

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

EDLA CRISTINA RODRIGUES CALDAS

**Significados das práticas educativas no Centro
Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus/AM: a
perspectiva das meninas**

SÃO CARLOS -SP
2022

EDLA CRISTINA RODRIGUES CALDAS

SIGNIFICADOS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CENTRO SOCIOEDUCATIVO DE
INTERNAÇÃO FEMININA DE MANAUS/AM: a perspectiva das meninas

Tese apresentada à Banca avaliadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre.

Linha de Pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos.

SÃO CARLOS-SP
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Edla Cristina Rodrigues Caldas,
realizada em 16/02/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre (UFSCar)

Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa (UFSCar)

Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca (UNESP)

Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly (UFSCar)

Profa. Dra. Violeta Acuña Collado (Universidade Playa Ancha - Centro de Estudio
Avanzados – Chile)

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,

Aos meus pais, Manuel Domingos Caldas e Antonieta Rodrigues Caldas, por serem
amorosidade materializada e força motora de minha trajetória acadêmica.

Aos meus irmãos, Bela e Gabriel, meus companheiros de sempre, meus amigos
irmãos.

Ao meu sobrinho amado Micael, sorriso de esperança todas as manhãs.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus pelo dom da vida e por sua maravilhosa graça, por sua terna misericórdia para comigo em cada minuto durante a realização desse trabalho.

À minha orientadora, Prof^a Dra Elenice Maria Cammarosano Onofre, por seu comprometimento com a orientação cuidadosa e por suas valiosas colaborações para a elaboração da tese e para a vida.

Ao Professor Dr. Alex Sandro Pessoa e à Profa. Dr^a Débora Cristina Fonseca, pelas contribuições na ocasião do exame de qualificação.

À professora Dra. Ilza Leme Zenker Joly pela conversa tão importante para a minha pesquisa, por sua generosa disponibilidade.

À minha grande amiga e parceira Adriana Aguiar de tantas andarilhagens, pela inestimável companhia, pela força e pela determinação contagiantes. Amizade que é abrigo sempre.

Às minhas amigas amadas, que, mesmo distantes estiveram tão presentes nas andarilhagens do doutoramento: Luciana Neri, Cora Coralina e Alcina Mara e ao querido Denilson.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM) pela licença concedida e pelo apoio para a realização deste trabalho.

Aos meus amigos e colegas de trabalho da Faculdade de Educação da UFAM, pelo incentivo para cursar o doutorado.

À minha amiga, professora Nádia Maciel Falcão por seu apoio incondicional para que a experiência do ser doutora se concretizasse.

Ao grupo de Pesquisa Educação e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM por ser um espaço-tempo de diálogo e crescimento acadêmico, profissional e de formação humana.

À professora e sempre orientadora Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro pelos diálogos e orientações que originaram as primeiras ideias e palavras acerca deste trabalho.

À Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania (Sejusc) pela autorização para a realização da pesquisa de campo no Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus (CSIFM).

À toda equipe de trabalhadoras do Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus pela receptividade e por todo o apoio para que a pesquisa se realizasse. Especialmente à Assistente Social Socorro Silva e à pedagoga Mircéa por serem parceiras ao longo de todas as inserções no Centro Socioeducativo.

Às meninas do CSIFM que se dispuseram a dialogar comigo e a me ensinar acerca de suas vivências e de suas expectativas.

Aos Professores e às professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Ao Grupo de Pesquisa EduCárceres pelos valiosos momentos de partilhas de conhecimentos e amorosidades, especialmente à Clóris Violeta, à Luciana Moraes e à Kátia Miranda.

Por fim e mais importante, peço licença aos homens amados de minha extensa família, para agradecer às mulheres que vieram antes de mim, atravessando rios, rompendo florestas e rasgando estradas para que eu chegasse até à amorosa cidade de São Carlos. São mulheres negras, brancas, indígenas e amazônidas, são mãe, irmã, avós, tias e primas que perpassam a minha história, me povoando e me constituindo no que sou. Hoje eu, mulher, negra e amazônida, estou sendo a primeira doutora das famílias Rodrigues e Caldas. Sendo porque outras, logo mais, serão.

Gratidão.

RESUMO

A pesquisa busca compreender significados que as jovens expressam a partir das práticas educativas no Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus (CSFIM). Os objetivos específicos alinham-se ao geral, a saber: analisar conceitos e concepções relativos à educação e à socioeducação; apresentar concepções de educação nas políticas públicas para a educação e para o sistema socioeducativo no Brasil e no Amazonas; caracterizar as atividades escolares e não escolares vivenciadas pelas meninas no CSFIM; identificar significados que as jovens manifestam em processos educativos inerentes às atividades promovidas pelo CSFIM. A questão central para a tese é: que significados as jovens atribuem às práticas educativas no âmbito do Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus? A metodologia está de acordo com as epistemologias do Sul, na tentativa de valorizar “outros saberes” e construir-se em diálogo horizontal com esses conhecimentos. A abordagem é qualitativa no desenvolvimento da pesquisa participante, tendo como instrumentos de coleta de dados a análise documental, as observações e as rodas de conversa. Realizaram-se treze inserções em atividades educativas no Centro Socioeducativo de Internação Feminina, dentre elas quatro rodas de conversa, durante a realização de uma oficina de leitura e escrita. Observaram-se nove aulas presenciais na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante, aproximadamente, quatro horas, em quatro turmas. Nas aulas e demais atividades, acompanhamos e dialogamos com sete meninas, com quatro educadoras e um educador. As observações foram registradas em diários de campo e os registros analisados conforme os procedimentos da análise do conteúdo, de acordo com os focos de análise, emergentes no próprio campo de pesquisa: “andarilhagens das meninas”, “processos de ensino e aprendizagem no Centro Socioeducativo” e “estar socioeducanda e estar presa”. Os resultados evidenciam que a educação libertadora é fulcral para a construção da sociedade democrática comprometida com as demandas do oprimido e que essas demandas devem estar presentes na elaboração de políticas públicas para a educação de jovens em situação de privação de liberdade, considerando as diversas juventudes em suas especificidades. As produções de teses e dissertações acerca da temática de jovens e privação de liberdade cresceram no período de 2007 a 2018. Há, contudo, número reduzido de pesquisas acerca da educação de meninas em situação de privação de liberdade. Pode-se afirmar que já há evidências científicas do fazer educação em espaços de privação de liberdade (EEPL). No que diz respeito às práticas educativas, constatou-se que essas são significadas pelas jovens a partir da valorização da família e do sentimento de esperança em relação ao futuro, bem como pela importância da escolarização no processo de cumprimento de medidas socioeducativas. Por sua vez, os significados dos processos educativos para as meninas em situação de privação de liberdade no CSFIM são perpassados pelas experiências de vida e pelas trajetórias escolares antecedentes à entrada na unidade socioeducativa. Ambas (experiências e trajetórias) estão permeadas pelas violências e por percursos escolares que trazem histórias de fracassos e rupturas ao longo do processo de escolarização. Não por acaso, a escola no interior do CSFIM é ressignificada como outra chance para estudar com sucesso, para aprender e como ponto de partida para novas perspectivas de futuro.

Palavras-chave: Educação. Socioeducação. Meninas em privação de liberdade. Práticas Sociais. Processos Educativos.

ABSTRACT

The research seeks to understand the meanings that girls express based on the educational practices at the Social Educational Girl's Internment Center of Manaus (SEGICM), in Brazil. The specific goals were aligned to the general one, namely: to analyze concepts and conceptions related to education and socioeducation; to present conceptions of education in public policies for education and for the socioeducational system in Brazil and in Amazonas; to characterize the school and non-school activities experienced by the girls at the SEGICM; to identify meanings that the girls manifest in educational processes inherent to the activities promoted by SEGICM. The central question for the thesis is: what meanings do young girls attribute to the educational practices in the scope of the Social Educational Girl's Internment Center of Manaus? The methodology is in accordance with the epistemologies of the South, in an attempt to value "other knowledges" and to build up a horizontal dialogue with this knowledge. The approach is qualitative in the development of participatory research, using as instruments of data collection document analysis, observations and conversation rounds. Thirteen insertions were made in educational activities at the Social Educational Girl's Internment Center, among them four conversation rounds, during a reading and writing workshop. We observed nine face-to-face classes in the Young and Adult Education modality during approximately four hours, in four classes. In the classes and other activities, we accompanied and dialogued with seven girls, five educators (four women and a man). The observations were recorded in field diaries and the records were analyzed according to the Content Analysis procedures, according to the analysis focuses, emerging in the research field itself: "girls' wanderings", "teaching and learning processes in the Socio-Educational Center" and "being socioeducational and being imprisoned". The results show that liberating education is central to the construction of a democratic society committed to the demands of the oppressed and that these demands should be present in the development of public policies for the education of young people in situation of deprivation of liberty, considering the various youths in their specificities. The theses and dissertations about the theme of youth and deprivation of liberty grew in the period from 2007 to 2018. There is, however, a small number of researches about the education of girls in situations of deprivation of liberty. It can be stated that there is already scientific evidence of doing education in spaces of deprivation of liberty. In regards to the educational practices, it was verified that these are meant by the girls from the valorization of the family and the feeling of hope in relation to the future, as well as by the importance of schooling in the process of complying with the socio-educational measures. In turn, the meanings of the educational processes for the girls in situations of deprivation of freedom in the SEGICM are permeated by life experiences and by the schooling trajectories prior to entering the socioeducational unit. Both (experiences and trajectories) are permeated by violence and by school paths that bring stories of failures and ruptures throughout the schooling process. Not coincidentally, school inside the SEGICM is resignified as another chance to study successfully, to learn, and as a starting point for new perspectives for the future.

KEYWORDS: Education. Social education. Girls in prison. Social Practices. Educational Processes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema dos procedimentos da pesquisa	106
Figura 2 – Fotografia da rua que se localiza o prédio do Socioeducativo de Internação Feminina Centro Socioeducativo.....	107
Figura 3 – Fotografia da frente do prédio do Centro Socioeducativo de Internação Feminina.....	108
Figura 4 - Divisão de Manaus por Zonas urbanas.....	108
Figura 5 - Divisão de Manaus por Setores Urbanos e Bairros.....	109
Figura 6 -Fotografia da sala de convivência do prédio do Centro Socioeducativo de Internação Feminina.....	115
Figura 7– Fotografia do laboratório de informática e sala de aula do prédio do Centro Socioeducativo de Internação Feminina.....	117
Figura 8 – Fotografia de sala de aula do prédio do Centro Socioeducativo de Internação Feminina.....	118
Figura 9 - Exemplo de pasta entregue às jovens	129
Figura 10 – Representação da personagem Rainha da noite da ópera A Flauta Mágica; Fotografia da cantora Anitta.....	131
Figura 11 – Exemplo de cartão com expressões típicas do Amazonas entregue às jovens.....	133
Figura 12 – Demonstrativo do desenvolvimento da metodologia da pesquisa.....	134
Figura 13– 2ª Roda de conversa na Oficina: Canções de si: cantando sentidos e significados da vida.....	143
Figura 14 – Caixas das pequenas alegrias de angústias – 2ª Roda de conversa.....	161
Figura 15 – Exemplos de cartões com expressões amazonenses para a dinâmica da segunda roda de conversa.....	163
Figura 16 – Desenhos das meninas sobre as experiências no CSIFM.....	165

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais (2019)	18
Gráfico 2 - Jovens do gênero feminino em privação e restrição de liberdade – Brasil 2015/2017.....	54
Gráfico 3 - Meninas em privação e restrição de liberdade por cor/etnia - Brasil 2015/2017.....	56
Gráfico 4 - Atendimento de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação em Unidades Socioeducativas por Unidade Federativa – Brasil/2019.....	57
Gráfico 5 - Número de Meninas em privação de liberdade - Região Norte 2015.....	58
Gráfico 6 - Produção de dissertações sobre medidas socioeducativas e socioeducação (Brasil 2007/ 2018)	76
Gráfico 7 - Produção de dissertações sobre socioeducação e medidas socioeducativas por região (Brasil 2007/2018)	77
Gráfico 8 - Produção de teses sobre socioeducação e medidas socioeducativas por região (Brasil 2007/2018)	77
Gráfico 9 - Produção de teses sobre socioeducação e medidas socioeducativas por Unidade da Federação (Brasil 2007/2018)	78
Gráfico 10 - Produção de dissertações sobre socioeducação e medidas socioeducativas por Unidade da Federação (2007/2018)	79
Gráfico 11 - Produção de dissertações sobre meninas, socioeducação, medidas socioeducativas- Brasil 2007/2018.....	81
Gráfico 12 - Produção de teses sobre meninas, socioeducação, medidas socioeducativas- Brasil 2007/2018.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atendimento de meninas em cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade em Unidades Socioeducativas por cor/etnia – Brasil/2015, 2016, 2017.....	55
Quadro 2 - Atendimento de meninas em cumprimento de medida socioeducativa de internação em Unidades Socioeducativas por Unidade Federativa – Brasil/2019.....	56
Quadro 3 - da Capacidade de atendimento Centros Socioeducativos Município de Manaus - Estado do Amazonas- 2020	66
Quadro 4 - Oferta de EJA e salas de aula nos Centros Socioeducativos e Unidade de Internação Provisória do Município de Manaus - Estado do Amazonas- 2020.....	67
Quadro 5 - Metas e estratégias para a EEPL nos Planos Estaduais de Educação do Amazonas 2008 e 2015.....	70
Quadro 6 - EJEPL nas políticas públicas em âmbito nacional e estadual.....	73
Quadro 7- Produção de dissertações sobre socioeducação e medidas socioeducativas por área de pesquisa – Brasil 2007/2018.....	80
Quadro 8 - Produção de teses sobre socioeducação e medidas socioeducativas por área de pesquisa – Brasil 2007/2018.....	80
Quadro 9 - Dissertações sobre meninas, socioeducação, medidas socioeducativas- Brasil 2007/2018.....	86
Quadro 10 - Teses sobre meninas, socioeducação, medidas socioeducativas- Brasil 2007/2018.....	95
Quadro 11 - Meninas colaboradoras da pesquisa.....	119
Quadro 12 – Educadoras e educador participante da pesquisa.....	122
Quadro 13 - Grelha para análise de Conteúdo.....	125
Quadro 14 - Trecho de textos escritos pelas meninas na terceira roda de conversa.....	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEE/AM	Conselho Estadual de Educação do Amazonas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CSIFM	Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus
CSIFM	Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EduCárceres	Núcleo de Investigação e Práticas em Educação nos espaços de restrição e privação de liberdade
EEPL	Educação em Espaços de Privação de Liberdade
EJEPL	Educação para Jovens em Espaços de Privação de Liberdade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
PEE/AM	Plano Estadual de Educação do Amazonas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAS	Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo
PNE	Plano Nacional de Educação
SEDUC/AM	Secretaria de Estado de Educação do Amazonas
SEJUSC	Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania (SEJUSC)
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
AS ANDARILHAGENS DA PESQUISADORA PARA CHEGAR AO TEMA.....	14
PROBLEMA DE PESQUISA.....	16
QUESTÕES E CAMINHOS PARA A PESQUISA.....	21
1 PREMISSAS CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	25
1.1 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE DEMOCRÁTICA.....	25
1.2 EDUCAÇÃO E DIALOGICIDADE.....	34
1.3 SOCIOEDUCAÇÃO E JUVENTUDES.....	40
2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO BRASIL E NO AMAZONAS	52
2.1 A SITUAÇÃO DAS MENINAS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: DADOS SOBRE A SOCIOEDUCAÇÃO NO BRASIL E NO AMAZONAS	54
2.2 PRINCÍPIOS LEGAIS E NORMATIVOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO BRASIL.....	59
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS VIGENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE (EJPL).....	63
2.3.1 Políticas Públicas no Âmbito do Governo Federal e dos Ministérios.....	63
2.3.2 Educação de Jovens em situação de Privação de Liberdade no Âmbito do Estado do Amazonas.....	66
3 A PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE SOCIOEDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO NO BRASIL (2007/2018): O QUE AS PESQUISAS DIZEM SOBRE AS MENINAS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	76
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	103
4.1 O ESPAÇO DA PESQUISA.....	107
4.2 AS MENINAS COLABORADORAS DA PESQUISA.....	119
4.3 AS EDUCADORAS E O EDUCADOR PARTICIPANTES DA	

PESQUISA.....	121
4.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	123
5 SIGNIFICADOS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CENTRO SOCIOEDUCATIVO DE INTERNAÇÃO FEMININA DE MANAUS.....	136
5.1 ANDARILHAGENS DAS MENINAS NA VIDA E NA ESCOLA.....	137
5.2 PROCESSOS DE ENSINOS E DE APRENDIZAGENS NO CENTRO SOCIOEDUCATIVO.....	144
5.3 ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA.....	154
5.4 ESTAR SOCIOEDUCANDA OU ESTAR PRESA E AS POSSIBILIDADES DO SER MAIS.....	166
(IN)CONCLUSÕES PARA CONTINUAR AS ANDARILHAGENS.....	180
REFERÊNCIAS.....	186
APÊNDICES	197
APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE DIÁRIO DE CAMPO.....	198
APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE PERFIL DAS MENINAS.....	199
APÊNDICE C – ROTEIRO DA OFICINA.....	200
ANEXOS.....	207
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE JUSTIÇA PARA A PESQUISA.....	208
ANEXO B - PARECER DE APROVAÇÃO DO CEP.....	209
ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	212
ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	215

INTRODUÇÃO

AS ANDARILHAGENS DA PESQUISADORA PARA CHEGAR AO TEMA

A expressão andarilhagem é usada por Paulo Freire (1987, 2005) para referir-se às viagens que fez, sobretudo, durante o exílio dele imposto pela ditadura militar no Brasil a partir de 1964. Por causa dessas vivências em outros lugares e países, Freire denominou-se “andarilho da educação”. Pedimos licença ao patrono da educação brasileira para usar o termo andarilhagem a fim de escrevermos sobre nossa trajetória como pesquisadora e contarmos como nossas andanças em três Estados brasileiros constituíram vivências formativas para que chegássemos até essa Tese de doutorado. Sem nos compararmos à Freire, mas nos alinhando ao seu pensamento somos seres históricos que nos constituímos com os outros. Essas andarilhagens por lugares diversos e pelas experiências de pesquisas diferenciadas contribuíram para a nossa formação como pesquisadora.

O entendimento sobre pesquisa passava ao largo quando nós fomos desafiados a conhecer espaços diferentes e a caminhar por trilhas distintas das que conhecíamos em nossas trajetórias. Em 1999, éramos estudantes do primeiro período do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará e cursávamos a disciplina “Antropologia da Educação”. A proposta metodológica da disciplina apresentava um trabalho de campo em equipe em que os estudantes deveriam escolher um local para a realização de observações e entrevistas em espaços que não nos fossem familiares.

Equipe formada, um de nossos colegas do grupo do qual eu fazia parte era casado com uma odontóloga que atendia ao Sistema Penitenciário em Belém, no Estado do Pará. Assim é que conseguimos autorização para realizarmos o exercício “antropológico” dentro de unidades penitenciárias e de um Centro de Internação, onde nossa equipe realizou entrevistas com os detentos. Particularmente, era a primeira vez que eu entrava em ambientes de privação de liberdade. A conversa com os detentos impressionou-nos muito, haja vista as histórias contadas e, sobretudo, a esperança que eles demonstraram em mudar as suas trajetórias de vida.

Apresentamos o trabalho e conseguimos obter boa nota para aprovação na disciplina. Contudo, vários questionamentos ficaram em minha mente: Quem eram

aquelas pessoas? Quais eram as suas condições de vida? Como pedagoga em formação, perguntava-me ainda: a educação poderia ser fator diferenciado na vida delas? Essas inquietações sempre me acompanharam, junto ao espanto diante da crescente violência em nossa sociedade e das injustiças sociais das quais somos participantes em nosso cotidiano.

O interesse pelo tema retornou a partir da nossa atuação como pesquisadora no Grupo de Pesquisa “Educação, Culturas e Desafios Amazônicos” – linha “Educação, Estado, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Criado em 1986, o PPGE tem representado significativo impacto na educação amazonense, além de sólido compromisso com a realidade amazônica, buscando oferecer respostas aos problemas da região e apresentar possibilidades de mudança na área da educação, visando melhorias para a sociedade.

Foi em 2006, ainda como estudante do referido Programa, que desenvolvemos pesquisa acerca da participação da comunidade na gestão de escolas da rede pública municipal de ensino na Zona Leste de Manaus. A linha a que se ligou a nossa dissertação foi “Educação, Estado, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional”, que, dentre outras temáticas, debruça-se sobre temas referentes às Políticas Públicas, à Educação Ambiental, Movimentos Sociais e à Gestão da educação (UFAM, 2021). Nossa investigação teve como objetivo analisar a participação das comunidades escolar e local na gestão da escola, na concepção da gestão democrática. A problemática centrou-se nos processos de gestão escolar, como Conselho de Escola e elaboração do Projeto Político-Pedagógico, diante do estabelecimento, pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-9394/96), do princípio de gestão democrática do ensino público.

De caráter qualitativo, o trabalho de campo contemplou observações, aplicação de formulários e realização de entrevistas semiestruturadas em duas escolas públicas de ensino fundamental do município. Neste processo, entrevistamos gestores, pedagogos, professores, pais de alunos e membros da comunidade local pertencentes ao entorno da escola. O estudo demonstrou a fragilidade dos mecanismos de gestão democrática no que tange à garantia da participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares, nas

associações de pais, mestres e comunitários e na elaboração do projeto político-pedagógico (PPP) das escolas. Professores negaram a existência de efetiva participação na elaboração dos PPPs das escolas e pais e/ou responsáveis não participavam de órgãos colegiados, contrariando todas as orientações das políticas públicas voltadas para o fortalecimento da gestão democrática nas escolas.

Em 2009, ao término da dissertação, ainda como integrante do grupo de pesquisa “Educação e Desafios Amazônicos”, do PPGE/UFAM, fizemos parte da equipe de pesquisadores “A Educação de Jovens e Adultos na diversidade amazônica”, formada com apoio do MEC/CAPES/PROCAD e voltada para investigações acerca do direito à educação de pessoas jovens e adultas nas comunidades ribeirinhas do Tarumã-Mirim em Manaus-AM. De modo geral, a pesquisa teve como objetivo analisar as ações do poder público amazonense referente à oferta e à organização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede pública do sistema estadual de ensino do Amazonas, diante do contexto amazônico.

As experiências como estudante e pesquisadora nos levaram à elaboração de um problema de pesquisa na área de EJA em situação de restrição e privação de liberdade. Por esse motivo, durante o processo de elaboração do projeto de pesquisa, buscamos leituras de livros, artigos e escritos sobre essa temática. A maioria dos textos encontrados estava no âmbito da produção do grupo de pesquisa “Núcleo de Investigação e Práticas em Educação nos espaços de restrição e privação de liberdade” – (EduCárceres), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Essas e outras leituras, bem como nossas experiências como membro de grupo de pesquisa, levaram-nos, então, à elaboração do problema de tese apresentado a seguir.

PROBLEMA DE PESQUISA

O problema de pesquisa estabelecido em nosso anteprojeto de tese partiu, portanto, do contexto da realidade brasileira, especialmente na região amazônica, tomando como ponto de partida as especificidades dos Centros Socioeducativos na cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas, uma das sete unidades federativas da Região Norte do país. Esse ponto de partida levou em consideração também a pequena produção de dissertações e teses acerca da educação em unidades socioeducativas no Amazonas e na região Norte (dado que é demonstrado

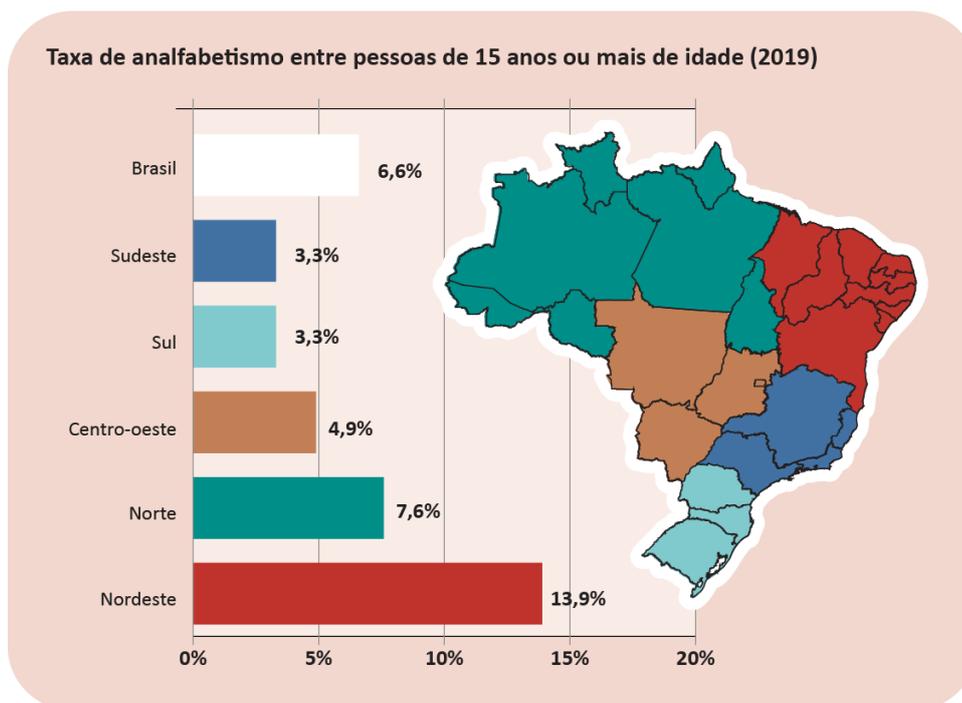
na Revisão de literatura deste trabalho).

Das 27 unidades da federação brasileira, o Estado do Amazonas é a maior em extensão territorial, com 1.559.168,117 km², apresentando, no entanto, baixa densidade demográfica, apenas 2,23 hab/km². A população estimada do Estado, para 2021, era de 4.269.995 habitantes, distribuída em seus 62 municípios. O município de Manaus, contudo, é o 7º mais populoso do país, com 2.145.444 pessoas, número estimado para 2018, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE) (BRASIL, IBGE, 2021). O Estado se caracteriza por altíssima concentração populacional em áreas urbanas, sobretudo em Manaus, e apresenta muitos desafios, dentre os quais, a superação da não aprendizagem da leitura e da escrita por parte de jovens entre 15 e 19 anos, aspecto que merece atenção em toda a região.

Em 2019, a região Norte apresentou índice de analfabetismo de 7,6% entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade. Dentre as cinco grandes regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste), a região Norte exibe o segundo maior índice de analfabetismo no referido ano – o primeiro foi da região Nordeste. Sobre a taxa de escolarização dos jovens entre 15 e 17 anos, o Norte também apresentou percentual desafiador: cerca de 40% desses jovens não frequentavam o ensino médio em 2019, como demonstram os dados do IBGE ilustrados na Figura 1 (BRASIL/IBGE/PNAD, 2019). No Estado do Amazonas, particularmente, segundo Estado mais populoso nesta região do país, 158 mil pessoas com 15 anos ou mais de idade eram analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 5,4%; taxa menor do que a média nacional (6,6%). Desse total, 2,8% eram pessoas de cor branca, percentual que se eleva para 5,9% entre pessoas de cor preta ou parda. (BRASIL/IBGE/PNAD, 2019).

Notamos os desafios no que tange a escolarização de jovens na Região Norte, especialmente no Estado do Amazonas. Esses desafios estão na garantia da permanência desses jovens na escola da educação básica com qualidade social e sucesso nos processos de ensino e de aprendizagem. Destacamos o número absoluto jovens que ainda não possuíam domínio dos processos de leitura e de escrita no referido ano da divulgação dos dados acima. Esses desafios e problemas estão presentes na educação para pessoas em situação de privação de liberdade e nos processos educativos que ocorrem nos espaços de privação de liberdade, inclusive nas escolas desses espaços.

Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade (2019)



Fonte: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conhecaobrasil/populacao/18317educaco.html>.

O abandono escolar é outro desafio para o Norte do país e para o Amazonas. Conforme indicam os dados ainda de 2019 disponibilizados pelo IBGE, foram os jovens nortistas que mais deixaram a escola precocemente, representando 9,7% da faixa etária até 13 anos e 14% entre 16 e 18 anos no país a abandonar a escola sem completar a educação básica. Os índices de conclusão da educação básica obrigatória no Amazonas, de 2016 para 2019, passaram de 48,6% para 54,1% entre a população de 25 anos ou mais – a média nacional era de 48,8%. Considerando cor ou raça, assim como na média nacional, os índices de concluintes eram maiores entre brancos (70,4%) do que entre pretos ou pardos (50,9%). (BRASIL/IBGE/PNAD, 2019).

Assim como o Amazonas, a capital Manaus tem consideráveis desafios a serem superados na área da educação. Em 2019, apesar da alta taxa de escolarização na faixa etária de 6 a 14 anos, (99,5%), a partir da faixa de 15 a 17 anos o índice baixa para 95,5% e para 41,5% entre os jovens de 18 a 24 anos. Quando são considerados aqueles com 25 anos ou mais, a porcentagem cai drasticamente para 6,8 % (BRASIL/IBGE/PNAD, 2019).

