009. p. 23-71.

SILVESTRE, Giane. **Dias de visita: uma sociologia da punição e das prisões em Itirapina**. 2011, f. 192. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2011.

SOARES, Magda. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In: MOREIRA, Antonio, Flavio *et al* (Org.). **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos; o impasse dos intelectuais**. São Paulo. Cortez, 2003, p. 65-90.

SPOSITO, Marília Pontes; TARÁBOLA, Felipe de Souza. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p.1-25 2017.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2019.

VARGAS Gil Souza, Carmem Zeli. **Juventude e contemporaneidade**: possibilidades e limites. Última década. [online]. 2004, v.12, n.20, p. 47-69. Coimbra: Almedina/ CES, p. 23-71, 2009.

ZALUAR, Alba. Exclusão e políticas públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 12, n. 35, p.29-47 1997.

ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DIA DE VISITA: OS PROCESSOS EDUCATIVOS NO ENCONTRO DE JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE COM SEUS FAMILIARES

Pesquisador: ANDRE LUIZ PEREIRA ALVES DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 27739020.4.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.800.231

Apresentação do Projeto:

O projeto está bem organizado. Apresenta contextualização teórica bem articulada do objeto de pesquisa, delinea os objetivos e a metodologia de maneira clara, assim como indica a bibliografia empregada. Segue abaixo o resumo do projeto:

"No estado de São Paulo a Fundação CASA atende adolescentes que cumprem medida de privação e restrição de liberdade. Como um dos princípios pedagógicos dessa instituição é a manutenção do vínculo familiar e comunitário, o Dia de Visita é o momento em que estes adolescentes privados de liberdade recebem seus familiares. Entendemos que esse momento se caracteriza como uma prática social que aproxima os adolescentes, familiares e equipe técnica e as relações sociais neste convívio podem promover processos educativos. O objetivo deste estudo é compreender quais processos educativos são desencadeados na prática social do Dia de Visita com os adolescentes, familiares e a equipe técnica. Trata-se de estudo de natureza qualitativa que pretende utilizar a observação participante como ferramenta de coleta de dados que serão organizados em Diários de Campo e analisados na perspectiva da análise de conteúdo".

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão bem delimitados e articulados ao problema de pesquisa. Seguem abaixo os objetivos da pesquisa:

- Objetivo geral: "Analisar a prática social do convívio entre adolescentes, familiares e corpo

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.800.231

técnico no Dia de Visita e os processos educativos que acontecem em uma unidade da Fundação CASA do interior do estado de São Paulo".

- Objetivos específicos: • Caracterizar quem são estes adolescentes que se encontram em uma medida socioeducativa de internação e os seus familiares; • Descrever como os agentes educacionais, psicólogas, assistentes sociais e agentes de segurança acompanham e entendem o Dia de Visita; • Analisar como as práticas sociais que acontecem nesta unidade podem contribuir para o fortalecimento dos vínculos familiares; • Analisar como ocorre o diálogo entre adolescentes e familiares e como os adolescentes significam este diálogo no Dia de Visita".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos foram apresentados enquanto inerentes à participação de pesquisa e ao convívio com diferentes atores. Os riscos elencados foram: desconforto, constrangimento ou vergonha. A medida de precaução a ser adotada é não utilizar equipamentos de gravação de áudio ou de imagem. A medida de proteção aos possíveis danos é a realização de conversas particulares com o pesquisador. Os benefícios descritos relacionam-se a avanços na compreensão do dia de visita enquanto prática social, o que poderá, eventualmente, conduzir a melhorias nesse dispositivo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta relevância acadêmica e social. Acadêmica, pois visa trazer dados sobre um elemento pouco investigado, a saber, o dia de visita ao qual crianças e adolescentes internados têm direito. Social, porque busca oferecer visibilidade e escuta às experiências pessoais desses indivíduos, de seus familiares e dos agentes da instituição, especificamente quando ocorre o dia da visita.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Tanto o TCLE quanto o TALE apresentam inadequações que precisam ser retificadas. Tais inadequações estão enumeradas no campo "Conclusões ou pendências e lista de inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendo que os seguintes pontos sejam readequados:

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Os seguintes elementos devem ser sanados:

- a) O texto está longo e, em alguns pontos, confuso. Ademais, a linguagem empregada não está clara, havendo inclusive erros gramaticais e ortográficos, o que pode dificultar sua compreensão.
- b) Não foram evidenciados os possíveis benefícios da pesquisa.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.800.231

- c) A descrição dos riscos é demasiado genérica, bem como os procedimentos a serem adotados para evitá-los ou mitigá-los. Além disso, o risco não foi tipificado (nível mínimo, baixo, moderado ou elevado).
- d) Não foi garantido o acesso aos resultados da pesquisa.
- e) Não está clara a maneira como os dados obtidos serão divulgados para fins acadêmicos.
- f) A titulação do pesquisador está errada (foi colocado doutorando).

2. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Os seguintes elementos devem ser sanados:

- a) Os parágrafos do texto estão longos, o que pode dificultar a leitura. Ademais, a escrita está desorganizada e com erros gramaticais e ortográficos. Algumas informações são apresentadas duas vezes, tornando o texto redundante.
- b) A descrição dos riscos é demasiado genérica, tendo sido apresentada duas vezes ao longo do TALE. O mesmo pode ser dito em relação aos procedimentos a serem adotados para evitar ou mitigar os riscos e danos. Acrescente-se que não foi tipificado o nível de risco da pesquisa.
- c) Não foi garantido o acesso aos resultados da pesquisa.
- d) Não foi informado que não haverá despesas por parte do participante.
- e) No primeiro parágrafo, trocar o verbo "desistir" por algum outro, como "não aceitar".
- f) A titulação do pesquisador está errada (foi colocado doutorando).

3. Projeto

Recomendo a seguintes alteração no Projeto:

- a) Incluir o nome da orientadora.
- b) Está ausente a avaliação de risco no projeto detalhado. A avaliação de risco consiste em tipificar o possível dano, descrevê-lo e elencar as medidas de precaução ou de proteção a serem empregadas, quando necessário.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1434425.pdf	02/01/2020 17:37:17		Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.800.231

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Plataforma_Brasil.pdf	02/01/2020 17:36:39	ANDRE LUIZ PEREIRA ALVES DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Plataforma_Brasil.pdf	02/01/2020 16:26:56	ANDRE LUIZ PEREIRA ALVES DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Plataforma_Brasil.pdf	02/01/2020 16:26:05	ANDRE LUIZ PEREIRA ALVES DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	02/01/2020 16:23:22	ANDRE LUIZ PEREIRA ALVES DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 14 de Janeiro de 2020

Assinado por:
RODRIGO ALVES FERREIRA
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS COLABORADORAS DE PESQUISA

DADOS PESSOAIS

Nome:

Nome fictício:

E-mail:

Telefone:

Idade:

Sexo:

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Graduação:

Instituição:

Possui curso de Pós-Graduação? () Sim () Não

Se possui, qual a área de Pós-Graduação?

Gostaria de fazer Curso de Pós-Graduação?

Em que área?

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Cargo/função na Instituição:

Tempo da Instituição:

Já atuou em outras instituições socioeducativas? () Sim () Não

Se sim, exercia o mesmo cargo/função ou cargo/função diferente? Qual?

Já atuou em outro tipo de medida de restrição ou privação de liberdade? () Sim () Não

Se sim, qual?

O que significa para Você participar da Equipe Técnica de um Centro Socioeducativo?

Muito obrigado por sua imensa colaboração com o meu estudo de Mestrado

ROTEIRO DE DIÁLOGO REMOTO COM AS COLABORADORAS DE PESQUISA

- 1) Conte-me um pouco sobre as suas rotinas de trabalho. Poderá, se desejar, contar alterações dessas rotinas em tempos de pandemia.
- 2) Para Você o que significa o Dia de Visita para os jovens do Centro Socioeducativo?
- 3) Em geral, quais pessoas da família mais visitam os jovens?
- 4) Conte-me como os jovens se preparam para receber seus familiares.
- 5) Conte-me com os jovens se sentem depois do dia que recebem seus familiares?
- 6) Em tempos de pandemia, como tem sido a comunicação dos jovens com seus familiares?
- 7) Você acredita que, com a privação de liberdade, os jovens estabelecem relações diferentes com seus familiares?
- 8) Para Você, o Dia de Visita é um momento que contribui no trabalho da Equipe Técnica? Por quê?
- 9) De acordo com sua função/cargo, quais atividades você desenvolve no Dia de Visita?
- 10) Você gostaria de contar mais alguma coisa que poderia contribuir com o nosso estudo de mestrado?

Muito obrigado por sua imensa colaboração