A respeito da educação em unidades socioeducativas, o Amazonas integra o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Em 2015, o Sistema

Socioeducativo amazonense passou a integrar também a Secretaria de Estado de Justiça do Amazonas (SEJUSC). O Estado conta com duas Unidades de Internação Provisória e três Centros Socioeducativos de internação, todos localizados no Município de Manaus. Destes, dois são para abrigar meninos e um para meninas. Vale notar que até 2007 não havia meninas cumprindo medida socioeducativa de internação em Manaus. O Levantamento anual do SINASE (2018-2019) identificou o crescimento de meninas em cumprimento de medidas privativas de liberdade entre 2015 e 2017 em toda a região Norte. Nesse triênio, o número saltou de 95 meninas em atendimento socioeducativo para 137 (SEJUSC, 2020).

O direito à escolarização dos jovens nas unidades socioeducativas é garantido pela oferta e organização da Educação Básica, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC/AM), por meio de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio. Nesta pesquisa denominamos “EEJM” essa escola que atende aos Centros tendo em vista a garantia da privacidade das pessoas que ali trabalham.

Sobre os processos educativos, optamos por iniciar a elaboração do projeto da pesquisa da tese com uma pesquisa documental, tivemos acesso ao projeto político-pedagógico (PPP) da EEJM, tido como principal mecanismo norteador das “ações educacionais”, bem como instrumento de planejamento dos processos educativos que acontecem nos Centros. Trata-se de um PPP para nortear a gestão da escola em todas as unidades socioeducativas.

De acordo com o PPP das Escolas, o primeiro problema que perpassa as práticas sociais no interior dos Centros é a condição temporária da matrícula dos jovens na escola da instituição. Ao chegar às unidades socioeducativas, os jovens ingressavam na Escola e passavam a frequentar as aulas ministradas em salas que ficam no interior dos Centros. Contudo, em caso de revisão de medidas pelo poder judiciário, os jovens poderiam deixar a escola da unidade. Desta feita, o trabalho educativo desenvolvido sofria interrupção, pois não havia projetos ou programas de acompanhamentos dos socioeducandos depois da saída deles do centro socioeducativo. Dessa maneira, o trabalho pedagógico e docente acaba sendo permeado por constantes rupturas e recomeços (SEDUC/PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EEJM, 2015).

Outro problema são as condições objetivas materiais às quais estão

submetidos os jovens¹, uma vez que elas interferem diretamente nos processos educativos dos quais eles fazem parte e denunciam a histórica negação da garantia de direitos aos jovens, na sua maioria pobre, negra e cabocla. Os documentos sinalizam que 20 a 25 % não possuem documentos pessoais de identificação civil, por isso são impedidos de serem matriculados e frequentam as aulas apenas como ouvintes. (SEDUC/PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EEJM, 2015).

O terceiro problema são as condições objetivas materiais das famílias dos, haja vista que a maior parte são de famílias populares, pertencentes à classe trabalhadora com baixa renda econômica. Essa realidade dificulta o acompanhamento familiar aos jovens em situação de privação de liberdade, posto que muitas famílias não têm renda financeira para se deslocar semanalmente para participar do processo educativo deles. (SEDUC/PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EEJM, 2015).

O PPP indica que a coordenação pedagógica da escola busca parcerias para poder diversificar as aulas, fazer atividades extracurriculares, alinhar a prática educativa à educação profissionalizante, com a intenção de que os socioeducandos tenham uma profissão ao sair do Centro Socioeducativo. Contudo, essa expectativa nem sempre se concretiza. Somada às atividades de sala de aula, as alunas também têm acesso a cursos de informática e de estética. Aqui cabem algumas reflexões: essas atividades têm sentido para as meninas² que ali estão? Elas são significativas durante o tempo e no espaço da socioeducação e do cumprimento da medida de socioeducativa? Diante dos problemas observados, a delimitação da temática deste estudo circunscreve-se nos significados atribuídos pelas jovens às práticas educativas no Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus (CSIFM³).

1 Nesta pesquisa optamos pela expressão jovem em vez de adolescente, esta comumente usada na legislação e nas políticas públicas de maneira geral. A escolha justifica-se pela compreensão de que o conceito “juventude” abrange características relacionadas à concepção de jovem como sujeito social em diversos contextos sociais e culturais (DAYRELL, 2003). Essa compreensão de juventude ultrapassa a determinação da faixa etária e a concepção universal e estandardizada de adolescência e opta pela compreensão sociocultural da expressão jovem.

2 Em muitos momentos do texto, vamos nos referir às jovens como meninas para ratificar a concepção de que elas são seres em desenvolvimento físico, afetivo, social e cognitivo, sujeitos de direitos, inclusive do direito à educação.

3 Para melhor fruição da leitura do texto da tese, utilizaremos a sigla CSIFM quando citarmos o Centro de Internação Feminina de Manaus.

QUESTÕES E CAMINHOS PARA A PESQUISA

A pesquisa foi norteada pela seguinte questão: que significados as jovens práticas educativas no âmbito do Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus? A partir disso, temos a seguinte hipótese: Ainda que conquistas significativas, no âmbito da garantia de direitos e da educação para jovens em privação de liberdade, estejam presentes em nosso tempo, a manutenção dessas conquistas depende de ações constantes para que direitos não sejam solapados por grupos dominantes cujo compromisso não se coaduna com os interesses das classes populares.

Nesse contexto, estabelecemos como objetivo geral analisar os significados que as jovens atribuem às práticas educativas no âmbito do Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus (CSFIM). Alinhando-se a esse, os objetivos específicos são assim traçados: delimitar conceitos e concepções relativos à educação e à socioeducação; apresentar concepções de educação nas políticas públicas para a educação e para o sistema socioeducativo no Brasil e no Amazonas; caracterizar as atividades escolares e não escolares vivenciadas pelas meninas no CSFIM; identificar significados que as jovens manifestam em processos educativos inerentes às atividades promovidas pelo CSFIM.

Considerando isso, a tese estrutura-se em cinco seções. Na primeira, analisamos as concepções da educação em espaços de privação de liberdade, especialmente nas unidades socioeducativas. Para tanto, partimos da análise teórico-conceitual de autores que fundamentam concepções de ser humano, de sociedade, de educação, socioeducação e dos processos educativos em espaços de privação de liberdade, relacionando-as à socioeducação e às concepções de juventude. A segunda seção apresenta políticas públicas de educação voltadas para a socioeducação e analisa as concepções político-pedagógicas subjacentes às políticas públicas de educação para jovens em situação de privação de liberdade, elaboradas em âmbito nacional e estadual.

Por sua vez, a terceira seção trata da revisão da literatura com a catalogação de teses e dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2007 a 2018. As palavras-chave geradoras para a pesquisa de documentos foram “socioeducação” e “medida socioeducativa”, para as quais o

portal apresentou 286 dissertações e 96 teses, num total de 382 trabalhos. Desse, delimitamos como foco as teses e dissertações sobre as meninas em situação de restrição e privação de liberdade, as quais subsidiaram o refinamento das análises que constam nesta tese.

Na quarta seção, apresenta-se a metodologia da pesquisa, feita em duas etapas: a análise documental e a pesquisa de campo. A primeira fundamentou o estudo das políticas públicas voltadas para a educação de jovens em situação de privação de liberdade e a análise das informações coletadas ao longo da pesquisa de campo. Já a segunda etapa partiu da abordagem qualitativa por entendermos que processos educativos são de exclusividade humana e que, portanto, a análise desses processos requer modalidades peculiares de pesquisa, diferentes daquelas usadas nas ciências exatas e naturais. Nosso objetivo foi a compreensão dos significados, das relações que se estabelecem no interior da unidade socioeducativa e dos processos educativos que se originam dessas relações. A possibilidade dessa apreensão é característica da abordagem qualitativa de pesquisa.

O trabalho de campo teve início em julho 2019, quando realizamos visitas à unidade a fim de: aproximarmos-nos da equipe técnica; de obtermos autorização para a pesquisa, junto à Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania (SEJUSC) (ANEXO A); além de solicitarmos aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (parecer nº 3.927436, ANEXO B). Nesse período, apresentamos o projeto de pesquisa às profissionais do CSIFM e às jovens, que acolheram a proposta de trabalho. Diante desse acolhimento, a equipe técnica da unidade sugeriu que elaborássemos um projeto para o desenvolvimento da leitura e da escrita com as jovens visando colaborar com o processo de letramento. Durante a conversa inicial, as meninas também manifestaram o desejo de progredir no processo de leitura, haja vista que algumas foram alfabetizadas quando começaram os estudos na escola EEJM quando ingressaram no CSIFM.

Em 2020, realizamos 13 inserções em atividades no CSFIM, as quais ocorreram entre os meses de fevereiro e março, três vezes semanais, entre os turnos matutino e vespertino. Imediatamente, após as observações, os registros foram organizados em diários de campo, pois não foi permitida a gravação em áudio ou vídeo de qualquer atividade no interior da unidade. Acompanhamos as aulas presenciais na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante,

aproximadamente, quatro horas diárias nas seguintes turmas: 1ª etapa do 1º segmento de EJA, 2ª etapa do 1º segmento de EJA e 2ª etapa do 2º segmento de EJA. Nas aulas, dialogamos com sete meninas, com três educadoras e com um educador. Também participamos de outras atividades de rotina, como almoço, lanche, hora do banho, hora de lazer e de jogos recreativos. No mês de março de 2020, a pesquisa de campo foi interrompida por causa da pandemia de COVID -19 que assolou o mundo exigiu alto nível isolamento social devido do grande número de casos da doença no Amazonas.

Em junho de 2021, tivemos autorização para retomarmos a pesquisa de campo no CSIFM de modo presencial, haja vista a diminuição do número de casos da doença e o avanço da vacinação no Estado e na cidade. Seguindo todos os protocolos de segurança sanitária, como afastamento social e uso de máscara de proteção facial, e tendo o diálogo como prática central, além de estabelecermos a prática de “roda de Conversa” como procedimento de coleta dados, realizamos, entre junho e julho de 2021, oficinas de leitura e de escrita.

Os registros no Diário de Campo foram analisados de acordo com os procedimentos da análise de conteúdo referenciados por Bardin (2016), a partir dos seguintes segmentos codificados: estar socioeducanda e estar presa, andarilharem das meninas, envolvimento da família, problematização dos conteúdos escolares, saber de experiência-feito, dialogicidade e recursos pedagógicos. Em seguida, procedemos com a organização da análise – pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. Utilizamos o software de análise qualitativa MAXDA⁴ para a codificação de dados e, a partir da codificação, chegamos aos focos de análise da pesquisa.

A quinta seção analisa os significados que as jovens atribuem às atividades escolares e não escolares no âmbito do CSIFM, tendo como fonte de informações as inserções realizadas e as conversas durante as observações registradas nos diários de campo. A análise dos processos educativos no Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus teve como categorias centrais a dialogicidade e a educação humanizadora e para a liberdade. De tal modo, essa tese foi escrita como ação do esperar, com a esperança que não se imobiliza diante do cansaço existencial que paira sobre as muitas vidas neste país. A pesquisa em educação foi

4 **MAXQDA** - Version: MAXQDA Plus 2020 (Release 20.2.1, Build 200916, x64).

parte da escolha de um inconformismo com as injustiças sociais e do compromisso com a educação como prática social fundamental para a formação humana e para a busca do ser mais.

A educação libertadora é necessária para a construção da sociedade democrática comprometida com as demandas do oprimido. É essa educação que pode fornecer ferramentas para a transformação da sociedade em que vivemos. É a educação necessária para fazer *com* as meninas do CSIFM e não *para* elas, posto que a educação libertadora tem a diálogo como prática central em todos os seus processos.

1 PREMISSAS CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Esta seção identifica conceitos e perspectivas conceituais da educação em espaços de privação de liberdade, especialmente, nas unidades socioeducativas. Partiremos da análise teórico-conceitual de autores que fundamentam concepções de ser humano, de sociedade, de educação, socioeducação e dos processos educativos em espaços de privação de liberdade. Compreendendo que a educação em unidades socioeducativas precisa de ser atrelada à concepção democrática de sociedade e, portanto, necessita de ser dialógica e libertadora. Nesse sentido, nosso objetivo é abordar esses conceitos, relacionando-os à socioeducação na perspectiva das juventudes.

1.1 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

Nossa concepção de educação está relacionada a uma concepção de ser humano e de sociedade que se espera e se objetiva. Esperar no sentido de lutar com esperança, e “objetivar” como perseguição de meta, em diálogo permanente com a realidade a ser transformada. Na perspectiva ontológica, remamos na mesma direção de Freire (2005, p. 47), quando assevera a importância de concebermos a pessoa humana como “[...] ser de relações e não só de contatos, [que] não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”. Um ser que se constitui e que se forma enquanto pessoa humana no âmbito de suas relações com outros, com outras e com o mundo. Nessas relações, segundo o autor, cada ser humano é revestido de pluralidade, mesmo na singularidade.

Ainda que, como explicou Ricoeur (2002), jamais possamos substituir-nos uns pelos outros em nossa qualidade absolutamente singular, é a pluralidade na singularidade que possibilita a transcendência humana. E é na transcendência que as pessoas tomam consciência da finitude do ser, como alguém inacabado que descobre a sua temporalidade “varando o tempo, de certa forma então unidimensional, atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. Na história de sua cultura terá sido o tempo – um de seus primeiros discernimentos” (FREIRE, 2005, p. 49). Ora, trata-se de uma possibilidade estando com a realidade:

dinamizando-a e decidindo sobre ela, o homem e a mulher humanizam-na e temporizam os espaços geográficos. Nós existimos no tempo e no espaço, nos tempos e espaços de nossa sociedade, da família, da escola, nos tempos e espaços pedagógicos.

Na ontologia freireana, há uma ética universal humana, originada socialmente e historicamente. Sendo assim, a incompletude é característica dos seres e nessa incompletude necessita-se de outros para fazer-se no mundo e com o mundo. “Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2002, p. 11). O reconhecimento de nossa presença com o outro leva-nos ao reconhecimento do “não-eu” e exige de nós posicionamentos éticos, responsabilizando-nos no momento da ação, da escolha, da decisão, do fazer e do pensar. Saber-se um ser que pensa e que decide põe-nos, assim, em compromisso ético com os outros e com o mundo.

Podemos dizer que a negação do compromisso ético favorece a desumanização, possibilidade humana dentro da inconclusão e da incompletude do ser. Para Freire (1987), a humanização, processo contrário à desumanização, é vocação ontológica humana assim como a vocação permanente para o ser mais. Essa vocação é constantemente negada pelas injustiças sociais, pela violência contra os marginalizados e pelas opressões contra as classes trabalhadoras e populares. Pelo que o reconhecimento dessa condição ontológica é o princípio do processo de libertação na construção do ser mais.

A ontologia de Freire (1987, p. 29) é comprometida com a transformação do ser no mundo, o que implica afirmar que os “oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais”. Esse reconhecimento traz insatisfação diante da realidade injusta, uma vez que compreendemos que ela não é uma fatalidade:

Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo “pré-dado”, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. (FREIRE, 2002, p. 39)

A percepção desse modo de estar no mundo na vocação ontológica do ser

mais evoca a posição de luta de quem se insere na história e é sujeito dela. Essa luta é engendrada pela esperança, o motor de transformação da história. Assim como o educador brasileiro, escrevemos em favor da ontologia social e histórica que reconhece a natureza humana como necessária, não determinante, constituída social e historicamente (FREIRE, 2016).

De igual forma, Lévinas indica-nos que nossa existência é vinculada às nossas relações. Essas relações com o outro, com os grupos e com o próprio Deus são relações coletivas: “Aquilo que o pensamento conhece ou o que em sua experiência ele aprende é, ao mesmo tempo, o outro e o próprio do pensamento” (LÉVINAS, 2005, p. 167). Isso só é possível porque nos reencontramos no outro e é na alteridade que o pensamento consegue justificar a sua atividade:

O humano por detrás da perseverança no ser! Por detrás da afirmação do ser que persiste analiticamente- ou animal mente - no seu ser e em que o vigor ideal da identidade que se identifica, se afirma e se consolida na vida dos indivíduos os humanos e na sua luta pela existência vital, consciente ou inconsciente e racional - a maravilha do eu reivindicado no rosto do próximo - ou a maravilha do eu desembaraçado de si e temendo por outrem - é também como a suspensão - como a *epoché* - do eterno e irreversível retorno do idêntico a si-mesmo e da intangibilidade de seu privilégio lógico e ontológico. (LÉVINAS, 2005, p. 196)

A ética da alteridade e a ontologia de Lévinas (2005) dialogam com a responsabilidade ética de Freire (1987, 2005) e com o reconhecimento de si diante do outro. Esse reconhecimento tem a ver com o modo como todas as experiências são conduzidas à unidade do saber, constituindo-se em um sistema, denominado consciência de si. A intencionalidade está na base da consciência. Para o autor, consciência “implica presença, posição-diante-de-si, ou seja, a ‘mundaneidade’, o fato-de-ser-dado. Exposição à apreensão e à captação, à com-preensão, à apropriação” (LÉVINAS, 2005, p. 170). Trata-se da consciência sempre dirigida ao outro, aos mundos, à materialidade. A consciência dirigida ao outro é o que leva à consciência de si. É sempre consciência de algo. A consciência de algo exige o posicionamento diante do mundo. O ser como má-consciência pode ser entendido um ser que não questiona o mundo nem a realidade. O ser consciente age diante do mundo e se posiciona.

O pensamento como intencionalidade em que a consciência sempre se dirige ao mundo, conhecimento é ato e vontade. O que pôde ser conhecido pela ciência,

até este momento, vem das coisas com as quais habitamos e nos relacionamos por meio da percepção. Disso, vem a possibilidade de se transporem os obstáculos impostos pela natureza e da sociedade por meio do domínio pela razão.

Desse modo, meu ser-no-mundo não pode ser o medo de outrem. “O temor por tudo o que o meu existir, apesar de sua inocência intencional e consciente, pode realizar como violência e assassinato” (LÉVINAS, 2005, p. 193). Sem o temor, vem a proximidade do outro que gera significado do rosto, da identidade do outro. “O rosto de outrem me concerne sem que a responsabilidade-por-outrem, que ele ordena, me permita remontar à presença temática do ente que seria a causa ou a fonte deste mandamento” (Ibidem, p. 201). Uma proximidade que nos responsabiliza por outrem. Perante o rosto de outrem, cabe-nos uma postura ética diante do seu tempo. Eis o desafio a desvelar tal experiência tão distante de nosso universo no diálogo com outrem. Nossas pesquisas só terão significado se considerarem o rosto de pessoas que são, quase sempre, invisibilizadas. “É precisamente neste chamamento de minha responsabilidade pelo rosto que me convoca, me suplica e me reclama. É neste questionamento que outrem é próximo” (LÉVINAS, 2005, p. 194).

O que seria uma concepção de educação e de uma ontologia sem a clareza e sem objetividade de transformação da sociedade que se entende por desigual e injusta? Na perspectiva sociológica, caminhamos na concepção de educação perpassada pelas constatações de Engels (1979), isto é, de que se faz necessária a rejeição da concepção idealista de história que coloca à margem “a luta de classes entre proletariado e burguesia”. Para Engels (1979), os “novos fatos obrigaram a submeter toda a história anterior a um novo exame, e aí se mostrou que toda a história anterior era, com exceção dos estágios primitivos, a história das lutas de classes” (ENGELS, 1979, p. 407). Assume-se, então, a “luta de classes” como motor da história associada à esperança, como argumentou Freire (1992).

Há que se conceder à “luta de classes” o papel de categoria chave para compreender os processos históricos que são entendidos na perspectiva materialista, posto que “[...] essas classes sociais em luta entre si são, toda vez, fruto das relações de produção e de troca, em suma, das relações econômicas de sua época” (ENGELS, 1979, p. 407). Em cada época, a “luta de classes” motivou transformações históricas nas sociedades. Assim, nossa sociedade é o resultado da ação recíproca dos homens e mulheres no âmbito do vigente modo capitalista de produção e das suas consequências, que geram sociedades desiguais, com

epicentros de exploração de pessoas e marginalização de homens e mulheres, jovens e crianças. Por essa razão, é importante compreender o modo de produção capitalista como modo de produção de exploração operária.

Isto ocorreu com a descoberta da *mais-valia*. Foi demonstrado que a apropriação de trabalho não-pago é a forma básica do modo de produção capitalista e da exploração do trabalhador que aí ocorre; que o capitalista, mesmo quando compra a força de trabalho do seu operário por todo o seu valor que tem no mercado como mercadoria, mesmo assim extrai dela mais valor do que pagou por ela, e que essa mais-valia constitui, em última instância, a soma de valor da qual se acumula nas mãos da classe possuidora a sempre crescente massa do capital. (ENGELS, 1979, p. 408)

Aliado à Engels, Marx analisou o método da economia política, começando pelo estudo concreto da divisão em classes da população de determinado país. Ele evidenciou a sua rejeição ao empirismo simples e afirmou ser necessário partir da concretude, sem entendê-la como uma “representação caótica de um todo, porém, como uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 1945, p. 410). O concreto, de acordo com Marx (1945), “é a concentração de muitas determinações, isto é, unidade do diverso”. Só é possível compreender o homem dentro da totalidade e o ponto de partida das representações é sempre o concreto.

A nosso ver, essa explicação é basilar para os estudos da educação em espaços de privação de liberdade, pois oferece aporte para uma compreensão ampliada da realidade. Pessoas são dotadas de consciência e agem por ela no mundo concreto. As motivações das pessoas para transformarem a história são conscientes, materiais, sociais e culturais. Dentre essas motivações, deve estar a educação, concebida por Marx como prática social ou trabalho social. Como Manacorda (1996) nos explica, na concepção marxiana, a práxis educativa deve ser ligada ao desenvolvimento real da sociedade e se funde sobre um modo de que seja o mais coletivo possível e unido à sociedade que o circunda. Nessa compreensão, a educação está dentro da concretude social da realidade das juventudes brasileiras em situação de privação de liberdade. Entendemos que a ciência deve estar a serviço dos indivíduos e a escola deve congrega processos educativos que conjuguem ciência e trabalho pedagógico. Por sua vez, o fazer científico precisa refletir a capacidade humana de se desenvolver plenamente de maneira articulada à realidade concreta.

A produção e a partilha do conhecimento, bem como os processos educativos na sociedade capitalista, são atravessadas pelas relações de dominação na sociedade capitalista. É nela que se justifica todo o processo de dominação. Segundo Adorno e Horkheimer (1985), aquilo “que acontece a todos por obra e graça de poucos realiza-se sempre como a subjugação dos indivíduos por muitos: a opressão da sociedade tem sempre o carácter da opressão por uma coletividade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 35). Essas relações de dominação são pautadas pela falsa imparcialidade da ciência, em uma pretensa neutralidade científica que serve aos dominadores.

O processo histórico na sociedade capitalista de dominação dos deuses, dos mitos e da própria natureza tem o preço do afastamento entre homem e objetos e da coisificação, tornando tudo em produto, em mercadoria. Se nada mais é sagrado, tudo pode ser industrializado, padronizado e vendido:

com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ele se reduz a um ponto nodal das reações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo. O animismo havia dotado a coisa de uma alma, o industrialismo coisifica as almas. O aparelho económico, antes mesmo do planejamento total, já provê espontaneamente as mercadorias dos valores que decidem sobre o comportamento dos homens. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 40)

O sujeito coisificado foi tido como única referência para quem a racionalidade objetiva representou a anulação do sujeito e do objeto, na medida em que esta a tudo submete ao formalismo lógico (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Desse modo, os opressores explicam racionalmente a opressão histórica e a pseudonecessidade de mantê-la, quase sempre por meio da violência, seja física ou simbólica.

Para fazermos a intersecção entre o pensamento europeu e o pensamento latino-americano sobre a sociedade que se tem e a sociedade que se espera, vale dialogar com Dussel (2003). O filósofo argentino escreve acerca da articulação econômica entre a miséria e a destruição da natureza que é ignorada pelos filósofos postulantes das éticas formais. Cabe recuperar a referência material para a reconstrução da ética material em que a pobreza seja um problema ético. Desse modo, poderemos proceder de maneira ética e superar as contradições do capitalismo.

Segundo Dussel (2003), agir ética e honestamente faz parte da racionalidade humana e este é um princípio universal. A saber: a conservação da vida na busca da “vida boa”. Essa concepção de vida está atrelada ao modo de vida em comunidade. Sobre a vida boa, Dussel (2003) afirma: “[...]válida como modo de preservação ecológica e histórico-cultural da vida para todos”. Porém, quando a vida boa se torna a negação de alguns grupos e comunidades e legitima a opressão, surge o sistema como totalidade na acepção negativa do termo. Nessa totalidade, ocorre o sofrimento das corporeidades e a destruição ecológica. O processo crítico dessa concepção de totalidade gera o “reconhecimento do Outro no rosto do in-feliz” (DUSSEL, 2003, p. 31). O não reconhecimento do outro perpetua a *fetichização* da razão instrumental em que a tecnologia é a destruição da vida.

Na relação educação e sociedade, consideramos também a análise de Freire (1987), especialmente no Brasil. O educador brasileiro evidencia os conceitos opressor e oprimido, a partir dos quais, articula que a violência dos opressores faz os oprimidos desumanos e os constitui como ser menos. A busca pela humanização por parte do oprimido é o que possibilita a luta pela libertação de ambos: opressor e oprimido. O oprimido é visto como homem concreto, diferente da categoria abstrata de homem livre.

Assim como Freire (1987), temos preocupação com o processo de desumanização que deve ser reconhecido como realidade histórica, pois humanização e desumanização são possibilidades de todas as pessoas. Mas somente a humanização é vocação da humanidade. A injustiça, a exploração, a opressão e a violência por parte dos opressores negam essa vocação e geram o ser menos. De tal modo, a superação da contradição opressores-oprimidos é a tarefa histórica dos oprimidos, é libertar-se a si e aos opressores que praticam a falsa generosidade, pautada na ordem social injusta. Isso porque, os oprimidos, como homens e povos na luta contra a opressão, é que entendem da sociedade opressora (FREIRE, 1987). Assim sendo, a contradição supera-se na subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade.

Há que se compreender a dificuldade do oprimido em libertar-se, pois, segundo Freire (1987), o oprimido torna-se hospedeiro do opressor. A estrutura do pensar do oprimido é tomada pelo ideal de assumir o lugar do opressor, a chamada aderência ao opressor, que se traduz em medo da liberdade. Por isso, os oprimidos seguem, na maioria das vezes, a pauta dos opressores. Eis a situação concreta dos

oprimidos. São vítimas do fatalismo alongado e desenvolvem a atração do oprimido pelo opressor, querendo participar dos padrões de vida dele, tendo a consciência colonizada.

Ocorre que a liberdade é uma conquista, é a busca do ser mais de todos. Por essa razão, a educação libertadora é necessária e, na perspectiva de Paulo Freire, ela só pode ser praticada pelos oprimidos por meio da pedagogia do oprimido, considerada sua adesão humanista e libertadora no desvelamento do mundo e na práxis transformadora da realidade. Por meio dela, há o enfrentamento da cultura de dominação, pois é a opressão que impede o ser mais dos homens (FREIRE, 1987).

De acordo com Freire (1987, p. 7), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Assim, somente o engajamento do oprimido na luta organizada pela libertação pode gerar a reflexão e a práxis, mediadas pelo diálogo crítico e libertador com os oprimidos contra o antidiálogo, na ação política como ação cultural para a liberdade. Por essa razão, a radicalização faz-se necessária. No sentido de ir em busca da raiz. Ser radical é buscar o sentido primeiro das coisas. É ser crítico, mas conservando o diálogo, sem impor o silêncio de outrem ou o seu próprio. A postura radical, na concepção de Freire (2005), é humilde, dialogal e comunicativa.

As premissas conceituais ontológicas e epistemológicas acerca da educação em espaços de privação de liberdade relacionam-se com a concepção de sociedade que norteia nossos estudos, no sentido da transformação da sociedade vigente, tendo a educação para a práxis como um dos campos de luta e esperança para essa mudança. Desse modo, assumimos aqui uma perspectiva de sociedade democrática, entendida nos termos de Freire (2005), quando esse educador nos indica que o enfrentamento em uma sociedade antidemocrática se faz em conjunto com a educação libertadora, corajosa, que proponha ao povo reflexão sobre si mesmo, sobre o seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre o seu papel no mundo. Uma educação que considere o sentido da humanização e que “o destino do homem não é coisificar-se, mas humanizar-se” (FREIRE, 2005, p. 72).

A sociedade democrática caracteriza-se pela constante mudança, uma exigência da própria democracia. Nela, as pessoas vão ganhando ingerência, participando da vida política e social de sua sociedade. Por isso, a educação precisa ser corajosa para garantir o direito a essa participação em todos os processos educativos, seja na escola ou demais instituições educativas.

Assim como Engels e Marx (1945), Freire acredita na luta de classes como motor da história, mas um deles e não somente este. Outro motor é o sonho, a esperança, conforme afirma: “Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 1992, p. 47). Se a dialética tem como um dos seus princípios a mudança constante, para o autor esta mudança também parte da esperança. Nesse sentido, o sonho não significa uma consciência individualista, mas do indivíduo como classe.

Temos clareza de que a educação não é capaz de construir, por si só, uma sociedade democrática, mas pode proporcionar experiências educativas que intensifiquem o fazer democrático.

Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença do homem. Na crença em que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas de seu país. Do seu Continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia. (FREIRE, 2005, p. 104)

Vale trazer aqui os escritos de Fiori (1986, p. 8-9), filósofo latino-americano com longa pareceria político-pedagógica com Freire, quando afirma que a “mais feroz dominação não é capaz de e coisificar totalmente o homem: sempre há de lhe sobrar suficiente subjetividade para integrar, funcionalmente, o sistema da dominação”. Essa subjetividade pode perpassar as brechas do sistema e “fazer-se consciência crítica e práxis libertadora”. Nesse sentido, o ser humano pode reconstruir seu mundo, mas, para tanto, tem de excedê-lo. Nas palavras de Fiori, o “homem, porque pode lançar-se mais além de sua natureza, cultiva-se. E a mesma cultura se desenvolve num permanente transcender-se a si mesmo”. Cabe reafirmar, portanto, que a educação como processo histórico é aquela pela “[...] qual o homem se reproduz, produzindo seu mundo. Todos que colaboram na produção deste deveriam reencontrar-se, no processo, como sujeitos de sua própria destinação histórica, autores de sua existência” (FIORI, 1986, p. 11).

O reencontro dos seres na produção histórica de sua existência é uma acepção de sociedade necessária à nossa pesquisa, uma vez que postulamos aqui a possibilidade de comunicação entre os seres na perspectiva da dialeticidade. A partir dessa concepção de ser, assim como Fiori (1991), rejeitamos os dualismos entre o ser e o pensar, entre a teologia e a filosofia, entre dois planos e dois mundos (FIORI, 1991). Essa rejeição sedimenta o conceito de “intersubjetividade”, o

encontro de subjetividades. A consciência isolada nada faz ou produz, é no encontro das consciências e no trabalho humano que se configura a consciência humana: “não há um mundo meu e um mundo seu”, se assim fosse ninguém poderia comunicar-se, posto que essa só é possível porque há um mundo comum. Assim, para Fiori (1991) e para Freire (1987, 2005), mulheres e homens são sujeitos de sua história.

A condição juvenil força-nos a pensar na perspectiva de futuro para essas pessoas, ao mesmo tempo que nos faz refletir sobre as suas histórias. Quando Fiori, Freire, Lévinas, Marx e Engels oferecem-nos a possibilidade de assumir a pessoa como ser em constante mudança, podemos lançar mão dessas ideias em nossas análises sobre as possibilidades desses jovens de construir as suas histórias.

Um de nossos primeiros pontos de partida é a luta por uma sociedade justa e igualitária, pela superação das contradições estabelecidas, historicamente, pelo modo de produção capitalista e pelas relações sociais excludentes e opressoras. Por conta disso, compreendemos a Educação como atividade de formação humana que se dá, essencialmente, na coletividade e deve atender aos interesses das classes trabalhadoras, dos oprimidos. Educação é prática social que pode conter e favorecer outras práticas e processos para o exercício da liberdade em comunidade e a construção de uma sociedade cada vez mais democrática.

1.2 EDUCAÇÃO E DIALOGICIDADE

A educação em unidades socioeducativas precisa ser dialógica, dentro de uma concepção ampla do fazer educativo que contribua para a construção de uma sociedade democrática. Desse modo, assim como todas as práticas sociais, a ciência e a educação devem partir do lugar social da comunidade, da humanidade concreta e cotidiana, desaguando na história real de pessoas. É o que nos ensina Brandão (2014) e com ele também remamos na direção de que a educação, “em seu sentido, mais demoradamente humano, não gera habilidades e competências, mas cria conectividade, posto que “a educação deve formar pessoas livres e criativas o bastante para se reconhecerem, corresponsáveis pelas suas próprias escolhas” (BRANDÃO, 2014, p. 14).

A formação de pessoas livres e criativas é dependente da relação entre ciência e educação. Em outras palavras, se o fazer científico transformar-se, em

nossa sociedade, podemos ter uma educação transformadora. De modo semelhante, é a educação transformadora que viabiliza as reflexões e ações em direção à ciência transformadora e comprometida com as causas da educação libertadora e dos oprimidos. “Na esteira de uma cultura científica aberta, incerta, dialógica e transformável, poderemos pensar a inevitabilidade presente e futura de uma educação igualmente sempre provisória, aberta, dialógica, conectiva e francamente interativa” (BRANDÃO, 2016, p. 7). Como tratamos na subseção anterior, a educação está arrolada à necessidade de mudanças sociais e epistemológicas, posto que se liga diretamente ao campo dos saberes produzidos e da produção do conhecimento. Como Brandão (2016), acreditamos na educação como parte da vida e que, ao longo de seu desenvolvimento, ela foi inventada por grupos sociais diversos, pertencendo, portanto, a eles, com suas especificidades e universalidades.

Esta educação, vivida dentro ou fora de instituições escolares formais deveria fazer parte de nossas vidas ao longo de todas elas. A educação é uma das invenções culturais dos diversos grupos sociais. De tal modo que está presente nos lugares e diversas maneiras. Ela não se restringe ao espaço escolar, está na vida das pessoas, onde trabalham, atuam, divertem-se dentre tantas outras atividades humanas. (BRANDÃO, 2016, p.7)

A educação, ao longo da vida, ocorre em múltiplos lugares e em várias práticas humanas. Apesar disso, não é um processo sem intencionalidade e simplista porque a educação jamais deve ser utilitária justamente pois precisa criar sentidos de vida e orientar para a transformação do mundo e da própria vida. De tal modo, a educação ao longo da vida tem valor em si mesma como parte da condição humana e do processo de humanização permanente. Não se pode educar somente para o futuro inalcançável, para atender às necessidades de mercado ou ao projeto da sociedade capitalista, ao consumo, ao serviço da racionalidade técnica. Invés disso, a educação como direito humano, com fim em si mesma (BRANDÃO, 2001).

Cabe-nos elucidar, ainda, que as práticas sociais se constituem nas relações entre pessoas e as comunidades de que fazem parte. Elas constroem as nossas identidades e podem desencadear diversos processos educativos. Como argumenta Oliveira et al (2014, p. 33), nas “práticas sociais promove-se formação para a vida na sociedade por meio dos processos educativos que estas desencadeiam; assim tem

sido em todas as sociedades ao longo da história humana”. Assim, ao indagarmos se seria possível o fazer educativo dialógico e crítico nas práticas sociais em espaços de privação de liberdade, nossa perspectiva é positiva. Como? Considerando que diálogo é uma relação entre duas pessoas, ele, necessariamente, gera criticidade e comunica algo sobre alguma coisa, que deve ser o conteúdo da prática educativa na construção da educação libertadora. Além disso, para Freire (2007), é necessário a superação de dicotomias no processo de construção do conhecimento.

Assim sendo, primeiro, precisa-se assumir a unidade dialética entre subjetividade e objetividade, onde a construção do conhecimento é um ato de nomeação do mundo, superando a reprodução de escritos de outros. Nesse ato, educando-educador são sujeitos criadores. Dessa maneira, “o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação” (FREIRE, 2007, p. 60). Isso posto,

a educação ou a ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores como consciências “intencionadas” ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores-educandos também na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente. (FREIRE, 2007, p. 117)

Esse conhecimento existente é denominado por Freire (2007) de saber de experiência feito. O reconhecimento desse saber é subjacente a uma prática educativa que parte do pressuposto de que “[...] no fundo, ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui. Isso significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os saberes de experiência feitos com que os educandos chegam à escola (FREIRE, 1992, p. 31).

Em segundo momento, deve-se reconhecer que a partida pressupõe um caminho, um objetivo construído, um ponto de chegada, talvez para cruzar outros pontos à frente. É preciso lembrar que Freire esclareceu: partir do saber de experiência feito para superá-lo não é ficar nele. Ele é fonte originária do saber, não é determinante. Podemos compreender a construção de conhecimento a partir dos inúmeros saberes, não para estacionarmos, mas para superá-los, buscando transformação. Se o educador ou a educadora não compreenderem o mundo em

que os educandos vivem, dificilmente terão uma prática educativa libertadora e emancipadora. A educação libertadora compreende uma pedagogia situada que investiga junto aos educandos quais temas podem ser estudados para se abrir a outras oportunidades de conhecimentos e demais realidades. Nela (pedagogia situada), reconhecem-se as potencialidades dos educandos nos processos de aprendizagem (FREIRE, 2012, 2013).

Educadores e educandos aprendem juntos e são sujeitos críticos do ato de conhecer. Busca-se problematizar ideias sem impô-las, reconhecendo que as raízes dos problemas estão na sociedade e no mundo. O papel dos educadores é o de desobscurecer a realidade, sem ingenuidade, com criticidade. O educador libertador é democrático, responsável e diretivo. Ele procura fazer “com” os educandos e não “aos” alunos. Os espaços e tempos pedagógicos libertadores são exigentes, porque a construção do conhecimento no âmbito da pedagogia situada demanda pensar sobre as questões vigentes, refletir sobre elas, escrever, discutir e dialogar, comprometendo-se e responsabilizando-se diante da realidade (FREIRE, 2013).

A educação libertadora é dialógica. Isso significa que o diálogo é inerente ao ato de aprender. Diálogo na acepção freireana “é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade [...]. Nutre-se da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica” (FREIRE, 2005, p. 115). O diálogo é sempre sobre “algo”. Esse algo é o conteúdo da educação libertadora. O diálogo não é uma técnica, no entanto, nele são imprescindíveis: o rigor e a motivação, o planejamento conjunto sobre o que se vai dialogar no espaço educativo; a pesquisa como ação de construção de conhecimento comum à prática dialógica em sala de aula, o cultivo do pensamento crítico, a leitura e a escrita.

É importante dizer, em conexão com nossas concepções de sociedade, que a educação libertadora e a prática dialógica opõem-se à “educação bancária” e às suas práticas autoritárias e verborrágicas. Ambas, educação libertadora e prática dialógica, são opção democrática contra a educação praticada e defendida pelas classes dominantes e opressoras, cuja tônica é narrativa, caracterizada pela memorização descontextualizada do conteúdo, pela produção sonora de coisas sem sentido e pela doação do saber. A educação bancária instaura a contradição educador-educando e tem por objetivo dificultar o pensamento autêntico (FREIRE, 1987).

Então, assumimos uma postura que nega o discurso do jovem indolente, que simplesmente não quer estudar. Como se a vida que nos é imposta não negasse à juventude brasileira as condições necessárias para entrar na escola e nela permanecer com sucesso, sobretudo aos jovens em situação de privação de liberdade. Como defende Freire,

É imperioso irmos além de sociedades cujas estruturas geram ideologia de acordo com a qual a responsabilidade pelos fracassos e insucessos que elas mesmas criam pertence aos fracassados enquanto indivíduos e não às estruturas ou à maneira como funcionam essas sociedades. Se os garotos negros não aprendem bem o inglês a culpa é deles, de sua incompetência "genética" e não da discriminação a que são submetidos, de raça e de classe, e não do elitismo autoritário com que se pretende impor o "padrão culto", elitismo, no fundo, irmão gêmeo do desrespeito total ao saber e ao falar populares. É o mesmo que ocorre no Brasil. Os meninos e as meninas dos morros e dos córregos não aprendem porque são, de nascença, incompetentes. (FREIRE, 1992, p. 80)

De modo análogo às reflexões trazidas por Freire (1992), Makarenko, educador ucraniano que trabalhou com jovens marginalizados na sociedade russa dos anos de 1920, entende a educação como um processo social e dialético, em que ensino e prática educativa são indissociáveis no objetivo de organizar racionalmente a vida do educando pela práxis educativa, que só pode ocorrer dentro da coletividade. Assim, educação coletiva, na perspectiva de Makarenko, constrói-se pela relação dialógica entre sujeitos de faixas etárias diferentes e em diversos espaços. Assim, o "tempo social da educação excede o limitado tempo do estudo nas salas de aula, ou do trabalho nos campos e nas oficinas. O tempo de educar contempla todos os tempos sociais, inclusive da cultura, do lazer, do descanso" (FILONOV, 2010, p. 34). O tempo de educar deveria contemplar, portanto, atividades do chamado trabalho cultural desenvolvido nos círculos culturais, tais como: canto coral, teatro, literatura, contos, música, pintura e trabalhos manuais. Além disso, nos círculos, os educandos poderiam desenvolver-se pessoalmente com a orientação do educador.

Foi assim na colônia de Górkí, localizada na Província de Khárkov, na Ucrânia, onde Makarenko relata ter conseguido vencer os desafios para educar os meninos e meninas pobres e marcados pela prática da violência nos anos 1920, já considerados como infratores da lei. O início da colônia de Górkí é descrito como

inglório pelo próprio autor (MAKARENKO, 2012), dentre outras razões porque: a arquitetura do prédio que abrigava os jovens e os educadores era deprimente; não havia material adequado, sequer alimentação suficiente; e os métodos pareciam não alcançar as pessoas que ali estavam. Além disso, recusas ao estudo eram práticas comuns de alguns jovens, também havia escassez de educadores: “ninguém acreditava que o nosso empreendimento chegaria a um final feliz” – registrou Makarenko (2012, p. 18).

A escolarização dos meninos e das meninas era obrigatória, não obstante, era preciso trazer sentido e significados a esse processo, pois alguns jovens questionavam a necessidade de estudar. Esses sentidos e significados foram construídos pela educação, de acordo com o princípio da coletividade, no trabalho coletivo de cuidado da colônia. O sentimento de coletividade cresceu diante de conquistas coletivas materiais para melhorar as condições do lugar. A relação com a comunidade local foi outro elemento importante para a construção de significados do trabalho educativo na colônia de Górkí.

Como se nota, o trabalho com os jovens exigia muito dos educadores e um destaque nesse processo foram as sessões de leitura e a organização de uma biblioteca: educadores e os jovens participaram do que Makarenko (2012) chamou de “leituras comunais”, das quais todos participavam e liam juntos. É dessas atividades, inclusive, que nasce o nome dado à colônia, escolhido pelos jovens e funcionários por causa da leitura das obras de Maksim Górkí⁵, que impactaram pela história de vida do escritor e gerou significado porque houve identificação com a superação da marginalização da vida de Górkí.

Os princípios de coletividade e de protagonismo juvenil, com os quais nos identificamos nesta pesquisa, possibilitaram a prática educativa coordenada por Makarenko. No entanto, não devemos confundir com liberalismo pedagógico ou não diretivismo. Considerando tanto Freire (2013) quanto Costa (1999a), como veremos mais a frente, há sempre diretividade no trabalho educativo comprometido e

5 Considerado um dos grandes escritores russos, autor de contos, romances, artigos de jornal, peças de teatro e memórias, Maksim Górkí (1868-1936) foi uma figura singular no meio intelectual de sua época. Oriundo de uma família sem recursos, desde cedo teve que procurar seu próprio sustento, perambulando por diversas paragens da vasta Rússia, à procura de trabalho, sempre à beira da marginalidade. Essa experiência lhe deu uma perspectiva diferente, original, ao criar suas histórias. Pela primeira vez, o povo russo era retratado por um dos seus, e de forma sensível, verídica, com todas as suas contradições. (GÓRKI, 2014)

democrático. Na mesma direção, Makarenko defende a educação com senso de responsabilidade do educador em se comprometer com a formação do ser humano para o coletivo vigoroso, com rigor e motivação. Era somente sobre o coletivo que o educador ucraniano apoiava as esperanças (MAKARENKO, 2012).

Como processo, a educação deve ter perspectivas a curto, médio e longo prazos. Os educandos vivem suas perspectivas presentes, atendem às demandas de seu desenvolvimento, sem descuidar de pensar em suas construções futuras. Isso diz respeito à concepção de educação ao longo da vida, para a vida concreta do jovem educando. Dessa maneira, as ideias de Fiori (1991) sobre a educação libertadora vão ao encontro da pedagogia freireana. O autor explicita que a educação tem seu papel fundamental na superação de dominação do homem pelo homem, junto ao papel da cultura popular que “[...] é cultura do povo – do homem que trabalha e humaniza o mundo, e ao fazê-lo, reproduz-se a si mesmo, livremente em comunhão com os demais” (FIORI, 1991, p. 11). É a cultura popular o *locus* e o processo em que as pessoas se encontram como sujeitos de seus mundos, em um processo de autonomia e liberdade.

Assim, Fiori reafirma que uma educação que se faz libertadora não se faz a partir do outro, mas com o outro, posto que, para o autor, “educação, pois, é libertadora ou não é educação. A educação libertadora, por conseguinte, não se faz a favor dos oprimidos; é feita a partir do povo e com o povo – é cultura popular” (FIORI, 1991, p. 91). A educação liberta quando está alinhada ao processo de desmistificação do saber, quando busca a concretude do mundo em que os educandos e educadores agem cotidianamente. Eis, outro ponto de partida: a possibilidade de educação libertadora em espaços de privação de liberdade. A educação libertadora e a prática dialógica são alternativas para que, mesmo em situação de privação de direitos, os jovens possam conscientizar-se de que mundo não é, está sendo, compreendendo-se como sujeitos desse mundo e de sua própria história. Por vezes, o direito de serem vistas como agentes da própria história foi-lhes garantido apenas quando figuraram como infratoras da lei. A educação libertadora pode ser a mediação de consciências em que as palavras dessas jovens devem ser entendidas como palavra e ação.

1.3 SOCIOEDUCAÇÃO E JUVENTUDES

As jovens colaboradoras deste estudo encontram-se em situação peculiar em nossa sociedade, em uma posição de subalternidade. É preciso visualizar que estamos junto a sujeitos com especificidades de desenvolvimento e com demandas sociais e culturais específicas. As jovens com quem falamos e sobre quem falamos estão contextualizadas em relações situadas no tempo histórico, em condições específicas de vida e de sociedade. Neste tópico, tencionamos evidenciar as perspectivas de desenvolvimento humano e as concepções de juventude na relação com o conceito de socioeducação, enfatizando as categorias de análise para a pesquisa.

Sobre as especificidades de desenvolvimento das jovens, nossa perspectiva coaduna-se com a visão sócio-histórica de juventude. Nessa, a atividade humana não diz respeito à simples adaptação da natureza, mas às modificações face ao desenvolvimento de suas necessidades. É no processo de interação social e na construção das relações humanas que o ser se constitui enquanto humano e “apropria-se das riquezas desse mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo” (LEONTIEV, 1978, p. 266). Assim, a juventude é uma construção social, significada e interpretada pelas sociedades em seus tempos históricos. As demandas da juventude atual, na maioria das sociedades capitalistas, dizem respeito às necessidades criadas como preparo para o ingresso no mercado de trabalho e espera para ingressar na vida adulta.

Como Pais (1990), entendemos que há juventudes sem a fixação de faixas etárias ou de marcação geracionais

quando falamos de jovens das classes médias ou de jovens operários, de jovens rurais ou urbanos, de jovens estudantes ou trabalhadores, de jovens solteiros ou casados, estamos a falar de juventudes em sentido completamente diferente do da juventude enquanto referida a uma fase de vida. (PAIS, 1990, p. 149)

O autor passa pelo conceito paradoxo da juventude para chegar ao conceito de juventude como construção social, rejeitando a ideia de juventude alocada em um conjunto de características etárias ou em outro conjunto de características tão diversas, impossível de se categorizar. O paradoxo situa-se entre a juventude como problema social e a problematização sociológica da juventude. Segundo o sociólogo,

há o mito da juventude criado pela exposição midiática dos jovens contemporâneos. Alguns jovens identificar-se-ão com esses mitos, outros não. Estes colocam-se à parte e compreendem que sua maneira de viver difere do ser jovem (PAIS, 1990).

As jovens em situação de privação de liberdade estão nesse paradoxo? Elas se identificam com que perspectiva de juventude? Uma pista a esses questionamentos e um desafio nos são apresentados por Pais (1990, p. 146):

[...] o da desconstrução (desmistificação) sociológica de alguns aspectos da construção social (ideológica) da juventude, que, em forma de mito, nos é dada como uma entidade homogênea. Essa desconstrução da juventude como representação social (do senso comum) acabará por se revelar como uma construção sociológica — isto é, científica e necessariamente paradoxo — da juventude. A representação social da juventude dará lugar à realidade sociologicamente construída.

No entanto, é importante apresentar um ponto defendido pelo autor: o de que a aparente unidade do conceito de juventude, se baseado na homogeneização da faixa etária, encontra contraponto na diversidade, se considerarmos características culturais, sociais ou elementos de acesso à vida adulta como entrada no mercado de trabalho, obtenção de moradia própria e constituição familiar, dentre outras:

Isto é, no primeiro caso, estamos em presença de um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase de vida, principalmente definida em termos etários; no segundo caso, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em situações sociais diferentes. (PAIS, 1990, p. 151)

Para a nossa pesquisa, assumimos os “paradoxos da juventude” em detrimento dos modelos abstratos de juventude. Assim procedemos porque constatamos que as condições sociais das jovens em situação de privação de liberdade são diversas. Elas estão na faixa etária atribuída à juventude com condições sociais, culturais e econômicas de jovens que não estão em privação. Nesse sentido, Pais (1990) alerta que é preferível mantermo-nos abertos para os diversos modos de vida dessas jovens e para os mecanismos usados por elas em seus processos de desenvolvimento e de sobrevivência. A isso podemos chamar de culturas juvenis resultantes de processos específicos de socialização. Nesse âmbito, o entendimento de cultura juvenil de Pais (1990, p. 164) ajuda-nos a dialogar com as

realidades das jovens, sujeitos de nossa pesquisa:

a *cultura* pode ser entendida como um conjunto de significados compartilhados; um conjunto de símbolos específicos que simbolizam a pertença a um determinado grupo; uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire um sentido. Esses «significados compartilhados» fazem parte de um conhecimento comum, ordinário, cotidiano.

Melucci (2007, p. 31) compreende que as culturas juvenis em sociedades complexas estão perpassadas por uma experiência temporal, embora não fixadas por uma faixa etária. A experiência do tempo na sociedade hodierna é elemento decisivo de conflitos e modificações. “A juventude que se situa, biológica e culturalmente, em íntima relação com o tempo, representa um ator crucial, interpretando e traduzindo para o resto da sociedade um dos seus dilemas conflituais básicos”.

Os dilemas da juventude atual devem ser contextualizados nas características do tempo moderno. Primeiro, a marcação do tempo moderno é feita pelas máquinas e tornou-se medida universal e quantitativa. Em segundo lugar, o tempo transformou-se em uma experiência de sentido linear, caminhando sempre para o fim da história, em contraposição à ideia cíclica do tempo das sociedades mais antigas. A maneira como sentimos o tempo tem se diferenciado cada vez mais, por isso: “Os tempos que nós experimentamos são muito diferentes uns dos outros e, às vezes, parecem até opostos. Há tempos muito difíceis de medir, tempos diluídos e tempos extremamente concentrados” (MELUCCI, 2007, p. 32).

Essas características do tempo elencadas pelo autor, a nosso ver, são válidas para analisar as experiências educativas das jovens em situação de privação de liberdade. Partimos do seguinte pressuposto: o tempo na unidade socioeducativa assume significados diferentes para cada jovem e ressignifica a juventude no âmbito social e individual. O que representa o controle total do tempo de ser jovem por quarenta e cinco dias, seis meses ou até três anos em uma unidade de internação? Certamente são tempos sentidos e significados de modo diferenciado por essas jovens. São outras juventudes na mesma sociedade, são outras culturas juvenis. Trata-se de algo que desejamos analisar em nosso diálogo com a realidade.

A partir de pesquisa com jovens moradores de periferias urbanas brasileiras,

Dayrell (2003, p. 158) também defende o conceito de juventude como construção social, e acrescenta:

A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Assim, os jovens pesquisados constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares.

Então, por suas experiências contextualizadas e por suas atuações no seu ambiente social e cultural, o jovem é sujeito social. Como sujeitos, jovens são capazes de interpretar o mundo e atuar sobre ele, construindo o protagonismo juvenil. Sendo assim, a relação com os jovens precisa ser baseada na constituição de sua autonomia e no diálogo, o que não significa que essa atuação seja homogênea. Para jovens pobres, negros, e para jovens mulheres, essa atuação encontra maiores desafios, pois a realidade que os encontra, sobretudo no Brasil, é bem mais adversa em virtude das desigualdades sociais. (DAYRELL, 2016).

Quando falamos de jovens em situação de privação de liberdade, referimo-nos aos jovens que possuem experiências de vida desprendidas das características etárias. São marcadas por suas condições sociais, culturais e econômicas que, em muitos momentos, os fazem viver experiências diferenciadas e consideradas da fase adulta da vida. Por essas ponderações, optamos por abraçar essa concepção de juventude, ampla e não limitada por características biológicas.

As concepções de juventude aqui expostas têm relação com a concepção de socioeducação sobre a qual debruçamo-nos nesta pesquisa. Dito de outro modo, “juventude” é vocábulo tomado por nós enquanto conceito construído social e culturalmente e “jovens” são seres sociais em desenvolvimento, autônomos com possibilidades de exercer o protagonismo juvenil. A juventude não se apresenta de maneira única nas sociedades complexas, por essa razão, vamos escrever sobre juventudes, para contemplar as multiplicidades de ser jovem. Ser jovem em privação de liberdade, em cumprimento de medida socioeducativa, está nesse espectro das múltiplas juventudes concretas existentes em nosso país. Então, qual a relação entre juventude e socioeducação? É o que pretendemos evidenciar a partir de agora.

Convém retomar as experiências feitas com jovens mineiras⁶, a quem se atribuíram atos infracionais internas em uma unidade de internação, relatadas por Costa (1999). Esse pedagogo dirigiu uma unidade da antiga Fundação Estadual para o Bem-estar do Menor (FEBEM). Naquela instituição, Costa (1999) e sua esposa, a pedagoga Maria José, desenvolveram atividades com 180 jovens na cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais, sob o desafio de transformar “[...] um desses depósitos de crianças e jovens” em um lugar educativo. Os profissionais partiram das concepções de Freire e de Makarenko para desenvolver o que seria a gênese do trabalho socioeducativo no Brasil. A *Aventura Pedagógica* de Costa (1999) foi uma experiência fundamentada na participação das meninas.

Diante da experiência mineira, Costa (1999) desenvolveu conceitos como o da socioeducação, criadora de espaços e de acontecimentos situados organicamente no mundo, com atividades concretas de formação do ser jovem hoje, liberto do passado aprisionador e aberto para o futuro. O processo de socioeducação, segundo Costa (1999), pressupõe o elo que é a relação educando-educador⁷ e a disposição para aprender com a própria prática de ambos. Nesse processo, o jovem é sujeito da sua história e agente de transformação e o trabalho educativo é uma aposta no outro, no que cada menino ou menina tem em comum com os demais, não permitindo que o ato infracional impeça de ver o jovem que está diante nós. É preciso conhecer o educando e o que ele é capaz de fazer e ser exigente em relação essa possibilidade de fazer na construção do seu ser: “o papel do educando é educar-se e o do educador é ajudá-lo nessa tarefa” (COSTA, 1999, p. 50). Numa concepção crítica e transformadora de sociedade, é interessante o conceito do mundo como matéria-de-que-fazer, em que se pode agir pela pedagogia diretiva, crítica e democrática.

Assim sendo, o projeto socioeducativo, conforme a perspectiva de Costa (1999), seria perpassado pelos seguintes conceitos: Tempo – como abertura para o futuro e para o projeto de vida; Liberdade – é uma construção onde se soma ousadia e precaução, podendo ser ensinada e aprendida; O Educador – é quem mobiliza o que fazer democrático e “criador de acontecimentos”; O Educando – sujeito e agente do processo educativo; Realismo Pedagógico – desconstrução dos mitos da não-

6 Cf. COSTA, Antonio C. G da. **Aventura pedagógica**: caminhos e descaminhos de uma ação educativa. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1999.

7 A hifenização das palavras faz parte da criação de conceitos na perspectiva teórica freireana assumida por Costa (1999, 2001, 2006).

conflitividade, da horizontalidade, da suavidade e das facilidades pedagógicas.

Ao postular a necessidade de uma pedagogia da presença para jovens a quem se atribui atos infracionais, o autor explica que não se trata de ressocialização. Esse jovem está em desenvolvimento e encontra-se socializado nos espaços e tempos em que existe e estabelece relações. Trata-se de “socialização que concretize um caminho mais digno e humano para a vida” (COSTA, 2001, p. 21). A condição do jovem em si próprio é a condição de sua presença nos outros, em todos os espaços onde se processa a sua socialização: família, escola comunidade, trabalho e outros.

A pedagogia da presença tem como alvo promover o encontro do jovem consigo mesmo e a superação da solidão, originária de um cotidiano de ausências em que não se apresentam perspectivas para eles. Fazer-se presente na vida de jovens em situação de vulnerabilidade social é fomentar ações educativas dirigidas às suas realidades. “Presença não é dom, mas habilidade que se adquire fundamentalmente pelo exercício do trabalho social e educativo” (COSTA, 2001, p. 27). Esse exercício recria o cotidiano e cria um conjunto de práticas menos alienadas e mais humanizadas, voltadas para a resolução dos problemas reais dos jovens.

Em afinidade com as ideias de Freire (2005, 2013), Costa (2001) dá ênfase à relação educador-educando, cuja base deve ser a reciprocidade, na interação de duas presenças reveladas mutuamente em aceitação e comunicação mútuas e na valoração e aceitação do “saber de experiência feito”, tanto do educando quanto do educador. Isso requer base conceitual sólida do educador, pois a pedagogia da presença realiza-se na criação de acontecimentos estruturados São atividades que “[...] podem levar o educando a assumir compromissos desinteressados, a renúncia de interesses que não são mais estritamente seus, mas de outras pessoas ou do grupo onde ele se insere (COSTA, 2001, p. 62).

Costa (2006b, p. 36) indica, ainda, que toda aplicação de medida de privação de liberdade ao jovem a quem se atribui ato infracional, “[...]sem perder de vista seu caráter sancionatório e as medidas de segurança e contenção – deve, obrigatoriamente, ter a marca da educação e contribuir para o desenvolvimento pessoal e social do adolescente”. A socioeducação, então, pode ser entendida como uma das possibilidades da educação social para jovens em situação de vulnerabilidade social a quem se atribuem atos infracionais. Segundo Zanella (2018,

p. 105):

A palavra *socioeducação* remete às práticas de atendimento que conjugam atividades educativas e sociais para públicos específicos como: crianças, adolescentes, jovens e, até mesmo, idosos. No Brasil, entretanto, estabeleceu-se um consenso de que o termo remete, mais especificamente, às práticas desenvolvidas com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. No sentido etimológico *socioeducação* é a união da palavra *educação* com o prefixo *sócio*, como uma redução da palavra *social*. Portanto, remete a uma proposta de educação que está para além da educação escolar; trata-se de uma educação social que não acontece no seio de uma comunidade, mas no interior de uma instituição, sendo por isso denominada sistemática, ou seja, que acontece em um sistema. O termo *sócio* vem do latim *socius* e remete a alguém que vive e pertence a uma sociedade, que se associa com outro, que é parceiro, que é cúmplice.

É a partir dessa compreensão que tratamos da concepção de educação e do papel da escola em espaços de privação. Reafirmamos a ideia de que todo ser humano é um ser inacabado e, como tal, sujeito às mudanças e agente delas. De igual modo, argumentamos que os jovens, sujeitos de sua própria história, não estão determinados pela experiência infratora ou pela marginalização. Muito além disso, faz-se necessário reconhecer que são pessoas com trajetórias de vida e escolares marcadas pelo fracasso, pela exclusão social, pela negação de direitos como educação de qualidade social, saúde, moradia, trabalho, jovens cujas vivências experimentaram à negação do direito à dignidade humana. Trata-se de uma educação para outros sujeitos que demanda outras concepções epistemológicas e teóricas. Isso pode ser incômodo, por exigir outras políticas formuladas com e para aqueles considerados subalternos (ARROYO, 2005, 2017).

A educação de novos sujeitos exige outras práticas educativas voltadas para aqueles que, por vezes, são considerados violentos quando chegam às escolas, o que, com efeito, é uma atitude política de quem não pode falar e exigir, dentro de uma prática tradicional, o reconhecimento de suas necessidades pedagógicas. Para tanto, faz-se necessário pensar como Arroyo (2017, p. 28), quando afirma que:

Tanto para a pedagogia escolar como para a educação popular a questão primeira será a recuperação dos agentes da ação educativa: infância, adolescência, juventude e vida adulta, trabalhadores, classes, grupos sociais, étnicos, raciais e, sobretudo, a recuperação dos complexos e tensos processos em que estão imersos para sua

sobrevivência e afirmação como humanos, como coletivos sem terra, sem teto, sem saúde, sem escola, sem universidade, sem trabalho, sem espaços de um viver digno e justo.

A educação em espaços socioeducativos precisa desse reconhecimento. Ao tratar de experiências precoces de punição, Adorno (1991, p. 193) indica que crianças e jovens participantes do mundo do crime têm duas histórias cruzadas: a “história de uma identidade e carreira delinquentes; de outro, história das punições, vale dizer a história das agências policiais, dos tribunais de justiça e das instituições de ‘bem-estar’ do menor”. São esses sujeitos, na maioria das vezes, que adentram os espaços de privação, onde são exigidos deles (jovens, homens e mulheres) um esforço máximo de adaptação, para seguir um único padrão de comportamento.

Considerando situações como essas, Echeverri Vera (2010) analisa os efeitos psicológicos dos espaços de privação de liberdade. O primeiro deles é a ansiedade, que se inicia com o ingresso na prisão e vai diminuindo com a exposição à realidade dos espaços de privação. Logo vem a despersonalização, quando todos são vistos como delinquentes e suas individualidades são desconsideradas. Isso refletirá na sua vida diante de toda a sociedade. Convivendo em situação conjunta e vigiada o tempo inteiro ocorre a perda da intimidade, e a falta de momentos íntimos consigo mesmo gera mais violência. Por fim, a autoestima de quem está em privação é amplamente abalada, a imersão no mundo delitivo leva à perda da própria identidade e se vive em um mundo de descrédito social permanente (ECHEVERRI VERA, 2010).

Aí vemos o espaço de privação de liberdade como lugar da punição da punição. E parte dessa punição se relaciona (no senso comum) diretamente com os processos educativos. É fato que a legislação garante o direito à educação, como ela tem sido oferecida? De nossa parte, marcamos a nossa posição de defesa da educação para todos compreendendo-a como direito humano fundamental, não privilégio. Exatamente por isso, as autoridades não podem preferir comprar tecnologias, é preciso investir nas pessoas. Embora a educação não possa, por si só, resolver os problemas de jovens em situação e privação de liberdade, ela é fundamental.

Acerca das experiências escolares e da relação com o mundo crime, os estudos de Santos (2013) com jovens entre 16 e 18 anos, da Fundação Casa de São Paulo, por exemplo, resgatam as memórias deles em relação à escola. São

memórias permeadas de fracassos e de relações conturbadas com as escolas. Por isso, esses “adolescentes sabem da importância social da escola, porém não a veem como prioridade, no sentido real da função que a escola deva ter quanto ao processo ensino e aprendizagem” (SANTOS, 2013, p. 116). Considerando realidades como essa, há a necessidade de outra perspectiva educativa, quer seja nas especificidades das práticas educacionais, particularmente das existentes no contexto de privação de liberdade. Não obstante, ela ainda não é uma realidade porque precisamos de uma diferente concepção de sociedade e de ser humano, isto é, não excludente e não opressora.

Pode a escola e os processos educativos onde ocorrem serem libertadores e emancipatórios se estão dentro de uma instituição de internação ou de outro ambiente de privação de liberdade? Campos e Onofre (2016, p. 14) enfatizam que “a educação escolar em espaços de restrição e privação de liberdade não pode ser concebida como um benefício e/ou recompensa”. Essa concepção assistencialista contrasta com a ideia de que educação em espaços de privação de liberdade é um direito que não pode ser negado. Onofre (2007, p. 24) advoga, também, que “o espaço escolar, ainda que localizado em um ambiente repressor e de isolamento, deve pautar-se na produção de conhecimento, de estudo, de estabelecimento e vínculos, de participação [...]” – o que pode significar a apropriação de habilidades que se constituam como processo de emancipação.

Tomando-se a educação como um instrumento que pode alavancar o processo de libertação das classes oprimidas, as práticas sociais que acontecem na escola (não somente na sala de aula, mas nos demais espaços dessa instituição) devem criar condições para a realização de mudanças e transformações sociais, levando em consideração os saberes de-experiência-feito dos educandos, uma vez que se constituem nos conhecimentos que trazem consigo a partir dos processos educativos vivenciados em suas experiências da vida cotidiana (ONOFRE, 2013, p. 97).

Ocorre que, na situação de privação de liberdade, jovens em pleno desenvolvimento estão imersos em um local completamente alheio aos seus contextos familiares e comunitários. No entanto, a unidade de internação propõe-se socioeducadora. Seria isso possível? Onofre (2019) afirma-nos que “um dos desafios desse momento é ampliar, reconhecer e favorecer distintos ecossistemas educacionais, diferentes espaços de produção da informação e do conhecimento, de

criação e reconhecimento de identidades, práticas culturais e sociais” (ONOFRE, 2019, p. 99-100). Desse modo, é imprescindível a criação e a manutenção do diálogo entre os diferentes saberes e culturas nos processos educativos. Em relação à escola “[...] trata-se de um espaço de diálogo entre diferentes saberes e linguagens, de análise crítica, estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórica do conhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens” (ONOFRE, 2019, p. 100).

Cabe-nos pensar, então, se as escolas nas unidades de internação partem dessa perspectiva de espaço de diálogos ou de reprodução da escolarização já fracassada da qual as meninas participaram. Essa reflexão torna-se essencial para o nosso trabalho. Ainda que tenha um caráter punitivo, a escola nas unidades socioeducativas pode ser fundamental para as jovens que ali estão. No dizer de Onofre (2019, p. 100),

Essa instituição tem um papel relevante na formação de uma população que vive à margem porque cresceu nas margens de uma sociedade que exclui pobres, negros, analfabetos. São pessoas invisíveis até cometerem algum crime, assim definido pelos grupos sociais aos quais nunca pertenceram.

A educação nas sociedades em que vivemos – complexas, contraditórias e desiguais – se realiza em diferentes âmbitos, instituições e práticas sociais. Um dos desafios desse momento é ampliar, reconhecer e favorecer distintos ecossistemas educacionais, diferentes espaços de produção da informação e do conhecimento, de criação e reconhecimento de identidades, práticas culturais e sociais (ONOFRE, 2019).

As ideias apresentadas até aqui são nossos pontos teóricos iniciais para o conhecimento dos significados dos processos educativos das jovens em um centro socioeducativo. As instituições de privação de liberdade construíram-se como resultado da marginalização daqueles que não couberam na sociedade excludente, nelas, porém, há que se garantir o direito à educação de qualidade social, libertadora e relacionada às realidades das pessoas que ali estão.

Na seção que se segue, abordamos políticas públicas do sistema socioeducativo no Brasil e, em específico, no estado do Amazonas e as concepções político-pedagógicas que subjazem tais políticas, com a intenção de agregar subsídios para a compreensão desse fenômeno complexo de afastamento social de

jovens que cometeram infrações com a pretensão de fomentar ações educativas dirigidas às suas realidades.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO BRASIL E NO AMAZONAS

Esta seção analisa as concepções político-pedagógicas subjacentes às políticas públicas de educação para jovens em situação de privação de liberdade, elaboradas em âmbito nacional e estadual. Também busca identificar essas políticas no Estado do Amazonas, relacionando-as com as de âmbito nacional. Partimos das seguintes questões: Quais as políticas públicas elaboradas para jovens em situação de privação de liberdade? Que concepções político-pedagógicas embasam tais políticas? Para responder às perguntas, estudamos a legislação, os planos e programas vigentes elaborados pelos poderes públicos nacional e estadual.

As políticas públicas são expressas em leis, projetos, normas e programas e visam a dar respostas a problemáticas de interesse comum e de responsabilidade do poder público. Azevedo (2004, p. 5) afirma que, “em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente”. Nesse âmbito, encontram-se as políticas sociais, dentre elas, as políticas de educação.

Fávero (2011, p. 29) define políticas públicas como “uma junção das iniciativas do Estado, ou melhor, da sociedade política com as ações e pressões da sociedade civil organizada, que se dirigem ao Estado para exigir a garantia de direitos”. O autor propõe a compreensão dialética das relações entre os poderes. De tal modo, as políticas públicas podem ser entendidas de acordo com a concepção de Estado ampliado do qual as classes subalternas e trabalhadoras são constituintes. Nesse sentido, as pressões dessas classes e suas maneiras de organização civil são formas de pressionar o Estado na conquista de direitos sociais. Na mesma direção, ao analisarem a relação do Estado ampliado com as políticas públicas, Costa e Machado (2017) indicam os conflitos de interesses e as disputas por poder marcantes no processo de definição dessas políticas, bem como os fatores culturais que influenciam a aceitação ou não das conquistas políticas em uma sociedade.

Para Ball e Mainardes (2011) toda pesquisa em políticas sociais e educacionais reflete um posicionamento epistemológico e opta por um referencial analítico-metodológico. A partir da análise do ciclo de políticas, os autores apresentam a ideia de que o estudo de documentos e de políticas é algo complexo,

pois as elas são originárias de diversas influências e vozes reconhecidas como legítimas; nessa dinâmica, algumas são ouvidas, outras são suplantadas. Assim, consideramos pertinente assumir as concepções de políticas públicas como resultante de correlações de forças e de disputas de poder influenciadas por fatores culturais.

A análise dessas políticas justifica-se, pois os processos educativos em unidades socioeducativas de internação são perpassados pelas determinações oficiais do Estado brasileiro, bem como pelas normatizações estaduais na área da educação. Acerca dos aspectos conceituais das políticas públicas, buscamos aporte teórico em Ball e Mainardes (2011) e Azevedo (2004). Os autores com os quais dialogamos para a análise dos marcos legais são Baratta (1987), Muños (2011), Costa (2006a), Costa (2006b), Julião (2017), Julião e Rodrigues (2019), Julião, Godinho e Onofre (2020).

Analizamos os marcos legais para educação em espaços de privação de liberdade (EEPL) a partir da Constituição Federal de 1988, que alçou, em seu artigo 227, a doutrina da proteção integral à condição de princípio constitucional, ao prever a proteção de crianças e adolescentes como prioridade absoluta e dever da família, da sociedade e do Estado. Além disso, tratamos da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e da Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012, instituinte do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Nesse item, identificamos as concepções de educação e as propostas político-pedagógicas nesses documentos, assim como a Resolução CNE/CEB nº 3 de 2016, e o Plano Nacional de Educação 2014/2022.

Em relação ao Amazonas, analisamos a educação para jovens em privação de liberdade nos seguintes documentos: a Resolução CEE/AM nº 137/2012 de 2012 que estabelece normas para a execução da EJA no Sistema Estadual de Educação do Amazonas, o Plano Estadual de Educação do Amazonas 2015/2023, o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado do Amazonas 2015/2025 e a Proposta Curricular e Pedagógica EJA – Ensino Fundamental (2020).

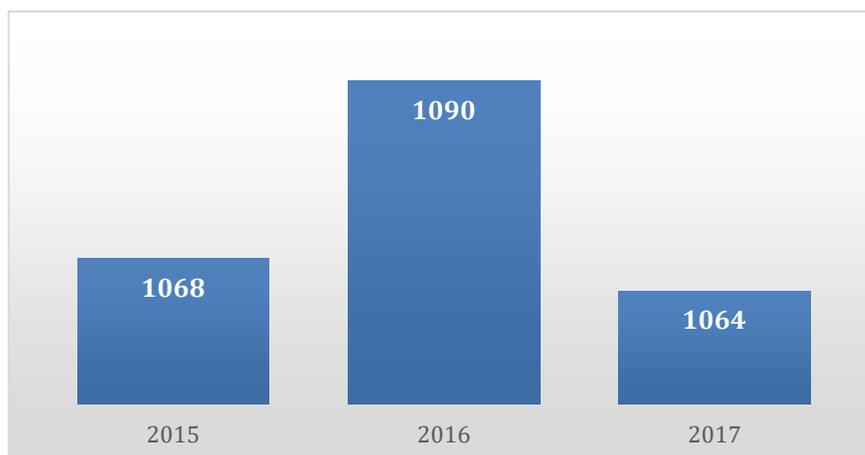
Antes de tratar das políticas, optamos por apresentar dados sobre o Sistema Socioeducativo no Brasil e sobre a sua capacidade de atendimento, com ênfase na situação das meninas em privação de liberdade, para situar a relevância dessas políticas, sobretudo para a Região Norte e para o Amazonas. Faremos esse recorte principalmente nos levantamentos Anuais do Sistema Nacional de Atendimento

Socioeducativo (de 2015 a 2017). Juntamente com esses, traremos dados da Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania (SEJUSC) acerca das unidades socioeducativas no Estado do Amazonas.

2.1 A SITUAÇÃO DAS MENINAS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: DADOS SOBRE A SOCIOEDUCAÇÃO NO BRASIL E NO AMAZONAS

Nos anos 2015, 2016 e 2017, o Brasil registrou, respectivamente, os totais de 26.209, 25.929, 24.803 adolescentes e jovens (12 a 21 anos) em restrição e privação de liberdade (internação, internação provisória e semiliberdade). Desses totais, os números de meninas em restrição e privação de liberdade naqueles respectivos anos foram 1.068, 1.090, 1.064 (BRASIL/SINASE, 2018⁸, 2019). Observemos o quadro evolutivo desses números, indicando as variáveis de gênero e cor nos gráficos a seguir.

Gráfico 2 - Jovens do gênero feminino em privação e restrição de liberdade - Brasil
2015/2017



Fonte: Elaboração da autora com base em dados do Levantamento anual do SINASE, 2018, 2019.

O ano de 2016 registrou o maior número de meninas cumprindo medidas de privação de liberdade. Ao destacarmos as variáveis gênero, cor e etnia, haja vista a temática da tese, verificamos que, no triênio recortado nesta pesquisa, as meninas autodeclaradas pretas e pardas formam a maioria. Em 2015, o percentual de pretas

⁸ Há duas Publicações datadas de 2018 contendo os dados do ano de 2015, 2016. O Levantamento Anual de 2017 tem publicação datada em 2019.

e pardas foi de 59, 36% e, no ano de 2016, foi de 58,16%. Somente em 2017 o percentual de pardas e pretas não foi o maior, sendo 48, 3%. Observando o Quadro 1 e o Gráfico 2, notamos que, naquele ano, a opção “sem informação” foi mais assinalada, marcando o percentual de 25, 66%. É elevada a ausência de registro de dados, assim como a do número de jovens que não se identificam com nenhuma das cores/etnias disponíveis nos formulários de coleta de informações.

Esses aspectos são relevantes porque demonstram que não estamos escrevendo nem dialogando com modelos abstratos de jovens ou tipos ideais; são jovens pardas e negras, população historicamente marginalizada; também jovens indígenas, brancas e as que não se identificam ou que não são identificadas pela cor ou etnia. Os números estão em consonância com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD – 2019), na qual 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas (IBGE/PNAD, 2019). Pessoas de cor preta e de cor parda são a maioria marcada pela histórica violência da sociedade brasileira. Esse dado da população no Brasil é refletido nas unidades em que meninas cumprem medidas socioeducativas.

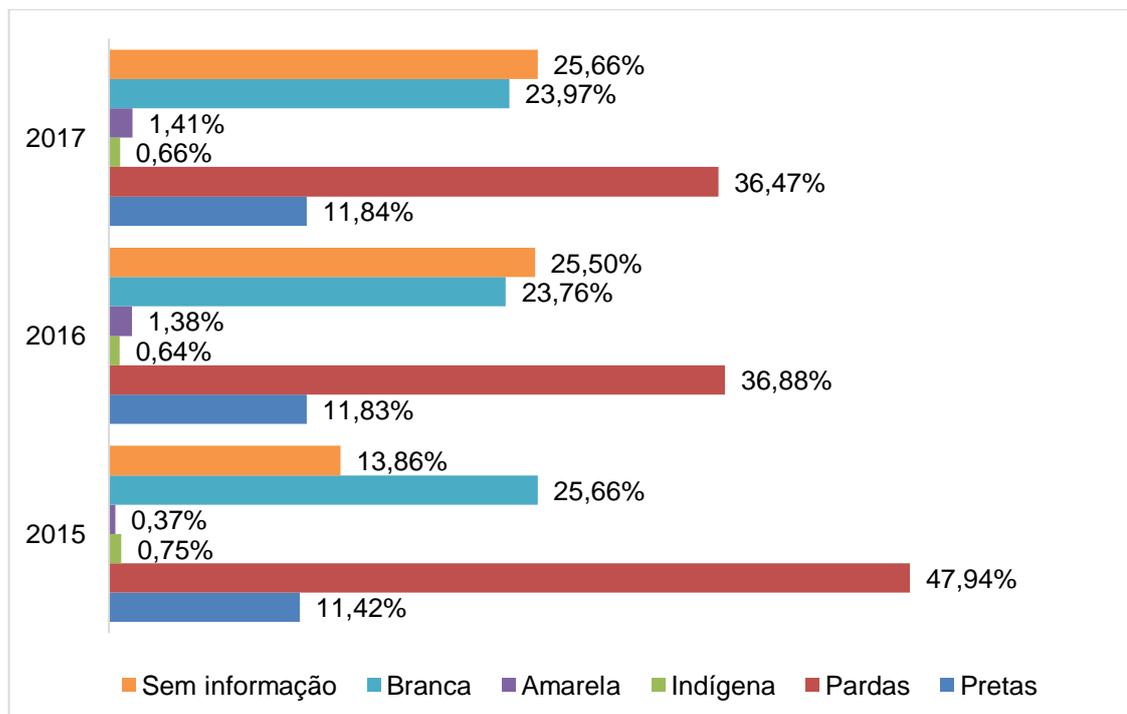
Apesar de não haver publicação do Levantamento Anual do SINASE em 2019, tivemos acesso aos dados do atendimento de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação em Unidades Socioeducativas, por Unidade Federativa e por sexo. As informações foram coletadas por meio de solicitação direta ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, via Serviço de Informação ao Cidadão (SIC). Até 28 de agosto de 2019, 17.040 jovens estavam em cumprimento de medidas de internação em 495 unidades socioeducativas, 16. 393 rapazes e 647 meninas (Cf. Quadro 1).

Quadro 1 - Atendimento de meninas em cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade em Unidades Socioeducativas por cor/etnia – Brasil/2015, 2016, 2017

Cor/Etnia	Período		
	2015	2016	2017
Pretas	122	129	126
Pardas	512	402	388
Indígena	8	7	7
Amarela	4	15	15
Branca	274	259	255
Sem informação	148	278	273
Total	1068	1090	1064

Fonte: Elaboração da autora com base em dados do Levantamento anual do SINASE, 2018, 2019.

Gráfico 3 - Meninas em privação e restrição de liberdade por cor/etnia - Brasil 2015/2017



Fonte: Elaboração da autora com base em dados do Levantamento anual do SINASE, 2018, 2019.

Quadro 2 - Atendimento de meninas em cumprimento de medida socioeducativa de internação em Unidades Socioeducativas por Unidade Federativa – Brasil/2019

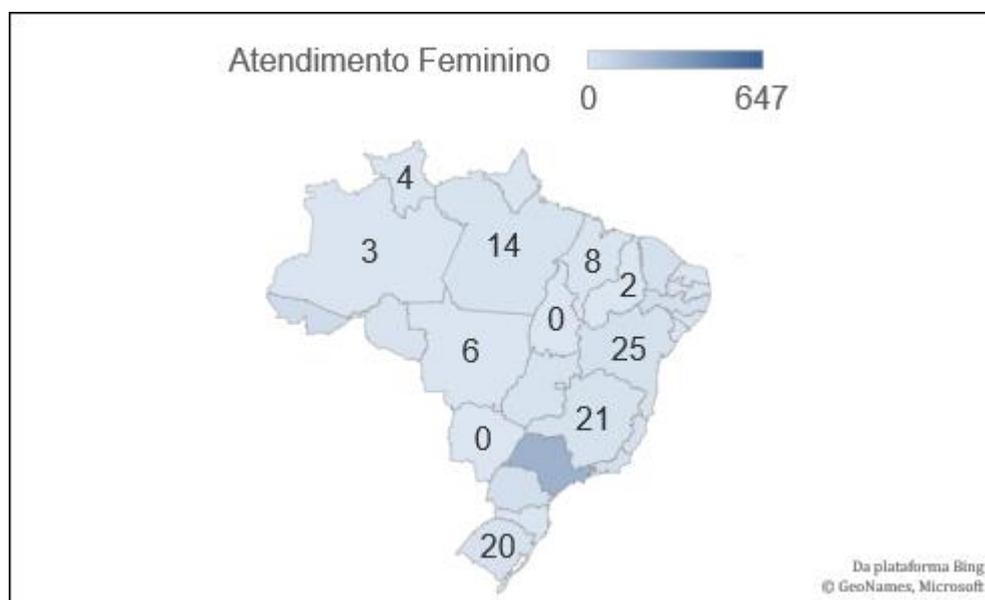
Unidade Federativa	Número de Unidades	Atendimento	
		Masculino	Feminino
Acre	8	441	48
Alagoas	13	214	13
Amazonas	5	47	3
Amapá	5	43	3
Bahia	13	533	25
Ceará	17	572	31
Distrito Federal	14	656	21
Espírito Santo	13	784	23
Goiás	10	304	16
Maranhão	12	185	8
Minas Gerais	36	973	21
Mato Grosso do Sul	10	246	0
Mato Grosso	8	73	6
Pará	15	284	14
Paraíba	7	352	15
Pernambuco	24	1087	36
Piauí	7	92	2
Paraná	27	650	34

Rio de Janeiro	25	1127	31
Rio Grande do Norte	10	140	3
Rio Grande do Sul	24	864	20
Rondônia	9	162	13
Roraima	1	50	4
Santa Catarina	23	332	3
Sergipe	6	205	5
São Paulo	145	5905	249
Tocantins	8	72	0
Total	495	16393	647
Total em atendimento			17040

Fonte: BRASIL/MMFDH, 2019.

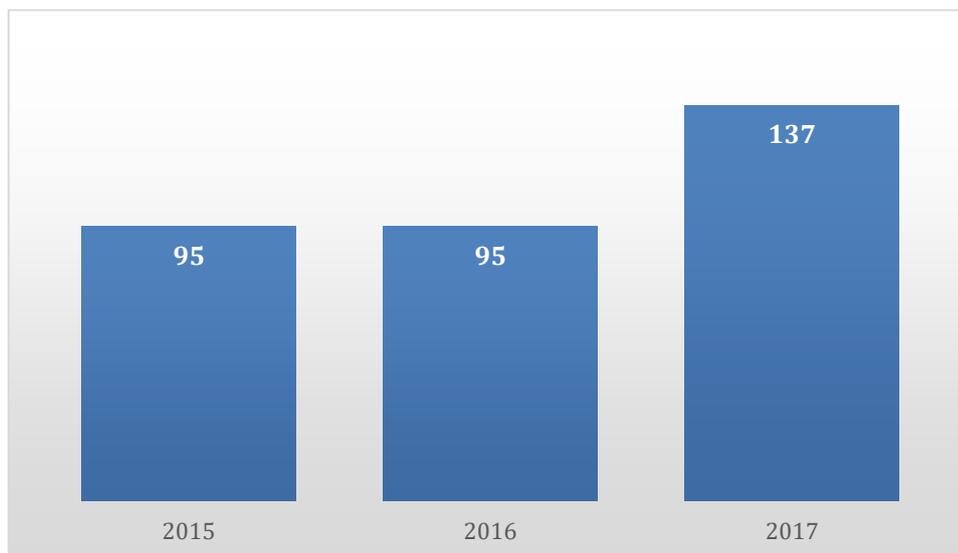
Observa-se uma grande concentração de unidades de internação nos Estados da Região Sudeste, onde o Estado de São Paulo tem o maior Sistema Socioeducativo. A Região Norte concentra os menores sistemas, tendo Roraima com o menor número de atendimento e apenas uma Unidade Socioeducativa. O Amazonas, como se percebe, configurava-se como terceiro menor sistema. O Estado possui cinco unidades socioeducativas, sendo apenas uma para atendimento das meninas, que atendeu 50 jovens no ano de 2019. Precisamos considerar aqui as características demográficas das Regiões, aliadas às diferenças econômicas e sociais entre elas (gráficos 4 e 5).

Gráfico 4 - Atendimento de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação em Unidades Socioeducativas por Unidade Federativa – Brasil/2019



Fonte: Elaboração da autora com base em dados do BRASIL/MMFDH, 2019.

Gráfico 5 - Número de Meninas em privação de liberdade - Região Norte 2015/2017



Fonte: Elaboração da autora com base em dados do Levantamento anual do SINASE, 2018, 2019.

Cabe também trazer as taxas dos índices de violência registradas no Atlas da Violência de 2019 e observar os fatores que perpassam o número de atendimento do sistema socioeducativo nas regiões brasileiras e em seus estados. O documento apresenta evolução das taxas de homicídios entre 2007 e 2017, evidenciando crescimento da violência nas Regiões Norte e Nordeste e decréscimo nas Regiões Sul, Sudeste e Centro Oeste. Esse aumento pode, infelizmente, estar relacionado à expansão das facções criminosas nestas localidades, as quais agregam grupos de narcotraficantes do país e que buscam dominar o mercado de tráfico de entorpecentes. Esse fato explica a disputa por espaço de mercado, bem como o recrutamento de crianças e meninas para atuarem nesse mercado. Dentre esses grupos, os mais destacados são o “Primeiro Comando da Capital (PCC) e o Comando Vermelho (CV); e seus aliados regionais – principalmente as facções denominadas como Família do Norte, Guardiões do Estado, Okaida, Estados Unidos e Sindicato do Crime” (BRASIL/IPEA, ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019).

No tocante ao Estado do Amazonas, há uma década os índices de violência eram inferiores à média nacional. A expansão da criminalidade iniciou-se pela região metropolitana e chegou aos municípios do interior. Em análise, o documento aponta a variável da proximidade geográfica com outros países da América Latina: Peru, Colômbia e Venezuela. Isso faz do estado um território disputado atualmente pelo narcotráfico. O ápice dessa disputa foi em 2017, quando as facções PCC e Família

do Norte realizaram rebelião no Complexo Penitenciário Anísio Jobim.

Podemos somar a essas variáveis para a expansão da violência no Amazonas, bem como na Região Norte, os baixos índices de desenvolvimento humano, persistentes nos últimos dez anos. Tais índices fomentam o nível de vulnerabilidade social a que são submetidas crianças e meninas na região, resultante, dentre outros fatores, da ausência de políticas públicas eficazes para o rompimento dessa expansão.

Violência contra jovens e adolescentes de fato, esse ciclo de violência ao invés de ser interrompido por políticas públicas efetivas calcadas no trabalho de inteligência policial, mediação de conflitos e na prevenção social ao crime foi alimentado por apostas retóricas no inútil e perigoso mecanismo da violência para conter a violência. (BRASIL/IPEA, ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019, p. 18)

Em pesquisa sobre meninas em cumprimento de medida socioeducativa de internação no Distrito Federal, Diniz (2017) revela que esse número tem crescido no Brasil desde 2009. A estudiosa pesquisou uma unidade de internação mista, mas centrou-se nas questões relacionadas às meninas. 50% das participantes da pesquisa envolveram-se com tráfico de drogas ilícitas em companhia de um parceiro nomeado de marido.

No mundo do crime, marido é o parceiro da casa e do sexo, em nome de quem outros homens, do crime ou da polícia, respeitam a menina, como propriedade de outro. Estar com marido na quebrada traz vantagens – a mais importante delas é a proteção contra o estupro em *guerras* com a polícia, com outros traficantes ou *noiados*. (DINIZ, 2017, p. 13)

Esses dados demonstram a importância do Sistema Socioeducativo nacional. Como política pública social, ele é ancorado por outras políticas públicas, sobretudo as educacionais. Como vemos a seguir, a articulação entre educação e sistema socioeducativo é fundamental para que a dimensão punitiva não prevaleça nas unidades de internação.

2.2 PRINCÍPIOS LEGAIS E NORMATIVOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO BRASIL

Os princípios legais e normativos das políticas de educação para jovens em

situação de privação de liberdade (EJPL) no Brasil são fundamentados pelo princípio da educação como direito público e subjetivo de todos e dever do Estado, firmado na Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF-1988, art. 205). Posteriormente, esse direito foi redefinido em Emenda Constitucional (EC n. 59/2009), estabelecendo o dever público na garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurando, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (I, art. 208). Em 2020, a Constituição brasileira de 1988 incluiu “o princípio de garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” como base para a ministração do ensino (EC n. 108/2020)⁹.

Outro marco inicial para a (EJPL) é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN de 1996)¹⁰, que reafirma o direito à escolaridade e o dever do poder público de garanti-la, inclusive na Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de ensino da educação básica (ensino fundamental e médio), aos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada nessas duas etapas de ensino (art.37). As diretrizes e bases da educação nacional preveem a validação de aprendizagens fora da escola e a articulação entre educação básica e formação profissional (FÁVERO, 2011).

Ainda nos anos de 1990, têm-se os marcos mais significativos das políticas públicas de direitos da criança e do adolescente, caracterizados por mudanças paradigmáticas, sobretudo, com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), firmado na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. O ECA marca a superação de políticas historicamente assistencialistas e estabelece a garantia de direitos visando a proteção integral de crianças e adolescentes, reconhecendo-os como cidadãos em desenvolvimento, com direitos sociais assegurados, inclusive o direito à educação.

A proteção social e o direito à educação são assegurados aos adolescentes que cometeram atos infracionais. Desse modo, o Estatuto trata de medidas socioeducativas para os adolescentes “em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional”, assegurando-lhes o direito a receber escolarização e profissionalização (art.124). Para Volpi (2013), foi com o ECA que a medida socioeducativa foi estabelecida como maneira de “interromper a trajetória do

9 EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 108, DE 26 DE AGOSTO DE 2020.

10 Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

adolescente na prática de delitos” (VOLPI, 2013, p. 41). Há ainda uma realidade dura e desumana nas unidades de internação em diversos estados do país. Mesmo com os avanços nos sistemas socioeducativos, o Estado continua punindo, na sua maioria, jovens negros e pobres.

A respeito da medida socioeducativa de internação, Costa (2006a) analisa que, assim como as demais, ela tem conteúdo pedagógico e punitivo. A diferença está na sua caracterização como medida privativa de liberdade. O que isso significa? Na concepção desse pedagogo, “[...] é privar do direito de ir e vir e submeter o adolescente autor de ato infracional às regras de uma unidade de internação, que devem estar dentro dos limites fixados pela lei” (COSTA, 2006a, p. 31). A sujeição da medida aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento é um grande avanço para a sociedade brasileira, se considerarmos o histórico de violência e supressão de direitos dos jovens.

Na relação entre o punitivo e o pedagógico, a concepção que prevalece no ECA é a de que a dimensão pedagógica deve ser privilegiada em todos os aspectos da aplicação das medidas socioeducativas, na mesma perspectiva de Baratta (1987), para quem o sistema de punição tende a criar problemas ao invés de resolvê-los, advindos dos conflitos que a punição gera no ambiente de privação de liberdade. A repressão de conflitos por parte do sistema punitivo tende a gerar outros, por vezes, piores dos que os originários. Isso pode ser útil para o modo de produção capitalista, como argumenta Baratta (1987, p. 5):

o sistema punitivo se apresenta, pois, como violência inútil, senão como violência útil, do ponto de vista da autorreprodução do sistema social existente e, portanto, do interesse dos detentores do poder, para a manutenção das relações de produção e de distribuição desigual dos recursos.

A prevalência da dimensão educativa é uma das bases para a estruturação de um sistema de execução das medidas socioeducativas. É essa dimensão que pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e social do jovem em cumprimento de medida socioeducativa. Conforme Costa (2006b), a dimensão educativa e pedagógica da medida socioeducativa atenua a dimensão punitiva cumprindo o objetivo da socioeducação. Esse aspecto é evidente no ECA, o qual Costa analisa que rompe com o modelo repressivo e assistencialista das políticas anteriores, como

o Serviço de Assistência ao Menor (SAM - 1940), o Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM - 1964) e o Código de Menores (1928 a 1989). Assim, o ECA, como política pública, estabeleceu um marco inicial para a execução de uma política socioeducativa nacional.

Cabe observar também a ação do Conselho Nacional de Educação, que define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, via Resolução n. 03, de 13 de maio de 2016. Esse documento indica princípios para o atendimento socioeducativo, em que se destaca “[...] a escolarização como estratégia de reinserção social plena, articulada à reconstrução de projetos de vida e à garantia de direitos; [...] a prioridade de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo nas políticas educacionais” (II, VI, art. 4º).

Dentre as diretrizes, enfatizamos que a educação nestes ambientes deve “atender as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino” (art. 2º). Além disso, a oferta deve “prever atendimento diferenciado para contemplar as especificidades de cada regime, atentando-se para as questões de inclusão, acessibilidade, gênero, etnia, credo, idade” (V, art. 3º). A resolução reforça ainda o ECA, destacando a escolarização como estratégia de reinserção social plena. Existe uma relação entre a escolarização e a educação profissional e tecnológica em uma concepção de educação com qualidade social e com o preparo para o mundo do trabalho, observando o princípio da Constituição Federal Brasileira de 1988 (art. 205).

A partir dos anos de 1990, as políticas públicas para jovens em privação de liberdade apresentam concepções pedagógicas pautadas no paradigma de educação como formação ao longo da vida, pois se entende a incompletude das instituições de privação de liberdade, sendo necessárias a relação e a comunicação com outras instituições para que o conceito de socioeducação se efetive. De acordo com Julião (2017, p. 122), reconhece-se, assim, “que o papel do sistema de privação de liberdade é o de socioeducar, de compromisso com a segurança da sociedade, de promover a educação do sujeito ao longo da vida”. Podemos afirmar, então, que a articulação entre as instituições responsáveis pela educação é fundamental para a eficácia das políticas públicas para a educação de pessoas em situação de restrição e privação de liberdade.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS VIGENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE (EJPL)

Nesta subseção, trataremos das políticas públicas para a EJPL em dois campos: no âmbito do governo federal (de se seus ministérios) e no âmbito estadual, delimitando as políticas referentes ao Estado do Amazonas.

2.3.1 Políticas Públicas no Âmbito do Governo Federal e dos Ministérios

As políticas públicas voltadas os jovens em privação de liberdade avançam em ações como o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). O SINASE é “o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei” (art. 1º). Em relação à educação, a Lei estabelece requisitos para os programas de Privação de Liberdade, como “a comprovação da existência de estabelecimento educacional com instalações adequadas e em conformidade com as normas de referência” (I, art.15). O SINASE como política pública tem causado impactos significativos no atendimento aos jovens aos quais se atribuem atos infracionais.

Outro avanço no campo normativo foi a publicação, no ano de 2013, do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e Eixos Operativos, que estabelece, em suas diretrizes, a garantia do “direito à educação para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e egressos, considerando sua condição singular como estudantes e reconhecendo a escolarização como elemento estruturante do sistema socioeducativo” (BRASIL/PNAS, 2013, p. 9).

A partir desses documentos, portanto, é possível constatar que a educação e a escolarização se constituem como eixos fundamentais nas políticas públicas destinadas aos jovens que cumprem medidas socioeducativas. Nessa perspectiva, cabe-nos trazer a assertiva de Muñoz (2011, p. 60):

Ainda que se reconheça que frequentemente a privação de liberdade é em si questionável como meio de controle social, nosso desafio é

criar um ambiente para os(as) reclusos(as) que torne possível uma mudança positiva e fomente a capacidade humana. A educação acessível, disponível, adaptável e aceitável é um elemento essencial desse ambiente.

O autor reforça que a educação é um direito das pessoas privadas de liberdade e, mais do que um instrumento de possível mudança, é uma necessidade imperiosa para a constituição humana. Ela é a ação transformadora na busca pela vocação humana do ser mais. Como argumenta Freire (2005), a aprendizagem de algo jamais deve se dar sem a compreensão da realidade cujo objetivo é gerar ação transformadora. Nesse entendimento, as aprendizagens em instituições de privação de liberdade devem contribuir para que o educando encontre seu valor no mundo em que vive e seja capaz de compreendê-lo, podendo agir como transformador.

Além desse Plano, os direitos dos jovens em situação de privação de liberdade são assegurados no Estatuto da Juventude, Lei nº 12. 852, de 5 agosto de 2013. Dentre outras diretrizes, o Estatuto determina que Estado e sociedade devem garantir oportunidade aos jovens, bem como “[...] zelar pelos direitos dos jovens com idade entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove) anos privados de liberdade e egressos do sistema prisional, [...] criando e estimulando oportunidades de estudo e trabalho que favoreçam o cumprimento do regime semiaberto” (XI, art. 3º).

Sobre direito à educação, o Estatuto determina o dever do poder público para com a oferta de escolarização aos jovens que não tiveram acesso na idade adequadas. O Estado deve oferecer aos jovens que não concluíram a educação básica “[...] programas na modalidade da educação de jovens e adultos, adaptados às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno, ressalvada a legislação educacional específica” (§ 2, art. 7º). Esse conjunto de medidas de proteção constituem melhorias importantes para a formulação e implantação de políticas públicas referentes aos jovens, reconhecendo-se nessas os avanços no campo da legislação e da política pública voltada para a educação de jovens em espaços de privação de liberdade (EEPL). Pode-se dizer que, a partir de 2006, tais políticas buscaram atender a reivindicações de movimentos organizados na concepção de educação emancipatória, na compreensão de que as pessoas privadas de liberdade devem ter o direito à educação garantido.

Como resultado desses debates e das reivindicações de educadores e demais profissionais da área, a EEPL conquista estratégias dentro das Metas 9 e 10

do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE - 2014/2024). Essa meta diz respeito à garantia de oferta de escolarização, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA). A estratégia número 9.8 dessa meta traz à tona a demanda por formação adequada e voltada para o público privado de liberdade, uma população crescente, ligada ao aprofundamento das desigualdades sociais inerentes à sociedade capitalista, geradoras de uma população marginalizada e alijada dos bens materiais, culturais e sociais produzidos pela humanidade. Por sua vez, a Meta 10 objetiva “oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” e tem como estratégia para a população em situação de privação de liberdade a expansão da EJA articulada à educação profissional. (ESTRATÉGIA 10.10)

É possível identificar o avanço no campo das conferências e encontros voltados para a educação de jovens e adultos em espaços de privação de liberdade e realizados com apoio do Ministério da Educação. Pode-se dizer que, a partir de 2006, tais ações são reivindicações de movimentos organizados e perseguiram a concepção de EJA emancipatória, na compreensão de que as pessoas privadas de liberdade devem ter o direito à educação garantido, inclusive na direção das diversidades.

A partir de 2009, o país teve uma nova série de Conferências Nacionais de Educação que representou, em certo sentido, o fortalecimento de reivindicações históricas em diversas áreas. Dessa maneira, o MEC lançou em 2010 o Documento Final da Conferência Nacional de Educação de 2010 – CONAE/2010, que trouxe o eixo temático VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, definindo, dentre outras, as seguintes diretrizes: a “adoção da idade mínima de 18 anos para exames de EJA”; e o “estabelecimento de políticas públicas para a ampliação do atendimento educacional na modalidade de EJA integrada com a educação profissional em presídios e unidades sócio-educativas” (CONAE, Documento Final, 2010, p. 148-60). Ao considerar os marcos regulatórios para a educação em instituições de privação e restrição de liberdade no Brasil destacamos também as principais políticas da educação em espaços de privação de liberdade no Amazonas.

2.3.2 Educação de Jovens em situação de Privação de Liberdade no Âmbito do Estado do Amazonas

O Amazonas integra o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), coordenado pela Secretaria Nacional de Promoção de Direitos da Criança e do Adolescente, pertencente ao atual Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Em 2015, o Sistema Socioeducativo do Amazonas passou a integrar também a Secretaria de Estado de Justiça do Amazonas. Já o Departamento de Atendimento Socioeducativo (DASE) é responsável pela administração dos Centros Socioeducativos, onde trabalham profissionais da Secretaria Estadual de Assistência Social (SEAS) e profissionais da Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania (SEJUSC). Essa estrutura garante o funcionamento das salas de aula no interior dos Centros e da Unidade de Internação Provisória.

Das unidades socioeducativas no Amazonas, o Centro Socioeducativo de Internação Feminina (CSIFM) tem menor capacidade de atendimento assim como o Centro Socioeducativo de Semiliberdade Masculino, como evidenciam os dados no quadro a seguir.

Quadro 3 - Capacidade de atendimento Centros Socioeducativos Município de Manaus - Estado do Amazonas- 2020

UNIDADES	Atendimento por faixa etária	Vagas para atendimento
Centro Socioeducativo Assistente Social Dagmar Feitoza (jovens do sexo masculino)	16 a 18 anos incompletos e, excepcionalmente, até os 21 anos	66
Centro Socioeducativo Senador Raimundo Parente (jovens do sexo masculino)	12 a 16 anos completos	30
Centro Socioeducativo de Internação Feminina. ¹¹	12 a 18 anos incompletos e, excepcionalmente até os 21 anos.	20

¹¹ Abriga também meninas em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade e as que estão em internação provisória.

Centro Socioeducativo de Semiliberdade Masculino (jovens do sexo masculino) ¹²	12 a 16 anos completos	20
Unidade de Internação Provisória (jovens do sexo feminino e masculino)	12 a 18 anos incompletos	48
Total		184

Fonte: Elaboração da autora com base em dados da SEDUC/SEJUSC/COJI, 2020.

É importante explicitar que o CSIFM é também uma unidade de semiliberdade feminina. As meninas e os meninos que cumprem medida socioeducativa de semiliberdade permanecem nas unidades de segunda-feira a sexta-feira, quando, à tarde, os jovens podem sair da unidade para passar sábado e domingo com os familiares.

A escolarização dos jovens nos Centros Socioeducativos de Manaus é de responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC), que oferta educação básica, incluindo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A EJA nas unidades socioeducativas do Amazonas está organizada em atenção às diretrizes e à normatização das políticas educacionais em âmbito nacional e local. (CF. QUADRO 4).

Quadro 4 - Oferta de EJA e salas de aula nos Centros Socioeducativos e Unidade de Internação Provisória do Município de Manaus – Estado do Amazonas – 2020

UNIDADES	Oferta da EJA	Número de salas
Centro Socioeducativo Assistente Social Dagmar Feitoza (jovens do sexo masculino)	-EJA 1º segmento (1º ao 5º ano) - EJA 2º segmento (6º ao 9º ano) - EJA Ensino Médio	05
Centro Socioeducativo Senador Raimundo Parente (jovens do sexo masculino)	- EJA 1º segmento (1º ao 5º ano) - EJA 2º segmento (6º ao 9º ano) - EJA Ensino Médio	04
Centro Socioeducativo de Internação Feminina ¹³	- EJA 1º segmento (1º ao 5º ano) - EJA 2º segmento (6º ao 9º ano) - EJA Ensino Médio	02

12 O Centro Socioeducativo de Semiliberdade Masculino não possui salas de EJA, pois os adolescentes frequentam Escolas externas.

13 Abriga também jovens mulheres em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade e as que estão em internação provisória.

Centro Socioeducativo de Semiliberdade Masculino (jovens do sexo masculino) ¹⁴	-	-
Unidade de Internação Provisória (jovens do sexo feminino e masculino)	- EJA 1º segmento (1º ao 5º ano)	01
Total		12

Fonte: Elaboração da autora com base em dados da SEDUC/AM, 2020.

A oferta de cursos de EJA para os Centros Socioeducativos é feita de maneira presencial, de acordo com a Resolução nº 137/2012 (CEE/AM). Essa resolução estabelece normas para a execução da EJA como modalidade da Educação Básica, nas etapas de Ensino Fundamental e Médio no Sistema Estadual de Educação do Amazonas. Também determina que “Os Cursos na Educação de Jovens e Adultos, para a oferta em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais” serão orientados com base no Parecer 04/10 e Resolução nº. 2/10 – CNE/CEB (já citados neste trabalho), e demais legislações relacionadas (art. 11º).

Em 2014, houve a publicação do Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado do Amazonas. Nele preconiza-se o “[...] desenvolvimento de um processo socioeducativo coerente e articulado que garanta novas e melhores oportunidades de educação, trabalho, vida e de existência para os socioeducandos e seus familiares” (AMAZONAS/SEAS/PDAS, 2014, p. 15). O documento registra ainda a concepção de que a educação diminui o envolvimento de jovens com atos violentos. Desse modo, uma das diretrizes do Plano é a garantia da educação com qualidade articulada à profissionalização e às práticas esportivas, de cultura e de lazer.

A educação de jovens no Centros Socioeducativos está contemplada em metas e estratégias do Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM), tendo em vista o disposto na Lei de nº13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e determina que “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei” (art. 8º).

14 O Centro Socioeducativo de Semiliberdade Masculino não possui salas de EJA, pois os adolescentes frequentam Escolas externas.

O PEE/AM (2015) destina metas e estratégias pertinentes à educação em unidades socioeducativas, as quais tratam do desenvolvimento de indicadores de avaliação para a educação nas unidades, considerando as especificidades dos jovens privados de liberdade, garantindo-lhes a oferta de educação de jovens e adultos, bem como a formação específica para professores e para professoras que atuarão e atuam na modalidade, como exposto nas metas 7 e 9:

7.4 Desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, indígena, quilombola, campo, prisional e socioeducativa; (p. 66)

Meta 9

[...]

9.7 Assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, garantindo-os formação específica aos professores e às professoras da referida modalidade. (AMAZONAS/SEDUC/PEE, 2015, p. 77)

Ao tratar da EJA integrada à educação profissional (Meta 10), o Plano traz a análise situacional do Estado no que tange à temática e reconhece a diversidade inerente à modalidade da EJA com um dos maiores desafios, pois “seu público prioritário inclui desde os idosos da zona rural aos jovens das pequenas e grandes cidades, as minorias étnico-raciais, as pessoas com deficiência e a população privada de liberdade”. (AMAZONAS/SEDUC, 2015, p. 81). Assim, as estratégias da meta 10 que tratam da EJA para as pessoas privadas de liberdade consideram:

10.8 Orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração, conforme previsto nas Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade (Resolução nº 2/2010 do Conselho Nacional de Educação) em regime de colaboração.

[...]

10.15 Ampliar a oferta educacional para pessoas privadas de liberdade em estabelecimentos penais.

10.16 Incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, projetos político-pedagógicos de acordo com as realidades específicas e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais, levando em conta as especificidades da educação em espaços de privação de liberdade.

(AMAZONAS/SEDUC/PEE, 2015, p. 85-86)

O Plano Estadual de Educação Amazonense de 2015 avança mais, trazendo a articulação da Educação de Jovens e Adultos nos espaços de privação de liberdade com a educação profissional, sempre dentro das metas da EJA. O PEE (2015) indica a oferta de formação específica de professores para esses espaços e fomenta a ampliação da oferta da EJA para as pessoas em situação de privação de liberdade; enquanto o PEE (2008) apenas tratou da implementação da educação da EJA e não fez qualquer referência à formação de professores para a EEPL. Pode-se observar essa diferença no quadro abaixo.

Quadro 5 – Metas e estratégias para a EEPL nos Planos Estaduais de Educação do Amazonas 2008 e 2015

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS - 2008	PLANO ESTADUAL DO AMAZONAS - 2015
<p>Objetivos e Metas 28 Implementar em unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de Educação de Jovens e Adultos no nível de Alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio, garantindo a formação para o mundo do trabalho. (AMAZONAS/SEDUC/PEE, 1998, p. 66).</p>	<p>Meta 7 [...] 7.4 Desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, indígena, quilombola, campo, prisional e socioeducativa; (AMAZONAS/SEDUC/PEE, 2015, p. 66).</p>
	<p>Meta 9 [...] 9.7 Assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, garantindo-os formação específica aos professores e às professoras da referida modalidade; (AMAZONAS/SEDUC/PEE, 2015, p. 77).</p>
	<p>Meta 10 10.3 Fomentar a integração da EJA com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da EJA e, considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo, privadas de liberdade e das comunidades indígenas e quilombolas,</p>

	<p>inclusive na modalidade de educação a distância;</p> <p>10.8 Orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração, conforme previsto nas Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade (Resolução nº 2/2010 do Conselho Nacional de Educação) em regime de colaboração</p> <p>[...]</p> <p>10.15 Ampliar a oferta educacional para pessoas privadas de liberdade em estabelecimentos penais.</p> <p>10.16 Incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, projetos político-pedagógicos de acordo com as realidades específicas e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais, levando em conta as especificidades da educação em espaços de privação de liberdade. (AMAZONAS/SEDUC/PEE, 2015, p. 85-86).</p>
Total de Metas: 1	Total de Metas: 3
Total de estratégias: 0	Total de estratégias: 6

Fonte: Elaboração da autora com base em dados da SEDUC/AM, 2020.

O Quadro 5 mostra a presença da EEPL nos PEEs do Amazonas a partir dos anos 2000. Todavia, a adoção de mais metas e estratégias no PEE/AM de 2015 não garante melhorias e conquistas na prática e no cotidiano da Educação nas unidades socioeducativas, embora, certamente represente uma conquista das lutas dos movimentos sociais, dos pesquisadores e professores atuantes na área da educação em espaços de privação de liberdade.

Com as demandas da sociedade atual, muitas delas relacionadas ao avanço de novas tecnologias, em 2020 a SEDUC/AM elaborou a Proposta Curricular e Pedagógica EJA – Ensino Fundamental (Resolução nº 13/2021 – CEE/AM – *AD REFERENDUM*), pautada pela Base Nacional Comum Curricular e Referencial

Curricular Amazonense, aprovado pela Resolução nº. 098/2019 – CEE/AM¹⁵. A EJPL está contemplada no item Especificidades de Atendimento da EJA, entendida como a necessidade de atendimento à diversidade da sociedade amazonense, cujo “[...] público-alvo é heterogêneo (estrangeiros, ribeirinhos, quilombolas, privados de liberdades, necessidades educacionais especiais, moradores do campo etc.)” (AMAZONAS/CEJA, 2020, p. 43). Com a modificação, a organização da EJA passou a ser ofertada em dois semestres durante o ano letivo, com carga horária de 400 horas. Segundo a SEDUC, os objetivos da mudança são: aumentar da oferta, minimizar a evasão escolar e garantir a inserção de pessoas jovens e adultas no mercado de trabalho.

A organização da EJA no Amazonas, a partir de então, divide-se em três segmentos com três etapas, com as seguintes cargas horárias: 1º e 2º segmentos com 1600 horas; e o 3º segmento com 1200h. A mudança mais significativa refere-se à flexibilização da oferta dos horários das aulas: são três dias semanais de aulas presenciais e dois dias de estudos orientados, com atividades extraescolares acompanhadas pelos educadores; a comprovação da presença dar-se-á pela entrega de atividades por parte dos estudantes e as avaliações serão realizadas apenas de modo presencial. Dessa maneira, o 1º segmento corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental, dividido em 4 (quatro) etapas semestrais, com conclusão em 24 (vinte e quatro) meses. O 2º segmento equivale aos anos finais do Ensino Fundamental, dividido em 4 (quatro) etapas, com a conclusão em 24 (vinte e quatro) meses. O 3º segmento refere-se ao Ensino Médio, dividido em 3 (três) etapas, com a conclusão em 18 (dezoito) meses (AMAZONAS/CEJA, 2020).

No que se refere à nova Proposta Curricular da EJA, está atualmente organizada em capítulos: o primeiro deles contém um subitem “Educação Socioeducativa”, aspecto inovador se compararmos à antiga proposta curricular de 2008, vigente até 2019, a qual traz apenas um objetivo no tocante a EEPL:

15 A SEDUC/AM e Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/MANAUS) elaboraram o Referencial Curricular Amazonense, aprovado pela Resolução nº. 098/2019 – CEE/AM. O Referencial, como documento intersetorial, elaborado com a participação de representantes das principais instituições de educação do Amazonas, incluindo a Universidade Federal do Amazonas, a Universidade do Estado do Amazonas e outras instituições de ensino superior, congrega as propostas das redes estadual e municipal de ensino. O documento define-se como orientador para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como base para a elaboração de Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas pertencentes ao sistema estadual de ensino.

Proporcionar uma formação de qualidade, com metodologias próprias, visando situações pedagógicas adequadas às necessidades, expectativas e disponibilidade dos jovens, adultos e idosos, assim como a viabilização do atendimento aos menores privado de liberdade por estarem em conflito com a lei e população carcerária. (AMAZONAS/SEDUC/GEJA, 2008, p. 25).

A atual proposta dedica um subitem à educação de jovens em unidades socioeducativas, considerando as suas especificidades em relação à educação em unidades de privação de liberdade. O documento também enfatiza a importância de metodologias específicas para o trabalho educativo nos Centros, na concepção de educação ressocializadora e como preparação para o mundo de trabalho. Tal concepção de educação (presente nas propostas de 2008 e de 2020) vai de encontro à concepção de educação de jovens ao longo da vida como formação humana baseada na vocação humana do ser mais de que nos fala Freire (2015).

A Educação de Jovens e Adultos é a categoria organizacional com finalidades e funções específicas para atendimento nas unidades escolares dos Centros Socioeducativos no Estado do Amazonas, a qual visa proporcionar a Educação Básica aos adolescentes que estão em internação provisória ou cumprindo medida socioeducativa de internamento. Este atendimento deve basear-se na utilização de metodologias que propiciem ressocialização dos sujeitos no processo educativo, no exercício da cidadania e na preparação para o mundo do trabalho. (AMAZONAS/SEDUC/CEJA, 2020, p. 48)

É possível analisar que os marcos legais e operacionais amazonenses se encontram alinhados com os marcos nacionais, porém com concepções de educação diferentes. Eles se aproximam das perspectivas teóricas relacionadas a garantias de direitos e do paradigma da incompletude institucional, mas trazem concepções de educação ambíguas. Vejamos as diferenças e semelhanças no quadro abaixo.

Quadro 6 – EJEPL nas políticas públicas em âmbito nacional e estadual

Política em nacional	Pública âmbito	O que diz sobre EJEPL?	Política em estadual (Amazonas)	Pública âmbito	O que diz sobre a EJEPL?
<i>Plano Nacional de Atendimento</i>		• Educação como direito do	<i>Plano Decenal de Atendimento</i>		• Educação como prevenção à

<i>Socioeducativo: Diretrizes e Eixos Operativos (2013)</i>	adolescente. • Escolarização como elemento estruturante do SINASE.	<i>Socioeducativo do Estado do Amazonas (2014)</i>	violência. • Educação articulada à profissionalização e às práticas esportivas, de cultura e de lazer.
<i>Plano Nacional de Educação (2014)</i>	• Educação como preparo para formação profissional. • Formação específica para professores e professoras dos espaços de privação de liberdade.	<i>Plano Estadual de Educação do Amazonas (2015)</i>	• EJA articulada à educação profissional. • Formação específica para professores e professoras dos espaços de privação de liberdade.
<i>Resolução N. 03, de 13 de maio de 2016</i>	• Escolarização como estratégia de reinserção social plena, articulada à reconstrução de projetos de vida e à garantia de direitos.	<i>Proposta Curricular e Pedagógica EJA – Ensino Fundamental (2020)</i>	• Educação como base para a ressocialização. • Educação como formação para o exercício da cidadania. • Educação como preparo para o mundo do trabalho.

Fonte: A autora.

A educação como preparo para a profissionalização é prevalente nas políticas públicas, tanto nas nacionais quanto nas estaduais. Essa concepção está de acordo com a concepção de sujeito da EJEPL que sairá da margem da sociedade capitalista pela profissionalização e pelo acesso ao mercado do trabalho. Embora pretensamente freireanas, as propostas das políticas não enfocam a educação ao longo da vida nem a concepção de sujeito inconcluso e vocacionado para o ser mais na busca constante pela humanização (FREIRE, 1987; 2005; 1996; 2015).

As determinações e recomendações nos planos servem e servirão de suporte para que a garantia do direito à escolarização nos Centros Socioeducativos no Amazonas seja solidificada, tendo clareza de que é preciso muito mais do que planos para que tal fato aconteça. Para nós, é necessário um avanço de mudança de concepção focada na educação escolar, ampliando as possibilidades para os jovens em privação de liberdade (GODINHO; JULIÃO; ONOFRE, 2020). Nesse

sentido, Godinho e Julião (2019) postulam a educação em contextos de privação de liberdade com uma proposta de educação popular. Assim como a escola, todo espaço de privação pode ser educativo.

Essa possibilidade educativa em espaços de privação de liberdade pode estar contida em outros marcos legais, tendo como avanço em relação aos que já temos em âmbito nacional e estadual. Cabe dizer que a EEPL não está isolada de outras práticas sociais pertinentes aos jovens que estão nessas instituições e precisa ser voltada para vida concreta deles.

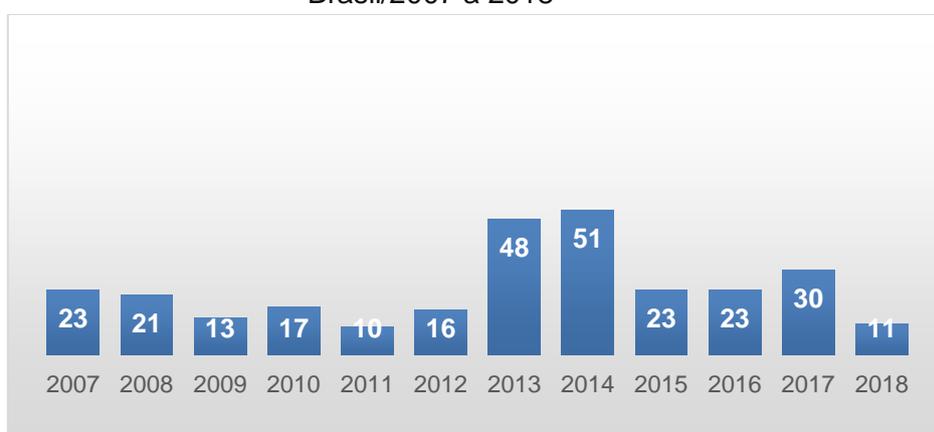
As políticas públicas apresentadas nesta seção representam avanços para a política educacional no Brasil e no Amazonas. Elas também apresentam lacunas e evidenciam disputas de concepções de sociedade e de educação, configurando-se dentro do paradigma contemporâneo de garantias de direitos e superação dos paradigmas punitivos e assistencialistas nas unidades socioeducativas. Assim, a legislação brasileira para a educação de jovens em privação de liberdade é considerada uma das mais modernas do mundo na forma escrita, faltando implementação. No Amazonas, como em outras unidades da Federação, ainda percebemos a necessidade de projeto político institucional que contemple a intersetorialidade da educação.

Há que se garantir nos marcos legais para jovens em privação de liberdade, as possibilidades da educação popular associada à cultura, ao esporte, ao fomento à leitura e à educação profissional como modalidade da educação nacional. Outro aspecto relevante é promover nesses marcos, de maneira mais efetiva, o envolvimento da comunidade e dos familiares, bem como parcerias com universidades e outras instituições.

3 A PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE SOCIOEDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO NO BRASIL (2007/2018): O QUE AS PESQUISAS DIZEM SOBRE AS MENINAS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

A revisão de Literatura deste estudo resulta de um levantamento de pesquisas em nível de pós-graduação no Brasil, defendidas no período de 2007 a 2018 e disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), disponível em portal eletrônico sitiado na rede mundial de computadores. Por conta da delimitação da temática deste estudo, escolhemos os termos socioeducação e medida socioeducativa para a busca dos documentos pretendidos. Com essas palavras, o portal apresentou 382 resultados, divididos entre 286 dissertações e 96 teses. No período elencado, constatamos expressivo aumento de produção dentro da temática no ano de 2013 e o pico em 2014. Cabe registrar que, em 2012, houve a instituição do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)¹⁶. A instituição da política pode ter incidido sobre o aumento de produção de dissertações e teses com as palavras-chave escolhidas (Cf. Gráficos 6 e 7).

Gráfico 6 - Produção de dissertações sobre medidas socioeducativas e socioeducação-Brasil/2007 a 2018

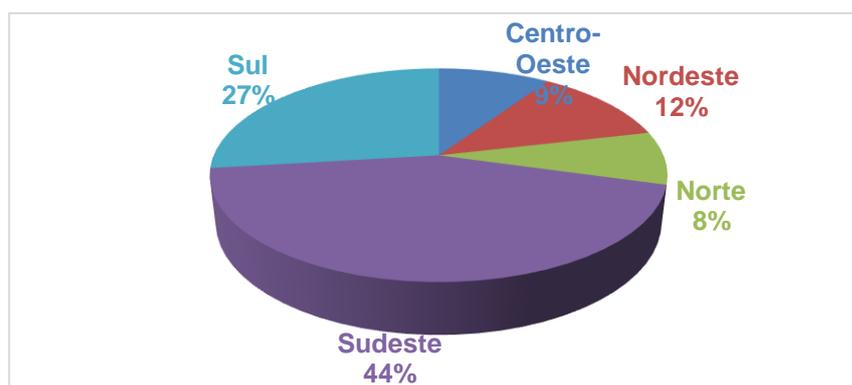


FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na BDTD/IBICT, 2018.

16 LEI Nº 12.594, DE 18 DE JANEIRO DE 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993; os Decretos-Leis nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

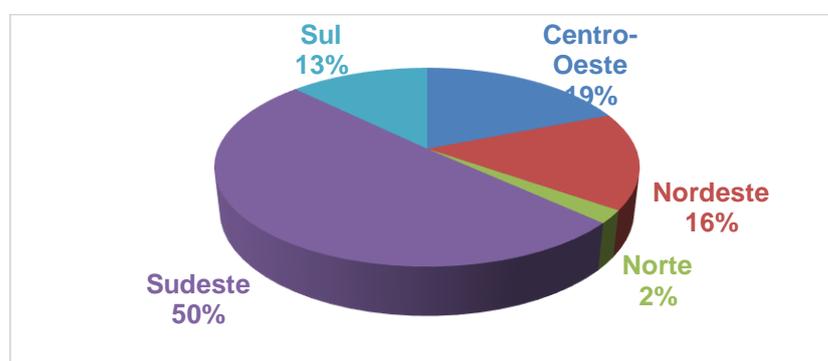
Quando se registra a produção das pesquisas por regiões¹⁷, constata-se que ela se distribui de modo desigual. A região Sudeste, por exemplo, concentrou 45% das dissertações e 50% das teses publicadas. Por sua vez, os menores índices são das regiões Norte e Centro-Oeste, com 8% e 9%, respectivamente (Cf. Gráficos 7 e 8). Esses percentuais acompanham as características históricas da produção acadêmica nas Instituições de Ensino Superior no âmbito da pós-graduação brasileira.

Gráfico 7 - Produção de dissertações sobre socioeducação e medidas socioeducativas por região (Brasil 2007/2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na BDTD/IBICT, 2018.

Gráfico 8 - Produção de teses sobre socioeducação e medidas socioeducativas por Região (Brasil 2007/2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na BDTD/IBICT, 2018.

Cirani; Campanario e Silva (2015, p. 173), ao analisarem a evolução do ensino da pós-graduação no Brasil (onde se produz a grande maioria das teses e

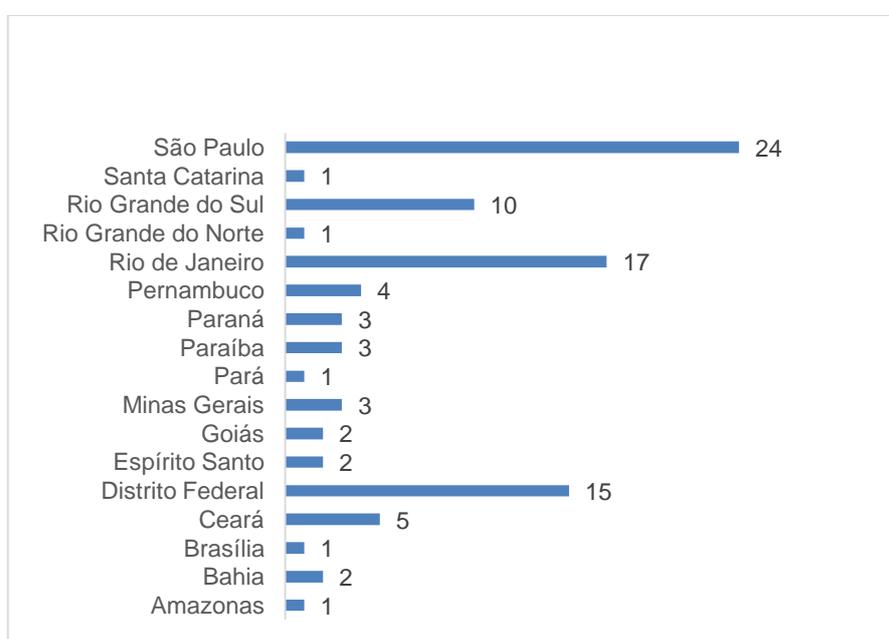
¹⁷ A produção por região é considerada a partir da localização das universidades em que as pesquisas foram produzidas.

dissertações), demonstram crescimento expressivo da Região Norte, mas ainda muito pequeno se comparado ao crescimento das demais Regiões. Os dados comparativos “[...] apontam que, em 2011, de um total de 4.650 cursos de pós-graduação, 51% estavam na região Sudeste, 20% no Sul, 18% no Nordeste, e somente 7,2% no Centro-Oeste e 4% no Norte”.

Em relação à temática da socioeducação, os estudos de Francisco e Lopes (2020) confirmam que a maioria dos trabalhos selecionados estão em IESs das Regiões Sul e Sudeste, com destaque para o Estado de São Paulo e para o Estado do Rio Grande do Sul, com as Universidade Estadual Paulista (UNESP) – 12; Universidade de São Paulo (USP) – 12; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) 9 e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – 9.

Em consonância com os estudos acima, observamos em nosso trabalho que as Unidades da Federação (UFs) que mais aparecem na produção de teses e dissertações foram São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro na Região Sudeste. Evidencia-se que o Estado de São Paulo capitaneia a alta produção na temática naquela Região, com 78 dissertações e 24 teses. Na região Nordeste, as UFs destacadas são Ceará (com 13 dissertações e 5 teses), Pernambuco (com 4 teses) e Paraíba (com 5 dissertações e 3 teses) (Cf. Gráfico 9).

Gráfico 9 - Produção de teses sobre socioeducação e medidas socioeducativas por Unidade da Federação (2007/2018)

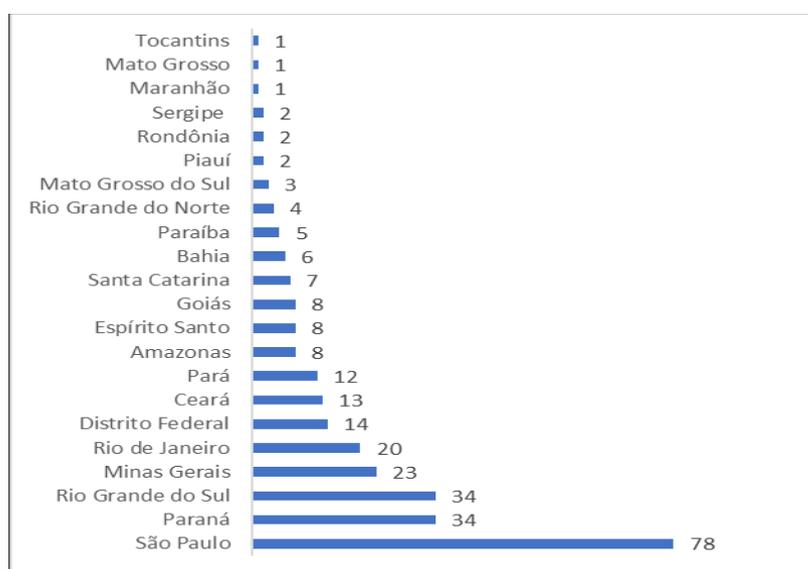


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na BDTD/IBICT, 2018.

A Região Sul apresentou expressiva produção de dissertações, no entanto, não acompanha o crescimento na produção de teses. As UFs que se destacam na produção são: Rio Grande do Sul, com 10 teses e 34 dissertações; e Paraná, com 34 dissertações e 3 teses. Na Região Centro-Oeste, o maior número de trabalhos é encontrado no Distrito Federal, com 14 dissertações e 15 teses. Já a Região Norte tinha o Pará e o Amazonas como destaques, ainda com diferença considerável das demais Regiões. As duas UFs tinham apenas 1 tese cada uma, e 12 e 8 dissertações, respectivamente, como se pode comparar no Gráficos 9 e 10.

Além disso, os dados mostram os esforços dos programas de pós-graduação das Regiões Norte e Nordeste, especialmente da Nordeste, para ampliarem as pesquisas e a produção de teses e dissertações na área da socioeducação no país.

Gráfico 10 - Produção de dissertações sobre socioeducação e medidas socioeducativas por Unidade da Federação (2007/2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na BDTD/IBICT, 2018.

Em relação às áreas de pesquisa, observa-se a pulverização da produção. Porém, as que mais se destacam são Educação e Psicologia. Das dissertações encontradas, 89 na área de Educação e 69 na área da Psicologia. Vale registrar a área “Adolescente em conflito com a Lei”. Trata-se de Mestrado profissional cuja produção foi expressiva entre 2014 e 2016, com o total de 14 trabalhos. Das teses, houve 26 trabalhos defendidos na área da Educação e 23 na área da Psicologia (Cf. Quadros).

Há diversas áreas registradas, cada uma com 1 dissertação publicada: Análise do Comportamento, Bioética, Ciência das Religiões, Ciências Criminais, Ciências Sociais Aplicadas, Desenvolvimento Regional, Educação Agrícola, Enfermagem, Enfermagem Psiquiátrica, Ensino de Ciências e Matemática, Matemática, Música, Planejamento e Governança Pública, Planejamento e Políticas Públicas, Políticas Públicas e Formação Humana, Psicologia Social, Saúde e Serviço Social, Sociedade e Cultura, Sociologia e Direito, Teologia. No que se refere às teses, aparecem as seguintes áreas com 1 tese: Linguística, Políticas Públicas, Saúde pública, Enfermagem, Política Social e Música (Cf. Quadro 7 e 8).

Quadro 7 - Produção de dissertações sobre socioeducação e medidas socioeducativas por área de pesquisa – Brasil 2007/2018

Produção de dissertações sobre socioeducação e medidas socioeducativas por área de pesquisa – Brasil 2007/2018	
Educação	89
Psicologia	69
Serviço Social	24
Direito	23
Adolescente em conflito com a Lei	14
Saúde	11
Sociologia	9
Ciências Sociais	6
Administração Pública	5
Política Social	5
Políticas Públicas	4
Letras	3
Linguística	2
Segurança Pública	2

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na BDTD/IBICT, 2018.

Quadro 8 - Produção de teses sobre socioeducação e medidas socioeducativas por área de pesquisa – Brasil 2007/2018

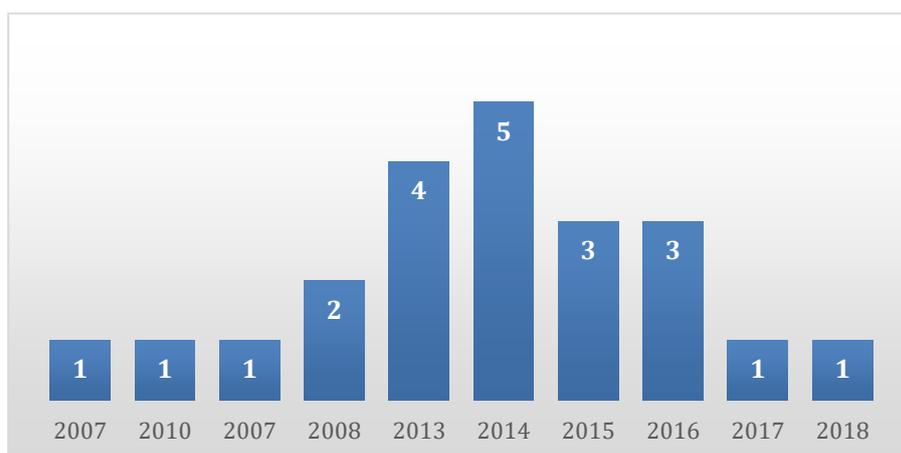
Produção de teses sobre socioeducação e medidas socioeducativas por área de pesquisa – Brasil 2007/2018	
Educação	26
Psicologia	23
Serviço Social	13
Direito	8
Sociologia	7

Ciências Sociais	4
Saúde	3
Letras	3
Antropologia	2

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na BDTD/IBICT, 2018.

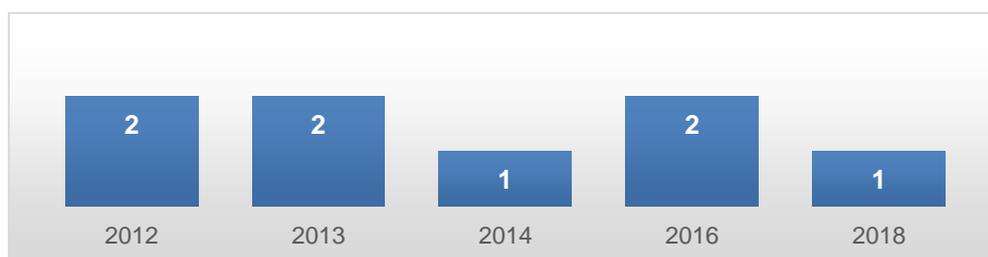
Dos 381 trabalhos encontrados, apenas 22 dissertações e 8 teses foram sobre meninas em cumprimento de medidas socioeducativas. Esses trabalhos acompanharam o ritmo de crescimento do total, com pico de produção em 2014, quando foram publicadas 5 dissertações. Posteriormente, esse número diminuiu até o registro de 1 trabalho, em 2018. A dinâmica de produção de teses, no entanto, apresentou-se de modo diferente: o início da publicação de teses acerca da temática ocorreu no Brasil em 2012. Nesse ano e em 2016, registrou-se o maior número de produções (Cf. Gráficos 11 e 12).

Gráfico 11 - Produção de dissertações sobre meninas, socioeducação, medidas socioeducativas- Brasil 2007/2018



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na BDTD/IBICT, 2018.

Gráfico 12 - Produção de teses sobre meninas, socioeducação e medidas socioeducativas - Brasil 2007/2018



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na BDTD/IBICT, 2018.

Dessas pesquisas, selecionamos os da área da educação das meninas em situação de restrição e privação de liberdade, a saber: as dissertações de Farias (2013); Oliveira (2014); Santos (2016); Mendonça (2017); e Oliveira (2018); e as teses de Almeida (2013); Batista (2013); e Lima (2018).

O trabalho de Santos (2016)¹⁸ analisa a história de vida meninas pela perspectiva psicanalítica. A análise é perpassada pelas variáveis de gênero, escolarização e sociedade de consumo. A autora lança mão de autores como Freud (1930) Kufper (2001), Lajonquieré (2010)¹⁹ para explorar o conceito de constituição do sujeito ao tratar as meninas como adolescentes em constituição. A partir de Kehl (1998) e Calligaris (2010)²⁰, a adolescência é tida como uma fase privilegiada de desenvolvimento dentro da sociedade contemporânea, haja vista a sociedade de consumo, que estabelece a cultura adolescente. Um aspecto interessante é a relação estabelecida entre a necessidade de consumo da sociedade capitalista e a entrada das meninas no mundo do crime. Nessa direção, há a crítica ao processo de escolarização nas unidades socioeducativas, sendo necessária uma transformação para a chamada “educação para a realidade”. A metodologia centra-se no método psicanalítico para a pesquisa de campo. Essa ocorreu em unidade socioeducativa para meninas, onde a pesquisadora acompanhou a rotina das jovens, realizando grupos de reflexão e entrevistas individuais. (SANTOS, 2016).

Os resultados apresentados na dissertação de Santos (2016) privilegiam os aspectos relacionados ao gênero e o seu papel no mundo do crime, indicando uma posição de subalternidade em relação aos homens nesse universo, mas de sentimento de superioridade em relação às outras mulheres. Isso por causa do alto poder de consumo conquistado pelo tráfico de drogas e pela relação com os homens envolvidos no mundo do crime (SANTOS, 2016). Sobre a educação e a escolarização, a pesquisa alinha-se às demais que apontam o fracasso da escola

18 SANTOS, Elen Alves. **As adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa: um diálogo sobre as questões de gênero, escolarização, sociedade de consumo e ato infracional**, 2016.

19 FREUD, S. (1930). Mal-estar na civilização. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira, vol. XXI. Tradução Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. KUPFER, M. C. M. **Educação para o Futuro**. Psicanálise e Educação. São Paulo: Escuta, 2001. v. 1. 155p. LAJONQUIÈRE, L.; **Figuras do Infantil**: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 272p.

20 KEHL, M. R. Duas hipóteses sobre a crise na educação no século XXI. **Caderno Mais**. Folha de São Paulo. 1998. CALLIGARIS, C. A. **Adolescência**. Publifolha, São Paulo, 2010.

diante das meninas. Tendo o direito à educação de qualidade negado e outros direitos fundamentais também, as meninas apontam as possibilidades diminutas ofertadas pelas escolas para que lograssem êxito na trajetória escolar mesmo assim, elas reconhecem a importância da escolarização em nossa sociedade. (SANTOS, 2016).

Oliveira (2018)²¹ analisa as ações do programa federal profissionalizante, Programa Nacional ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), para meninas em privação de liberdade, em uma unidade de internação em João Pessoa. A metodologia segue abordagem qualitativa e utilizou a técnica de entrevista para coleta de dados. Os entrevistados foram os gestores da unidade. O autor traz as políticas públicas para crianças e adolescentes a quem se atribuem atos infracionais. Nesse âmbito, discute dados sobre violência e criminalidade e o papel da mulher dentro desses aspectos (OLIVEIRA, 2018). Ao analisar o impacto do PRONATEC nas unidades socioeducativas, o autor contribui com o estudo da temática em questão, pois ratifica a importância da escolarização integrada à educação profissional nesses espaços. A pesquisa aponta o resgate da autoestima das meninas, à medida em que as ações do Programa favoreciam qualificação para o mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2018).

A abordagem etnográfica da pesquisa de Almeida (2013) diferencia-se dos trabalhos acima, seja pela metodologia empregada, seja por afastar-se da concepção de adolescência, assumindo a concepção de juventude como processo amplo cultural e social. Tal concepção apoia-se em Dayrell (2003)²². Essa juventude é contextualizada pela autora dentro no espectro da vulnerabilidade social e da exclusão. As meninas e mulheres das pesquisas são excluídas dentro de um sistema econômico capitalista. Desse modo, elas são marcadas pelas disparidades de gênero e sofrem as consequências da exclusão socioeducacional. A pesquisa ocorreu em duas unidades penitenciárias e em uma unidade de internação por meio das técnicas de observação participante, da fotografia e da entrevista etnográfica.

As relações entre a vulnerabilidade das meninas e as práticas educativas nas unidades de privação de liberdade saltam como resultado da pesquisa e, por

21 OLIVEIRA, Heranir Fernandes de. **Educação e Ressocialização**: O desafio da oferta de formação profissional e tecnológica para adolescentes privadas de liberdade através do Pronatec do IFPB e sua inserção no mercado de trabalho, 2016.

22 DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. *Revista Brasileira de Educação*. N. 24, p. 40-52. Set/dez., 2003.

consequente, é a tese do trabalho. A vulnerabilidade e a escolarização inferior oferecida às jovens, são dados importantes para a análise. A autora relata que há precariedade cultural e educacional para elas. Mostra também que os percursos de mulheres e jovens presas são cheios de interrupções e negações. O processo de escolarização dentro das unidades é identificado como desprovido de sentido e significado para elas (ALMEIDA, 2013).

Também com o conceito de juventude, o trabalho de Batista (2016) apresenta a condição dos jovens brasileiros como precária, sobretudo no que concerne à escolarização. A autora traz dados sobre evasão e repetência no Ensino Médio como aspectos que comprometem o exercício da cidadania desses jovens. A autora também assume a relação da exclusão social com o cometimento de atos infracionais. A tese analisa as representações sociais de meninas que cumprem medidas socioeducativas e a mesma representação social nos jovens de uma escola pública de Ensino Médio (BATISTA, 2016). Para a realização da pesquisa, um questionário foi submetido a 58 jovens que cumprem medida socioeducativa de internação e para 43 jovens de uma Escola estadual localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. A tese da pesquisadora indica que medida socioeducativa de internação promove a precarização da vida das meninas e não cumpre sua proposta garantista, transformando as meninas em perigosas pelo ato infracional que cometeram e por aquilo que caracteriza suas vidas. Elas não são reconhecidas como vidas que importam e que merecem ser vividas (BATISTA, 2016).

O trabalho de Santos-Lima (2018)²³ identifica a relação entre o ato infracional e a identidade de gênero com meninas em privação de liberdade. À luz do referencial psicanalítico, buscamos esta compreensão a partir da consideração dos conflitos e significados subjetivos que desencadeiam o comportamento transgressor (AMPARO; GUSMÃO; MACEDO, 2012; AMPARO; PEREIRA, 2010; COSTA; FREIRE, 2012; HOUSSIER, 2010; LEVISKY, 2013; MARTY, 2010; 2012). Analisa acuradamente as políticas públicas, marcando o papel das mulheres e das meninas nelas (SANTOS-LIMA, 2018). A metodologia da pesquisa seguiu referencial psicanalítico e foi realizada ao longo de 10 meses, com 13 adolescentes do sexo feminino que cumpriam medida socioeducativa em regime de internação em uma unidade de atendimento socioeducativo do DF. Foram utilizados como instrumentos

23 SANTOS-LIMA, Helen Tatiana dos. **As marcas do gênero na trajetória infracional juvenil**: um estudo com meninas em cumprimento de medida socioeducativa, 2018.

para a geração de dados o diário de campo, os relatos de vida e a Fotolinguagem©. Os resultados trazem a ótica das meninas sobre cinco significados, a saber: o desamparo pela falta do Outro, a diferenciação do EU; a reificação do EU; o amor romântico e o amor pela família. Também evidenciam a situação de vulnerabilidade social e econômica das meninas. As condições de vulnerabilidade econômica e pobreza marginalizavam-nas enquanto sujeitos sociais. Elas se percebiam invisíveis dentro de uma sociedade que funciona por uma ideologia do consumo, à qual não conseguiam responder (SANTOS-LIMA, 2018).

Os trabalhos mencionados avançam no campo da pesquisa sobre meninas em situação de restrição de privação de liberdade. Embora o número de trabalhos entre dissertações e teses ainda seja pequeno, as análises trazem contribuições significativas para esta pesquisa de doutorado. A seguir, apresentamos dois quadros com informações acerca dos títulos, das autorias, das orientações e dos resumos das dissertações e teses encontradas a partir das palavras-chave socioeducação e medida socioeducativa no catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Quadro 9 - Dissertações sobre meninas, socioeducação, medidas socioeducativas - Brasil 2007/2018

Ord.	Título	Autoria/ Orientação	Instituição/ Unidade da Federação	Resumo	Ano/Área
01	Escrevendo a história por linhas marcadas pelo “desvio”: as adolescentes no Centro de Socioeducação Professor Antonio Carlos Gomes da Costa http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=11289	Monique Lima Soares de Farias Orientada por Monica Dias Peregrino Ferreira	Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Rio de Janeiro	Objetiva investigar as adolescentes que cometem atos infracionais, qual sua história de vida e quais são os seus planos para o futuro. Por meio da pesquisa é possível concluir que quanto mais suportes mais são visíveis as projeções dessas meninas para seu futuro. Quanto mais apoio familiar, quanto mais suportes a adolescente dispõe para se projetar, mais altas são as projeções. As instituições (escola, família, enfim) têm um grande papel como suporte, quanto mais a adolescente se reconhece “amparada”, “apoiada”, mais facilidade ela demonstra ter para planejar.	2013/Educação
02	Estudo sobre a dinâmica de organização do “si mesmo” de adolescentes do sexo feminino em conflito com a lei http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/10560	Joao Paulo Lopes Coelho Orientado por Veriana de Fatima Rodrigues Colaço	Universidade Federal do Ceará/Ceará	Estuda a dinâmica de organização do self de jovens do sexo feminino em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade. Como principais resultados, destacam-se que: os modelos de atendimento repressor-correcional e	2013/Psicologia

				<p>pedagógico-corretivo apontam para uma realidade socioeducativa em que atos de violência e práticas disciplinares se conjugam numa lógica corretiva que legitima o cotidiano violador de direitos de adolescentes; a violência e a estigmatização características dessa unidade assumem especificidades ligadas à questão do gênero feminino; a redução da diversidade de significações em ordenamentos morais evidenciados nas formas de falar sobre o “si mesmo” de maneira, marcadamente, conformadoras. Conclui-se que o atendimento de cunho correccional atua sobre a reificação do “si mesmo”, ao invés de facilitar a construção de significados e sentidos que possam, realmente, auxiliar as socioeducandas numa perspectiva de reconstrução de si.</p>	
03	<p>Uma Jovem Mulher, sua Parceria Amorosa e o Tráfico de Drogas</p> <p>http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9NBHF9</p>	<p>Isabela Lucia de Souza Silveira</p> <p>Orientada por Ilka Franco Ferrari</p>	<p>Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/ Minas Gerais</p>	<p>Investiga e localiza aspectos subjetivos que favoreceram a permanência de uma jovem mulher no contexto do tráfico de drogas. A partir da análise do fragmento de caso apresentado, constata-se que, diante da impossível atribuição de um nome</p>	2013/Psicologia

				para o ser de mulher, uma contingência como a inserção no tráfico de drogas possibilita um alojamento para o ser.	
04	<p>Centro socioeducativo feminino (CESEF/PARÁ): alguns aspectos genealógicos</p> <p>http://ppgp.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/disciplinas/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20de%20Mestrado/ADRIANA%20ELISA%20DE%20ALENCAR%20MACEDO.PDF</p>	<p>Adriana Elisa de Alencar Macedo</p> <p>Orientada por Flavia Cristina Silveira Lemos</p>	<p>Universidade Federal do Pará/ Pará</p>	<p>Analisa as práticas no atendimento às adolescentes que se encontram no Centro Socioeducativo Feminino (CESEF), em Belém do Pará. Pelas análises feitas nos documentos, concluímos que as práticas que ali são organizadas funcionam como dispositivos disciplinares e controladores, esquadrinhando o corpo de cada adolescente, produzindo uma verdade e forjando subjetividades.</p>	2014/Psicologia
05	<p>Aspectos Intrapsíquicos de Adolescentes do Sexo Feminino em Conflito Com A Lei A Partir do Teste de Relações Objetais</p> <p>http://hdl.handle.net/10923/573</p>	<p>Katherine Flach</p> <p>Orientada por Adolfo Pizzinato</p>	<p>Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ Rio Grande do Sul</p>	<p>O estudo teve como objetivo a identificação de aspectos da realidade intrapsíquica, no que diz respeito às relações objetais internalizadas, de adolescentes do sexo feminino que cometeram atos infracionais e que cumpriam medida de internação socioeducativa através do instrumento europeu denominado Teste de Relações Objetais (TRO). Para a investigação dos aspectos da personalidade das participantes. Os resultados obtidos conduziram à</p>	2014/Psicologia

				compreensão de importantes aspectos, que revelam precárias condições de constituição psíquica destas adolescentes através de suas percepções sobre as relações interpessoais e produções pouco criativas a partir de suas respostas ao TRO, evidenciando impasses e carências em suas internalizações de relações objetais.	
06	Por Que Elas e Não Outras? Vozes e Olhares de Meninas Negras em Cumprimento de Medida Socioeducativa Na Fundac/Case Salvador	Dayse Sacramento de Oliveira Orientada por Maria Nazaré Mota de Lima	Universidade do Estado da Bahia/Bahia	Não disponível na plataforma.	2014/Educação
07	O que falam hoje as Adolescentes no Socioeducativo http://www.fafich.ufmg.br/pospsicologia/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=1787	Marina Barroso Spinola Orientada por Marcia Maria Rosa Vieira Luchina	Universidade Federal de Minas Gerais/Minas Gerais	Um caso publicado é vislumbrado enquanto paradigmático, para a compreensão do que falam as adolescentes. Assim, com o aparato teórico e clínico enunciados, refletiremos a respeito dos nomes e seus destinos. Logo, pretendemos incluir a temática na pauta dos debates técnicos, tanto provenientes do discurso jurídico quanto das demais áreas de saber que se remetem ao adolescente autor de ato infracional, localizando o mesmo não	2014/Psicologia

				apenas como resultado da pobreza, da miséria, ou dos conflitos sociais.	
08	Feminilidade, parceria amorosa e a entrada das adolescentes no tráfico de drogas: uma contribuição da psicanálise http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9NBHF9	Thais Limp Silva Orientada por Flavia Cristina Silveira Lemos	Universidade Federal de Minas Gerais/ Minas Gerais	Elucida a relação entre as parcerias amorosas e a entrada das adolescentes no tráfico de drogas. Nesse sentido, buscamos, como metodologia, estudar dois casos atendidos. A partir destes, verificamos que o amor é necessário para a vida de uma mulher, enquanto o crime é contingente. Além disso, foi possível constatar também que, nos casos em questão, a entrada na criminalidade se dá apenas de forma transversal e não por uma decisão pela criminalidade.	2014/Psicologia
09	As Adolescentes e a Medida Socioeducativa de Internação: Rompendo o Silêncio https://repositorio.unb.br/handle/10482/18108	Daniela Lemos Pantoja Coelho Orientada por Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira	Universidade De Brasília/ Distrito Federal	Investiga como essas adolescentes significam o processo socioeducativo. Para tanto, adotou-se a metodologia da pesquisa-intervenção em que, por meio de uma oficina pedagógica denominada Oficina de Reflexão. As análises evidenciaram que as adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas lidam com dificuldades ainda mais complexas que os adolescentes porque, entre outras razões, o universo socioeducativo ainda é fortemente	2015/Psicologia

				marcado por uma cultura masculina. Sendo assim, as assimetrias de gênero são sustentadas por crenças e valores sexistas que permeiam o atendimento socioeducativo. Elas se manifestam, sobretudo, por meio de atitudes de discriminação às adolescentes acauteladas.	
10	Do Lar para o Mundão: Sentidos Subjetivos do Ato Infracional Construídos pelas Adolescentes em Privação de Liberdade http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18734	Dora Teixeira Diamantino Orientada por Antonio Marcos Chaves	Universidade Federal Da Bahia/Bahia	Esta pesquisa teve como objetivo compreender os sentidos subjetivos do ato infracional construídos pelas adolescentes em medida socioeducativa de internação. No que tange à coleta dos dados, utilizou-se a entrevista narrativa com três adolescentes do sexo feminino, que estavam acolhidas na CASE-Feminina, no município de Salvador, Bahia, cumprindo medida socioeducativa de internação. Diante dos resultados, faz-se necessário repensar modelos alternativos ao punitivo, que impliquem toda a sociedade na construção de um projeto social igualitário, justo, pautado na significação do outro.	2015/Psicologia
11	Para além dos muros: as experiências sociais das adolescentes privadas de liberdade	Joana das Flores Duarte	Pontifícia Universidade Católica do Rio	O objetivo geral foi conhecer as experiências sociais das adolescentes correspondentes ao perfil etário dos	2016/Serviço Social

	http://hdl.handle.net/10923/7862	Orientada por Patricia Krieger Grossi	Grande do Sul/ Rio Grande do Sul	12 aos 18 anos em Medida Privativa de Liberdade. Com base na pesquisa empírica, realizada no Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino (CASEF), localizado na Cidade de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul. foi possível analisar as Vislumbra-se que as novas mudanças na dinâmica social afetas ao mundo do trabalho, somadas às novas exigências e sobrecargas às mulheres, mudaram também a dinâmica institucional da unidade privativa. Portanto, ainda que a lei do SINASE dê maior visibilidade às medidas socioeducativas e garanta direitos específicos, não reconhece a privação de liberdade como um espaço também destinado às adolescentes. Tudo isso vem sendo determinante na manutenção da seletividade estrutural penal e na invisibilidade de gênero.	
12	A Relação entre Esporte, Cultura, Lazer e a Medida Socioeducativa de Internação no Centro Socioeducativo Feminino – Cesef/Pará, de 2006 a 2014	Thais de Souza Nogueira Orientada por Flavia Cristina Silveira Lemos	Universidade Federal Do Pará/ Pará	Objetiva problematizar a relação entre os direitos ao esporte, à cultura e ao lazer e a medida de internação no Centro Socioeducativo Feminino – CESEF/PARÁ, de 2006 a 2014. Os resultados demonstram a importância	2016/Psicologia

	http://ppgp.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/			ética e política de operar essas problematizações, principalmente no que diz respeito aos atravessamentos da lógica penal no sistema socioeducativo e nas demais esferas sociais.	
13	As adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa: um diálogo sobre as questões de gênero, escolarização, sociedade de consumo e ato infracional https://repositorio.unb.br/handle/10482/22693	Elen Alves dos Santos Orientada por Viviane Neves Legnani	Universidade Brasília/ Distrito Federal	Analisa, por meio dos pressupostos psicanalíticos, a constituição da história de vida, focalizando o processo de escolarização e as questões de gênero das adolescentes em cumprimento de uma das medidas socioeducativas no Distrito Federal. A metodologia qualitativa serviu-se também das contribuições psicanalíticas. Os resultados da pesquisa indicaram que a entrada das meninas é facilitada pelo ideal estético, atrelado ao suporte afetivo encontrado nas fratrias adolescentes constituídas via criminalidade. A pesquisa aponta que as escolas ainda fazem uma oferta de ensino meramente adaptativa. As reinserções na escola e no trabalho foram mencionadas, porém apresentam-se como uma obrigatoriedade da medida socioeducativa. Em suma, percebeu-se na pesquisa um estreito diálogo	2016/Educação

				entre questões de gênero, escolarização, adolescência e sociedade de consumo para a compreensão do engajamento das meninas. qqweaASAAcondutas infracionais.	
14	Educação, gênero e criminalidade: as adolescentes que cumpriram medidas socioeducativas em meio aberto em Goiânia (2010-2014) http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7763	Ruskaia Fernandes Mendonça	Universidade Federal de Goiás/ Goiás	Trata das adolescentes que cometeram ato infracional em Goiânia e cumpriram medidas socioeducativas em meio aberto entre os anos de 2010 e 2014. O método utilizado foi o dialético, fundamentado na teoria marxista. A metodologia utilizada foi à pesquisa documental. Em relação à escolarização, das nove fichas analisadas, observou-se que cinco adolescentes cumpriram corretamente a medida e continuaram ou retornaram aos estudos durante o período. Três se mudaram, portanto, não é possível afirmar sobre a sua escolarização. Uma não cumpriu corretamente, não voltando a estudar e nem cumprindo a Prestação de Serviço à Comunidade.	2017/Educação
15	Educação e Ressocialização: O desafio da oferta de formação profissional e tecnológica para adolescentes privadas de liberdade	Heranir Fernandes de Oliveira Orientada por	Universidade Federal da Paraíba/ Paraíba	Analisa o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) desenvolvido pelo Campus João Pessoa do Instituto Federal da	2018/Educação

	<p>através do Pronatec do IFPB e sua inserção no mercado de trabalho</p> <p>https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12974</p>	<p>Mariana Lins de Oliveira</p>		<p>Paraíba, tendo como foco as ações de formação profissional voltadas às adolescentes em regime de privação de liberdade da Casa Educativa das mulheres no período de 2012 a 2014. Tratou-se de uma pesquisa com natureza qualitativa. A coleta de dados ocorreu por meio de pesquisas bibliográfica e documental e entrevistas semiestruturadas aplicadas a 03 (três) gestores do Instituto. Nesse sentido houve o desafio de propor ações que contribuam para esta efetividade.</p>	
--	---	---------------------------------	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na BDTD/IBICT, 2018.

Quadro 10 - Teses sobre meninas, socioeducação, medidas socioeducativas- Brasil 2007/2018

Ord.	Título	Autoria/Orientação	Instituição	Resumo	Ano/Área
01	<p>O Envolvimento de Meninas e Mulheres Jovens em Atos Infracionais</p> <p>http://portais4.ufes.br/prppg/ext/mono.php?progpess=2938&curso=21&prog=30001013006P3</p>	<p>Alexandre Cardoso Aranzedo</p> <p>Orientado por Lídio de Souza</p>	<p>Universidade Federal do Espírito Santo/Espírito Santo</p>	<p>Analisa os processos que contribuíram para o envolvimento de meninas e mulheres jovens na prática de atos infracionais. Participaram do estudo, vinte adolescentes e jovens do sexo feminino, na faixa etária de treze a dezenove anos, que estiveram em conflito com a lei e cumpriam medidas socioeducativas (MSE) de liberdade assistida ou se encontravam acauteladas em</p>	2012/Psicologia

				<p>Unidade Feminina de Internação. Foram realizadas entrevistas sobre aspectos concernentes à vida das adolescentes. Os principais dados demonstram que a maioria das adolescentes possuía ligação com o tráfico. Na análise de suas trajetórias, verifica-se a vivência de contextos sócio-familiares que contribuíram para que elas estivessem mais vulneráveis à prática de delitos, tais como: conflitos familiares, convivência com pessoas ligadas à criminalidade, e desejo de obter visibilidade social. Observa-se, sobretudo, a influência das representações sociais (RS) do tráfico de drogas partilhadas, nos envolvimento das adolescentes em atos infracionais. A MSE de Internação é representada, por meio dos seguintes elementos: acompanhamento profissional especializado, convivência, reflexão, amadurecimento, arrependimento, aprendizado e profissionalização. De forma expressiva, também são representadas como ruim, constrangedor, ineficaz, injusto e aprendizado de comportamentos inadequados.</p>	
02	Crime é coisa de mulher: identidades de gênero e identificações com a prática de crimes em posição de liderança entre mulheres jovens	Luciana Maria Ribeiro de Oliveira Orientado por	Universidade Federal de Pernambuco/Per nambuco	<p>Análise antropológica interpretativa das interrelações entre as construções das identidades de gênero e as identificações com a prática de crimes entre mulheres jovens praticantes de atividades ilícitas em posição de liderança. Acredita-se que a prática de crimes em posições de destaque pode ser realizada por mulheres e</p>	2012/Antropologia

	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/10216	Marion Teodósio de Quadros		que estas apresentam um fazer criminal específico edificado a partir de construções identitárias de sentidos de gênero que dão significados próprios ao ser bandida. A pesquisa de campo empreendida foi conduzida pela alternância de entrevistas individuais e em grupo, conversas informais e momentos de convívio junto a treze mulheres jovens praticantes de crimes com idades entre 17 e 29 anos de idade e que se encontravam presas aguardando julgamento ou em liberdade no cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida na cidade de Recife/PE, focando nas suas compreensões, escolhas e significações sobre o ser mulher e o ser bandida, na busca por identificações de gênero na prática de crimes.	
03	Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade: um estudo de abordagem etnográfica http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6842	Sandra Maciel De Almeida Orientada por Carmem Lucia Guimarães de Matos	Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro/ Rio de Janeiro	A educação de jovens e mulheres privadas de liberdade é o objeto de estudo desta tese. Estas jovens e mulheres foram participantes primárias. Essas falas apontam, sobretudo, para o não cumprimento dos direitos humanos desses sujeitos que se encontram sob custódia do Estado. Esses direitos devem ser formalmente reconhecidos, mas também, concretamente e materialmente efetivados.	2013/Educação
04	Jovens e jovens em conflito com a lei: o que pensam sobre a escola?	Gilda Alves Batista	Pontifícia Universidade Católica do Rio	Investiga a representação social dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e a mesma representação social nos jovens de uma	2013/Educação

	http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0913513_2013_pretextual.pdf	Orientado por Fatima Cristina de Mendonça Alves	de Janeiro/ Rio de Janeiro	escola pública de Ensino Médio. Para realização da pesquisa, um questionário foi submetido a 58 jovens que cumprem medida socioeducativa de internação e para 43 jovens de uma Escola estadual localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Foram privilegiados aspectos que respondessem, principalmente, sobre o perfil sociodemográfico dos jovens, as suas representações sobre a escola e as principais características em termos sociais e econômicas.	
05	Medida Socioeducativa de Internação: do Discurso (Eufemista) à Prática Judicial (Perversa) e à Execução (Mortificadora): um estudo do continuum pu+A1:N8nitivo sobre adolescentes do sexo feminino em conflito com a lei na cidade do Recife	Érica Babini Lapa do Amaral Machado Orientado por Ricardo de Brito Albuquerque e Pontes Freitas	Universidade Federal de Pernambuco/Per nambuco	Identifica os efeitos da medida socioeducativa de internação na vida das adolescentes submetidas à execução dessa lei. Para a concretização desse objetivo, foram realizadas etnografias no Centro de Atendimento Santa Luzia – CASE/PE, além de entrevistas semiestruturadas com adolescentes e funcionários da unidade. O objetivo foi dar voz a um grupo de sujeitos submetidos à invisibilidade moral. O trabalho concluiu que o sentido do discurso e as reais consequências, além de produzirem mortificação da esperança das adolescentes, é orientado por uma prática menorista, cujo resultado é mapear o local social de tipos sociais – adolescentes, abandonados e infratores, restando a esses últimos o acúmulo dos conteúdos históricos de pessoas indesejadas, razão pela qual a “responsabilização” (punição) tem-nos como alvo de atuação para fins de neutralizá-los. Nesse sentido, há um permanente	2014/Direito

				retorno da demanda punitiva, sendo a medida socioeducativa de internação um instrumento inapto e genocida a qualquer pretensão emancipatória da juventude.	
06	Da seletividade penal ao percurso punitivo: a precariedade da vida das adolescentes em atendimento socioeducativo https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22483/1/2016_CeciliaNunesFroemming.pdf	Cecilia Nunes Froemming Orientado por Debora Diniz Rodrigues	Universidade de Brasília	Analisa o atendimento socioeducativo por meio de análise documental. Foram consultados duzentos e noventa e sete (297) documentos relativos ao percurso no sistema socioeducativo do Distrito Federal de quarenta e uma (41) adolescentes, com idades entre 12 e 18 anos, que tiveram passagens por tráfico de drogas. O fato é que o atendimento socioeducativo, na forma como vem sendo executado, consiste na aplicação do controle social seletivo dos pobres, fundamental no sistema de dominação do capital. Não se trata de pensar um novo sistema, mas de defender a radicalidade da proteção social considerando a centralidade do gênero e da classe.	2016/Serviço Social
07	Meninas de Santa Maria: a precarização da vida na medida socioeducativa de internação https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22509/1/2016_Nat%C3%A1liaPereiraGon%C3%A7alvesVilarins.pdf	Natalia Pereira Gonçalves Orientado por Debora Diniz Rodrigues	Universidade de Brasília	Analisa como se dá a materialização da proposta de garantia de direitos na medida socioeducativa de internação. Essa medida promove a precarização da vida das meninas e não cumpre sua proposta garantista, transformando as meninas em perigosas pelo ato infracional que cometeram e por aquilo que caracteriza suas vidas. Elas não são reconhecidas como vidas que importam e que merecem ser vividas devido à ameaça de perigo que representam. Como uma população de perigosas, seus direitos são	2016/Política Social

				suspensos. Ainda que existam garantias de direitos em legislações, eles não conseguem atravessar os muros e grades da medida socioeducativa, que simula a prisão.	
08	As Marcas do Gênero na Trajetória Infracional Juvenil: Um estudo com meninas em cumprimento de Medida Socioeducativa https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2417	Helen Tatiana dos Santos Lima Orientado por Kátia Cristina Tarouquella Rodrigues	Universidade Católica de Brasília	O escopo desta pesquisa é identificar a relação entre o ato infracional e a identidade de gênero, situando-a na história de vida e no processo de escolarização de meninas em situação de privação de liberdade. Foram utilizados como instrumentos para a geração de dados o diário de campo, os relatos de vida e a Fotolingagem© que é um dispositivo de mediação da clínica psicanalítica grupal, cujo objetivo é dar suporte a fala do sujeito por meio da utilização de fotografias. Trata-se de uma pesquisa de orientação psicanalítica, cujo método para geração e análise dos dados seguiu os pressupostos deste referencial. Por fim, o dispositivo de fotolingagem se apresentou como um recurso inovador para a geração de dados no contexto grupal, especialmente quando se pretende uma pesquisa do tipo pesquisa-ação, pois ao externalizar seus conteúdos, as adolescentes tinham a oportunidade de se escutarem, (re) formulando suas concepções sobre a realidade e suas representações simbólicas. Este recurso tem o potencial de promover uma cadeia associativa grupal impulsionada pela fotografia, pois as adolescentes se sentiam mobilizadas a externalizar os	2018/Educação

				conteúdos psíquicos conscientes e pré-conscientes, o que desencadeava as ressonâncias intergrupais.	
--	--	--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na BDTD/IBICT, 2018.

Os quadros (9 e 10) apresentados possibilitam a visualização de trabalhos que contribuem com a pesquisa sobre meninas em situação de privação de liberdade. A temática, ainda que tímida, não é mais invisível ao mundo acadêmico, mas vem apresentando as suas especificidades às diversas áreas de conhecimento, tais como: Antropologia, Serviço Social, Direito e Política Social. Mas, são as áreas da Educação e da Psicologia que mais se debruçam sobre as realidades dessas meninas em condições peculiares na sociedade brasileira.

As teses e dissertações ampliam a visão sobre a realidade do Sistema Socioeducativo no país e como as meninas têm se situado nele. São trabalhos que trazem especificidades das mais diversas regiões e dos Estados brasileiros e podem colaborar para a elaboração de políticas públicas voltadas para a educação de meninas em situação de privação de liberdade e para a melhoria da condição delas até que seja desnecessário privá-las do direito de ir e vir e de suas outras liberdades.

A revisão de literatura é trabalho extensivo (que não se pretendeu exaustivo nem conclusivo neste estudo) de busca por outras produções que já retrataram algo em recortes variados do tema que se deseja pesquisar. Neste estudo, a leitura de trabalhos já publicados foi fundamental para a delimitação do tema de pesquisa e para a busca de metodologias mais adequadas às realidades das meninas. Nesse sentido, nosso estudo tem singularidades porque apresenta significados das meninas sobre as práticas educativas das quais elas participam no interior do Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus (CSIFM).

Como se observa nos quadros, não encontramos teses e dissertações sobre essa unidade socioeducativa e, embora tenhamos nos apropriado das contribuições advindas das leituras daqueles trabalhos, a relevância deste estudo está na demonstração de elementos acerca da realidade específica do CSIFM e das meninas que ali cumprem medidas socioeducativas, o que pode representar subsídios para melhorias do Sistema Socioeducativo no Estado do Amazonas e na Região Norte.

Por não ser conclusiva, a revisão empreendida indicou a necessidade de se retornar às produções acadêmicas a fim de refinar os estudos e, ao mesmo, tempo ampliar a capacidade de análise em pesquisas posteriores e na colaboração com a educação em unidades socioeducativas.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O compromisso de pesquisar traz consigo a necessidade de construção do percurso para se atingir os objetivos propostos. Esse percurso está em contínua elaboração, não é algo dado e acabado, mas um processo que deve pressupor o ato de pesquisar como construção de novos conhecimentos e possíveis mudanças para a área de pesquisa. Com esse entendimento, nossa pesquisa tem abordagem qualitativa da compreensão das concepções de educação que emanam das práticas sociais encontradas no Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus (CSIFM). Minayo (2014, p. 23) explica que a pesquisa qualitativa objetiva

[...] compreender a lógica interna de grupos, instituições e atores quanto a: (a) valores culturais e representações sobre sua história e temas específicos; (b) relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais; (c) processos históricos sociais e de implementação de políticas públicas e sociais.

Nossa escolha por essa abordagem está atrelada à concepção social e filosófica acerca do processo de pesquisa que, para nós, implica o desenvolvimento da pesquisa com opções políticas, sociais e epistemológicas coerentes. A opção epistemológica parte da premissa de que quem faz ciência traz consigo os traços de suas experiências culturais dentro de uma comunidade. Nessa acepção, a ciência não é tida como absoluta, mas como construção humana. Para Fourez (1995), não são somente as deduções lógicas que fazem os cientistas abandonarem ou aceitarem um método científico, por exemplo. Há muito outros fatores, tais como econômicos, técnicos, políticos e outros que podem levar cientistas a escolherem um modelo padrão. Diante das relatividades dos métodos, é preciso se debruçar sobre a coerência que as provas científicas podem apresentar. Cabe considerar uma racionalidade não absoluta que só faz sentido no contexto de nossa condição humana. Por esse motivo, a comunidade científica não é um grupo de pessoas neutras, mas é perpassada por histórias pessoais e comunitárias, também por interesses de grupos particulares com suas ideologias.

Ela (2015) reforça a ideia de que o conceito de ciência não é neutro e pode ser relacionado ao que o autor nomeia “invenção da razão”, caracterizada pela passagem da política e da filosofia para o campo da ciência, em que povos inteiros foram colocados numa verdadeira pré-história da razão. Nessa perspectiva,

buscamos em Santos (2007) a ideia de que há uma epistemologia dominante que se pretende universal e serviu à construção do “epistemicídio”, caracterizado pela inferiorização de outros conhecimentos e pela subsunção deles à lógica das epistemologias dominantes, no entanto não cabe compreensão da ciência moderna como mal ou bem em si.

A alternativa à epistemologia dominante configura-se como as epistemologias do Sul, que é uma metáfora para o conjunto de países que sofreram, historicamente, a dominação colonizadora dos países europeus ocidentais, pois o colonialismo não é apenas político, mas cultural e epistêmico. Contra essa dominação e na tentativa de valorizar esses “outros saberes”, as epistemologias do Sul buscam construir-se em diálogo horizontal com esses conhecimentos.

Os conceitos apresentados contribuem para a construção de novos saberes e fazeres de pesquisa, especialmente no Brasil e nos demais países latinos. Esses saberes colaboram para assumirmos o lugar de onde falamos como pesquisadora negra, amazônica e mulher, buscando diálogo com a comunidade em que nos inserimos, sem levar o conhecimento de maneira dominante àqueles que já são oprimidos e dominados pelo modo de produção capitalista. Com a proposta de pesquisa de tese dentro da temática da educação e privação de liberdade, compreendemos que o desafio de pesquisar em diálogo com as pluralidades seja maior ainda, haja vista o processo de marginalização sofrido pelas pessoas em situação de privação de liberdade em nossa sociedade.

Por se coadunar com as concepções epistemológicas expostas é que optamos por lançar mão da pesquisa participante. Nela, pesquisadores e participantes são sujeitos do mesmo processo. São colaboradores, não meras fontes de informação que nada sabem e a pesquisa não é algo fora do universo da população participante deles. Para essa população, pesquisar pode ser o ato de “conhecer a sua própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a reescrever a História através da sua história. Ter no agente de pesquisa uma espécie de gente que serve” (BRANDÃO, 1999, p. 11). Essa posse diz respeito a ter poder sobre seu próprio conhecimento. Por isso, não cabe separação entre sujeito e objeto. Na pesquisa participante, como afirmam Oliveira e Oliveira (1999, p. 24):

[...] é totalmente impossível imaginar uma separação entre o sujeito da pesquisa (o cientista social) e o seu objeto (a sociedade) se o sujeito é ele mesmo um ser social, se são ações humanas que modelam e transformam a sociedade da qual o pesquisador é parte integrante, podendo inclusive sofrer as consequências do projeto social que propõe ou das transformações que sua ação pode provocar.

Na mesma direção, Borda (1999) escreve sobre a ciência revisitada. Sobre a necessidade de se compreender a ciência como uma aplicação de regras e métodos adotados por uma determinada comunidade. A pesquisa participante assume compromisso com a autenticidade e com o antidogmatismo, esse tipo de pesquisa propõe comunicação diferencial, simplicidade de comunicação, autoinvestigação, controle e popularização técnica.

Os instrumentos utilizados para a pesquisa de campo foram o diário de campo para registro das inserções no CSIFM (modelo no APÊNDICE A) e formulário para catalogar o perfil das meninas no que se refere à escolarização, idade e autodeclaração de cor e informações sobre atividades na instituição (APÊNDICE B). Além desses, promovemos rodas de conversa durante a realização de oficinas de leitura e escrita por meio do gênero canção (APÊNDICE C).

O diário de campo é caracterizado por Lopes *et al.* (2002, p. 131) como “um recurso muito utilizado pela etnografia como forma ideal para registrar o cotidiano da pesquisa”. As informações coletadas no diário podem ser relacionadas a outras informações e “os dados objetivos ganham clareza no diário de campo, instrumento de reflexão do pesquisador” (Ibidem, p.133). A utilização desse instrumento, no entanto, é mediada pelo aporte teórico de quem pesquisa, em confluência com a descrição de fatos, situações, gestos e acontecimentos, em uma perspectiva dialética.

Por sua vez, a perspectiva dialética tem como prática o diálogo horizontal entre sujeitos e, ao contrário de entrevista, em que podem permanecer dois polos distantes (entrevistador e entrevistado), busca o encontro entre subjetividades, pois na horizontalidade do diálogo há dois sujeitos trocando saberes diferentes. A esse processo, Costa (2002, p. 152) chama de dialética intersubjetiva em que:

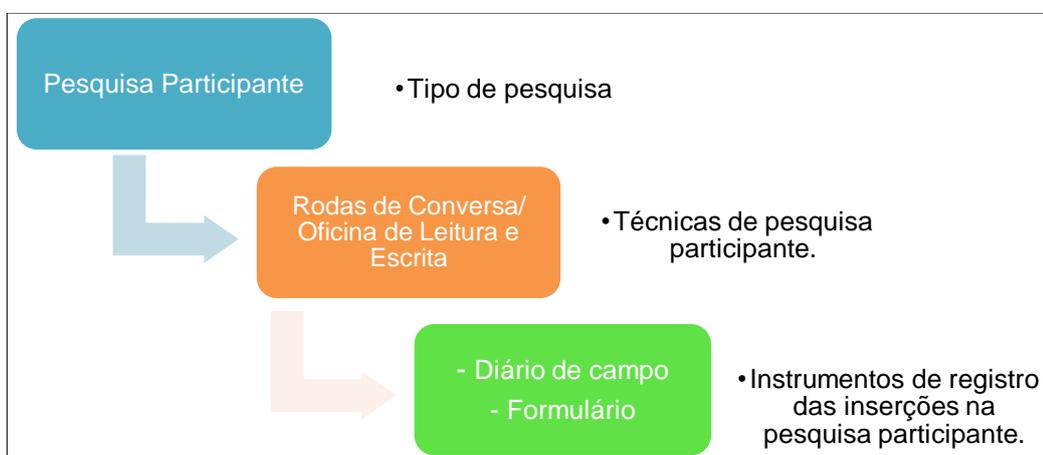
a discussão teórica em profundidade e o lembrar do pesquisador tornam possível a *descrição densa*, permitindo ainda a interpretação sociológica de ações, palavras, expressões e do ambiente no qual a

coleta dos dados ocorre e possibilitando, ainda, a análise da interação pesquisador e sujeito pesquisado.

Sobre a técnica de registro, Bogdan e Biklen (1994) ensinam-nos como fazê-las e como registrar as observações, sensações e diálogos durante as inserções em campo, isto é, mobilizam os conceitos trabalhados até aqui. Como afirmam os autores, as notas de campo devem conter dois tipos de conteúdo, no mínimo: “O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152). Assim, buscamos esses dois conteúdos associados às análises dos principais autores, conforme observamos no formulário para diários de campo no Apêndice A.

Como orientam os autores citados, os registros das notas foram realizados no mesmo dia e devidamente identificados com cabeçalho indicando data e hora, quem fez e onde foi feita a observação. Os momentos registrados foram nomeados de acordo com a ordem dos acontecimentos e relacionados aos focos de análise. Esses aspectos exigem empenho e tomada de tempo para que o pesquisador discipline a memória numa prática dialética do fazer pesquisa. Assim, demonstramos na figura abaixo o fluxo dos procedimentos da pesquisa de campo.

Figura 1 – Esquema dos procedimentos da pesquisa



Fonte: A autora (2022).

O estudo tomou como referência as normativas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde, que define, pela Portaria nº 466/2012, as diretrizes para a

condução de pesquisas que envolvam seres humanos. Desse modo, após a organização de toda a documentação exigida, incluindo os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, os Termos de Assentimento (entregues aos adolescentes) (ANEXO D), as autorizações dos dirigentes das instituições participantes, entre outros, o Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal de São Carlos – Campus de São Carlos emitiu o parecer n. 3.927.436 (ANEXO B), favorável à realização da pesquisa.

De acordo com os pressupostos epistemológicos e metodológicos, apresentamos as subseções em que descrevemos o espaço da pesquisa, apresentamos os sujeitos participantes e descrevemos os procedimentos metodológicos: coleta, catalogação e análise das vivências em campo a partir dos focos de análise da pesquisa.

4.1 O ESPAÇO DA PESQUISA

O Centro Socioeducativo de Internação Feminina (CSIFM) localiza-se no bairro Alvorada – Zona Centro-Oeste de Manaus²⁴, em uma rua onde há vários estabelecimentos comerciais, como lojas, mercados e bares, que dividem espaço com as residências (Cf. Figuras 2 e 3). Segundo o Plano Diretor Urbano e Ambiental do Município de Manaus, a cidade é dividida em seis Zonas Territoriais Urbanas (MANAUS, 2014). A divisão é uma estratégia de desenvolvimento urbano, pois visa facilitar a implementação de políticas públicas municipais de acordo com as características das Zonas.

Figura 2 – Fotografia da rua que se localiza o prédio do Socioeducativo de Internação Feminina Centro Socioeducativo



Fonte: Google/Maps (2019).

24 A cidade de Manaus é dividida em 6 zonas urbanas e possui 63 bairros.

Figura 3 – Fotografia da frente do prédio do Socioeducativo de Internação Feminina Centro Socioeducativo

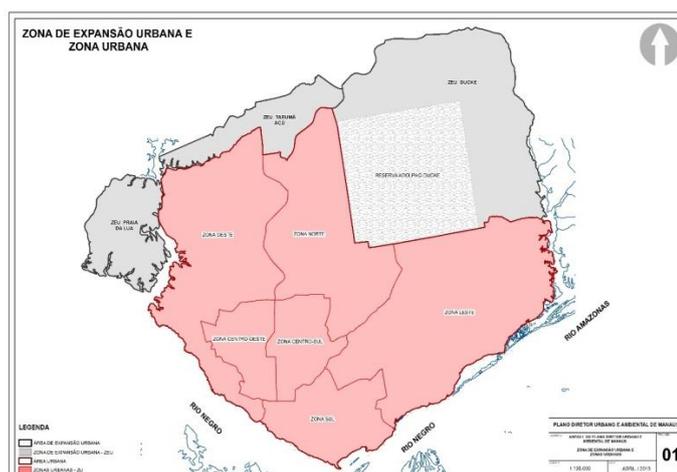


Fonte: Google/Maps (2019).

Diante das características do bairro em que se localiza o CSFIM, podemos relacionar os aspectos arquitetônicos do Centro aos aspectos sociais e urbanos do Alvorada. Como se observa na Figura 3, chamam atenção, em primeiro lugar, os muros altos da instituição (à esquerda), destoando das casas à direita (Cf. Fig. 3). O paredão de concreto e o portão de aço completamente fechado inviabilizam qualquer visão interna do prédio, mostrando o esquema de segurança duplo e ambíguo: protege-se a comunidade das moradoras da unidade socioeducativa e protege-se as meninas da comunidade.

A Zona Centro-Oeste abriga o CSFI/Manaus e “[...] constitui área habitacional com característica horizontal, contemplando ainda um centro de referência em esportes e saúde da Cidade” (VI, art. 2º). Trata-se de um bairro com construções de casas sem a presença maciça de condomínios (Cf. Figuras 4 e 5).

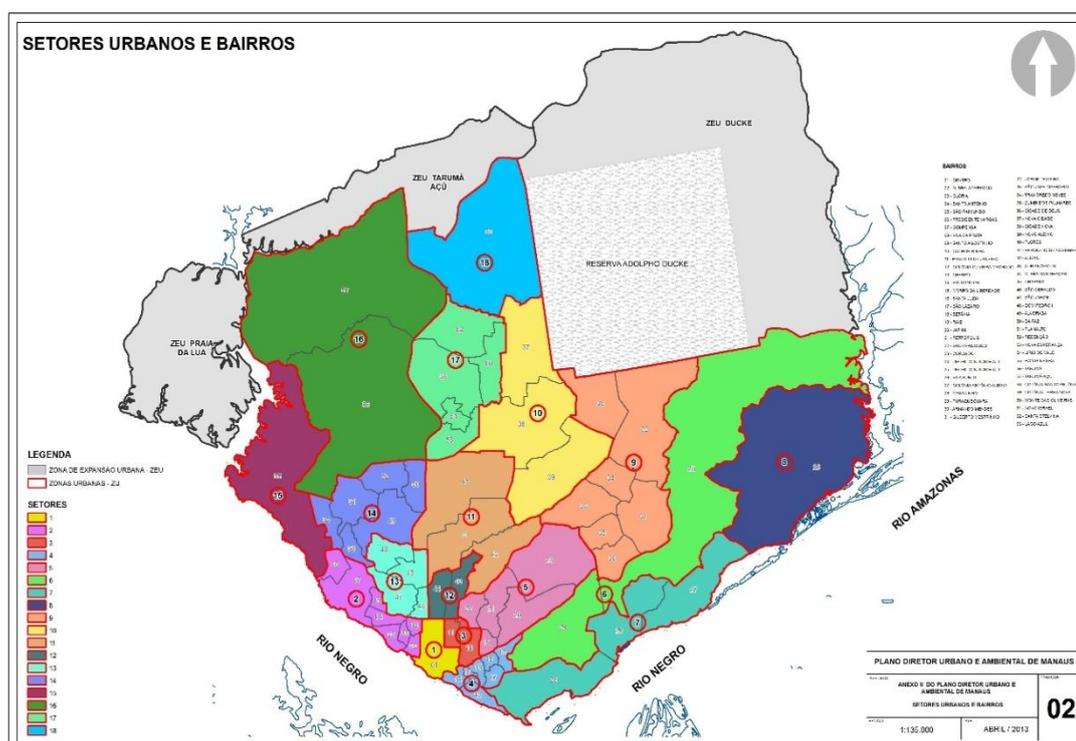
Figura 4 - Divisão de Manaus por Zonas urbanas



Fonte: Instituto Municipal de Planejamento Urbano de Manaus (2010).

Como é comum na organização urbana de Manaus, as residências dividem espaço com as áreas comerciais que foram se formando ao longo do processo de ocupação urbana, evidenciando o que Costa e Oliveira (2007) denominam ocupações espontâneas. Segundo os autores, as “ocupações são estratégias que os segmentos populares encontram para ter acesso à moradia a partir da organização de “invasões” em lotes urbanos vazios” (OLIVEIRA; COSTA, 2007, p. 3). O bairro Alvorada é resultante de uma dessas ocupações iniciadas a partir dos anos de 1960, e é, atualmente, o maior em extensão territorial da região Centro-Oeste e um dos mais populosos também, com 64.621 habitantes (BRASIL/IBGE, 2010).

Figura 5 – Divisão de Manaus por Setores Urbanos e Bairros



Fonte: Instituto Municipal de Planejamento Urbano de Manaus (2010).

Na maioria das vezes, as unidades socioeducativas localizam-se em áreas afastadas das zonas urbanas residenciais e essas evidências aparecem nos trabalhos de Oliveira (2008), Souza (2011) e Pinto (2019). As características do espaço em que as meninas estão alocadas pode explicar-se pelo histórico da sua construção. Segundo os estudos de Feitoza (2016), em 1937 foi criado o atendimento aos jovens a quem se atribui ato infracional em Manaus. À época,

criou-se uma Ala Feminina na Colônia Agro-Escolar Mello Matos, cuja finalidade era abrigar meninas em casos de abandono, extrema pobreza e prática de ato infracional.

Segundo Feitoza (2016), em 1945, foi inaugurado Abrigo Maria Madalena, instituição que abrigava meninas órfãs e em situação de vulnerabilidade social. No ano de 1948, a instituição passou a ser administrada pelo Poder Judiciário e disciplinada pelo Código de Menores. Com a sanção do ECA, em 1990, houve a necessidade de um local para o atendimento de meninas em cumprimento de medidas socioeducativas. Um local chamado de “Casa Lar”, que estava em fase de construção para atender jovens rapazes que não tinham família, mas passou a atender as meninas e recebeu o nome de Centro Socioeducativo Marise Mendes, em homenagem à Secretária de Estado da Assistência Social (FEITOZA, 2016).

Observamos que o objetivo inicial do prédio que abriga a unidade socioeducativa era ser um abrigo para jovens em situação de vulnerabilidade e o primeiro nome remetia, inclusive, a uma casa que seria um lar institucional. Daí localizar-se no bairro da Alvorada. O nome do Centro Socioeducativo foi modificado após a publicação do Decreto nº 38.074/17 - Diário Oficial do Estado. De acordo com o decreto, ficou determinado aos secretários de Estado a instituição de grupos de trabalho, encarregados da identificação de bens públicos com nomes de pessoas vivas, que desrespeitam a Lei nº 6.454/77, além de propor nova denominação aos bens identificados. Desse modo, em 2017, a unidade passou ser identificada como Centro Socioeducativo de Internação Feminina.

Antes de passarmos à apresentação do espaço do Centro Socioeducativo de Internação de Manaus, gostaríamos de delimitar conceitualmente a palavra “espaço”, uma vez que o vocábulo assume sentido polissêmico diante da complexidade de nossas culturas. Buscamos com Lefebvre (2006) a compreensão do termo como produto social. Com o avanço do neocapitalismo moderno, o autor argumenta que há a imbricação de três níveis da reprodução do capitalismo: a reprodução biológica, representada pelas famílias; a reprodução da força de trabalho; e a reprodução das relações sociais de produção. Nessa compreensão, o espaço torna-se abstração vazia, assim como a energia e o tempo, criando-se a tríade “energia-espaço-tempo” em que estão contidas as relações sociais que dão significados e concretude ao espaço. De acordo com Lefebvre (2006, p. 41),

Para compreender o espaço social em três momentos, que se reporta ao corpo. Uma vez que a relação com o espaço de um “sujeito”, membro de um grupo ou de uma sociedade, implica sua relação com seu próprio corpo, e reciprocamente. A prática social considerada globalmente supõe um uso do corpo: o emprego das mãos, membro, órgãos sensoriais, gestos do trabalho e os das atividades exteriores ao trabalho.

Essa compreensão do espaço em três momentos reportada ao corpo é tomada por nós para analisar a percepção dos espaços do CSIFM, diante do que é percebido pelas meninas, a partir do que Lefebvre (2006, p. 41) denomina vivido corporal:

O vivido corporal, ele, alcança um alto grau de complexidade e de estranheza, pois a “cultura” aí intervém sob a ilusão de imediaticidade, nos simbolismos e na longa tradição judaico-cristã, da qual a psicanálise desdobra certos aspectos. O “coração” vivido (até os mal-estares e doenças) difere estranhamente do coração pensado e percebido.

Lefebvre (2006) lança três fundamentos para a sua teoria de espaço social. O primeiro, diz respeito à triplicidade em relação ao espaço, composto sempre pela prática espacial, pelas representações do espaço e pelo espaço das representações. O segundo fundamento diz respeito à concepção de que o espaço social é o da sociedade, cada sujeito situa-se num espaço onde ele se reconhece ou então se perde, do qual ele usufrui ou modifica. Dessa maneira, um último fundamento do espaço social seria o interdito, que diz respeito ao deslocamento de suas relações as mais imediatas e de sua própria corporeidade.

Na mesma direção, recorreremos a Harvey (2015) em sua proposição do espaço como palavra-chave. A partir da leitura lefebviana de espaço percebido, concebido e vivido, o autor toma como foco a categoria espaço-tempo, posto que é impossível que se separem. Ele preconiza uma noção relacional absoluta e relativa que vai depender da prática humana sobre o espaço, e problematiza: “como é que diferentes práticas humanas criam e usam diferentes concepções de espaço?” (HARVEY, 2015, p. 132). Retomando a tríade de Lefebvre (2006), Harvey (2015) responde que isso é possível porque todo espaço é o espaço da experiência na tensão dialética entre espaço material, representação do espaço e os espaços de representações vividos pelos sujeitos. O Centro socioeducativo de Internação Feminina de Manaus é o espaço-tempo, vivido-corporal, é o espaço material da

experiência da clausura e da suspensão do tempo de desenvolvimento da vida das jovens e o espaço de múltiplas representações.

A estrutura física das unidades socioeducativas é regulamentada pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) ²⁵, que é uma política pública social de implementação do atendimento das medidas socioeducativas previstas no ECA (art. 112 e 55). Ao estabelecer os parâmetros da gestão pedagógica no atendimento socioeducativo, o documento trata das dimensões básicas do atendimento socioeducativo. A primeira delas é o espaço físico, a infraestrutura e sua capacidade. Sobre essa dimensão, vale trazer o texto do SINASE em sua recomendação de que o atendimento socioeducativo deve ser, de preferência, “em casas residenciais localizadas em bairros comunitários, considerando na organização do espaço físico os aspectos logísticos necessários para a execução do atendimento dessa modalidade socioeducativa sem, contudo, descaracterizá-la de uma moradia residencial” (BRASIL/SINASE, 2006, p. 30). O que deve estar presente é o indicativo de liberdade em detrimento da punição ou da vigilância.

Oliveira (2008) realizou estudo pioneiro ao analisar a arquitetura das unidades, contrapondo o estabelecido pelo documento oficial do SINASE com a realidade dos prédios e a percepção dos jovens acerca dos espaços, em uma abordagem simbólica da relação pessoa-ambiente. Sob a premissa de que os centros socioeducativos são espaços institucionalizados, a autora parte da noção de territorialidade, entendida como “[...] o padrão de conduta associado com a ocupação de um lugar ou área geográfica por um indivíduo ou grupo que resulta na personalização e defesa contra invasores” (OLIVEIRA, 2008, p. 43).

Esse estudo de Oliveira (2008) leva-nos para a compreensão da ambiguidade arquitetônica do CSIFM, tendo do lado externo a personalização e a defesa diante de possíveis invasores, ao mesmo tempo em que evidencia a medida socioeducativa de privação de liberdade em sua dimensão punitiva. Podemos,

25 LEI Nº 12.594, DE 18 DE JANEIRO DE 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

porém, indicar que o CSIFM atende aos parâmetros da gestão pedagógica do atendimento socioeducativo na sua dimensão do espaço físico, pois trata-se de uma residência em um bairro comunitário, embora se destaque das demais residências por ser uma instituição.

Vejamos um pouco mais dessa casa institucionalizada adentrando ao seu espaço interno. Ao lado direito do portão está afixada uma câmera, além de uma campainha. É aí onde se aguarda por atendimento. Da entrada do portão, à esquerda, junto à entrada uma guarita abrigava um policial militar. A visão que se tem à frente é da lateral do Centro, que se assemelha a uma casa. Quando se entra no prédio, o que se vê à esquerda é um vasto terreno: nele, uma quadra de areia com uma rede de voleibol ao centro. A quadra é cercada de árvores frutíferas, como mangueiras e jameiros. Outras plantas menores embelezam o local e passam uma sensação bucólica e tranquila. A vegetação está próxima ao muro e nele se leem palavras grafitadas, da esquerda para a direita de quem entra: “educação”, “humildade”, “Deus”, “união”, “amor” e “liberdade”.

A parte interna do prédio é pintada de rosa e branco. À entrada há um pátio coberto, largo, comprido e um gradeado pintado de branco. Uma corrente fina prende o portão da casa com um cadeado médio não muito forte. Os bancos são de cimento e foram construídos junto à mureta que cerca o pátio. Ao centro, uma porta que dá acesso ao interior do prédio e outra porta que conduz ao depósito. A parede de entrada é pintada de verde escuro embaixo e verde claro em cima, as mesmas cores da parte externa do muro.

A entrada à parte interna da casa faz-se por um corredor de aproximadamente um metro de largura e dois de comprimento; à esquerda, vê-se uma porta branca de madeira. Nela, uma placa com a logo do governo do Amazonas identifica o local como o *laboratório de informática*. À direita, há duas portas com placas semelhantes: na primeira, está escrito “*direção*” e, na segunda, “*serviço social*”.

A sala do Serviço Social contém 3 mesas, uma à direita da porta, 2 à esquerda. O centro do espaço é uma sala de convivência. Nele, à esquerda de quem entra, um corredor leva-nos às salas de aula e aos dormitórios. O espaço é composto por uma sala com dois sofás, um de frente para o outro, ambos na cor marrom e bem conservados. Um aparelho televisor de tela plana está fixado à parede junto aos sofás.

É preciso indicar que as sensações como pesquisadora refletem a ambiguidade de que falamos: não sendo interna, sentimo-nos confortáveis no ambiente e atribuímos significados atrelados à tranquilidade ao espaço. Entretanto, as sensações são compartilhadas pelas meninas? Voltaremos a esse ponto posteriormente, ao evidenciarmos as falas das jovens acerca dos significados do espaço socioeducativo para elas. Fato relevante é que, a cada passo a mais dentro da instituição, a ideia de casa, lar e a sensação de tranquilidade e bucolismo desafazem-se aos poucos, evidenciando elementos de punição e de vigilância próprias do espaço de privação de liberdade, tais como o gradeado na cozinha, portas de ferro tendo as cores rosa e branca como possibilidades atenuantes daqueles elementos, entretanto com o objetivo de standardizar o local.

Sobre isso, recorreremos à pesquisa de Oliveira (2008), cujas evidências indicam a inserção de novos valores comportamentais nos jovens, a partir da relação pessoa-espaço-ambiente. Os jovens participantes da pesquisa dessa autora relataram ansiedade, depressão e sentimento de tristeza profunda pela ausência da família, sobretudo no ambiente do quarto. Isso pode indicar que quanto mais íntimo o espaço, mais sensações negativas ele causa nos meninos. No espaço mais externo, os jovens percebem o forte controle do cotidiano e experimentam a perda do controle da própria vida e da percepção diferenciada do tempo, sentindo-se presos e sem privacidade.

Nessa mesma direção, o estudo de Onofre (2014), embora se refira às unidades prisionais, caracteriza a arquitetura prisional como um cenário desumano e repressor, originário do mito que a sociedade criou sobre os condenados, reforçando o fato de que a arquitetura dos espaços de privação de liberdade serve para proteger e causar a sensação de segurança na comunidade externa a esses espaços. Interessante é pensar que “linguagem arquitetônica dos cárceres fala através de cada pedra, de seu caráter repressor, massificador, segregador e desumanizante” (ONOFRE, 2014, p. 37). Para a autora, a linguagem arquitetônica, como as demais linguagens, tem pelo menos dois interlocutores, as muralhas que representam a sociedade global e as pessoas em privação de liberdade. No caso do CSIF/Manaus, de um lado, a linguagem dos muros altos, as câmeras de vigilância, os instrumentos de repressão e próprios da arquitetura das instituições de privação de liberdade. De outro lado, os “emparedados, presos, ameaçados, que veem o mundo exterior como ambivalente, ambíguo, altamente desejado, invejado e

profundamente castrador, injusto, cruel (ONOFRE, 2014, p. 37).

Adentrando-se mais no espaço, temos a sala de jantar, composta por três conjuntos de mesa e cadeiras, cada um com quatro cadeiras. À esquerda do espaço, vemos um carro encostado na parede, onde os alimentos são colocados para que as meninas possam se servir. Depois, há uma janela gradeada que permite a visualização da cozinha. Acima dessa janela uma placa está colada no mesmo padrão das demais, com a inscrição “Cozinha”. Logo antes, tem uma janela gradeada e uma porta de ferro pintada de branco.

Figura 6 – Fotografia da sala de convivência do prédio do Centro Socioeducativo de Internação Feminina



Fonte: SEJUSC/AM (2020).

Como se nota na figura 6²⁶, todas as paredes do interior do Centro são pintadas na cor rosa. O teto é forrado com material de PVC branco. As portas dos cômodos são de ferro e pintadas de branco. Ao lado da porta da cozinha, outra porta; acima dela, a placa registra “Almoxarifado”. Percorrendo com o olhar em direção à esquerda, vemos uma janela com grades que permite a entrada de luz solar no ambiente. Ao lado dessa janela, há outra porta identificada como “enfermaria”.

No espaço mais interno, como nós observamos na Figura 4, o CSIFM ganha contornos cada vez mais institucionalizados. Na sala de convivência vemos um

²⁶ As fotografias usadas nesta pesquisa foram retiradas de divulgação pública em site oficial da SEJUSC do Amazonas, a saber: <http://www.sejusc.am.gov.br/>.

evento institucional capitaneado pela equipe de saúde da unidade que trabalha na enfermaria: uma sala para atendimento emergencial das meninas em privação de liberdade. Todas as portas desses espaços no interior do Centro são de ferro, as grades se fazem presentes nas entradas dos alojamentos e a cozinha é separada por grades. Estamos diante do que Pinto (2019) categoriza como “viés socioeducativo da arquitetura”, no qual as características arquitetônicas podem favorecer ou não o desenvolvimento das ações socioeducativas.

Adentrando ainda mais, passamos aos espaços reservados às atividades escolares, onde ocorrem as aulas ministradas por uma escola da rede pública estadual de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC-AM). Essa escola será nomeada nesta pesquisa como “EEJM”, para manter a privacidade dela. Esta, oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no Centro, em nível de Ensino Fundamental, no 1º segmento (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), no 2º segmento (6º a 9º ano do Ensino Fundamental) e em nível de Ensino Médio (Etapa única). A EEJM foi criada em 2001 e, a partir do ano de 2006 passou a atender, exclusivamente, aos adolescentes em conflito com a Lei e em cumprimento de medidas Socioeducativas de Internação e Internação Provisória.

O atendimento educacional aos adolescentes é realizado por meio do funcionamento de salas de aula dos anexos da Escola EEJM no interior dos Centros Socioeducativos e da Unidade Socioeducativa de Internação Provisória, onde os “professores ministram aulas e atividades complementares, orientados e supervisionados pela equipe pedagógica da Escola”. (SEDUC/PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EEJM, 2015, p. 6.). A estrutura técnico-administrativa da escola (Gestão, Coordenadoria Pedagógica e Secretaria) tem seu funcionamento nas dependências da Gerência de Atendimento Socioeducativo da Secretaria da Assistência Social do Estado do Amazonas – GEASE/SEAS (SEDUC/PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EEJM, 2015, p. 19.)

Nos anexos da EEJM há 3 salas de aulas, onde funcionam as turmas de EJA no interior dos Centros Socioeducativos, nos turnos matutino e vespertino. A escola dispõe de 19 professores para ministrar os componentes curriculares previstos na proposta pedagógica (SEDUC/SISTEMA DE GESTÃO EDUCACIONAL, 2015, p. 1). De frente para a enfermaria, encontra-se o laboratório de informática, com 14 computadores. Eles estão em bancadas com cadeiras. Nessa sala são ofertados cursos de informática básica e avançada para as meninas que cumprem as medidas

socioeducativas e para a comunidade do bairro. O espaço também é usado para as aulas da escola. Vê-se um quadro branco, uma mesa, uma cadeira para o professor, outra mesa, geralmente, usada pelas estudantes, bem como cadeiras universitárias azuis. Como observamos na Figura 7, o espaço, por vezes, é utilizado para o atendimento a uma estudante apenas, o que poderia potencializar a realização de atividades criativas e diferenciadas.

Figura 7 – Fotografia do laboratório de informática e sala de aula do prédio do Centro Socioeducativo de Internação Feminina



Fonte: SEJUSC/AM (2019).

Após o laboratório de informática, seguindo à esquerda de quem entra na casa, há uma grade com barras grossas brancas. Trata-se da sala de isolamento. Durante as inserções, foi-me informado que as meninas em internação provisória ou aquelas que cumprem alguma sanção ficam nesse espaço. Seguindo para a esquerda, há, ao lado, uma pequena entrada onde se observam dois armários roupeiros de aço cinza. Nas portas deles estão placas de papel com os nomes das meninas. Os materiais escolares e de higiene ficam guardados ali. Ao lado dos armários, está uma porta de ferro completamente fechada, pintada de branco, ao lado de outra porta com as mesmas características. São 2 salas de aula pequenas com placas de papel sulfite que registram “6º” e “7º ano EJA”²⁷.

27 Conforme a Proposta Curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA da SEDUC – 2008 (vigente até 2021, ano em que

A sala de aula à direita dos armários mede aproximadamente 4 metros de altura e 3 metros de largura. As paredes são pintadas em cor rosa, o teto tem forro branco de PVC e 4 lâmpadas fluorescentes iluminam a sala. Ao lado esquerdo, no alto, vemos basculantes fechados, pintados de branco. Apesar de pequena, a sala possui 2 quadros magnéticos brancos: um à direita da porta; e outro, à frente. Havia, ainda, um terceiro quadro encostado na parede do lado esquerdo da porta e 6 cadeiras universitárias azuis distribuídas pela sala aleatoriamente.

Figura 8 – Fotografia de sala de aula do prédio do Centro Socioeducativo de Internação Feminina



Fonte: <http://www.amazonas.am.gov.br/sejusc>

O local aparenta ser aconchegante, limpo, organizado e arejado, com odor agradável. As pessoas também demonstram hospitalidade e recebem muito bem. Quando se entra nesse espaço, tem-se a impressão de que não é uma unidade de internação. O que será que as jovens pensam sobre isso? Acreditamos que mesmo naquele espaço, a percepção de punição é a que prevalece, pois em todos os ambientes do prédio há câmeras de vigilância. Os monitores de observação ficam na sala da direção da unidade.

a pesquisa de campo foi finalizada), o sistema estadual de ensino oferece o Ensino Fundamental com dois segmentos. O 1º segmento corresponde do 1º ao 5º ano, com carga horária distribuídas em 1ª etapa – 1º ano (antiga Alfabetização), 2ª etapa – 2º e 3º ano (antiga 1ª e 2ª série) e 3ª etapa – 4º e 5º ano (antiga 3ª e 4ª série). O 2º segmento corresponde do 6º ao 9º ano, em Etapa Única, com duração de 02 anos letivos. O Ensino Médio em Etapa Única, desenvolvida em 02 anos letivos (SEDUC/GEJA, 2008, p. 25).

4.2 AS MENINAS COLABORADORAS DA PESQUISA

Nessa subseção, apresentamos as meninas colaboradoras de nossa pesquisa, as quais aceitaram a nossa inserção nas aulas e o diálogo conosco. Também aceitaram participar na oficina de leitura e escrita que foi proposta por nós no segundo momento da pesquisa de campo. O aceite das meninas foi registrado no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) e consentida pelos responsáveis pelas jovens menores de 18 anos pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme normatização do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de São Carlos. A identidade das colaboradoras foi preservada com nomes fictícios: algumas meninas quiseram escolher, outras não desejaram fazer as escolhas. Por esse motivo e a fim de não expor as identidades delas, escolhemos nomes, conforme quadro a seguir:

Quadro 11 – Meninas colaboradoras da pesquisa

Educanda	Idade	Autodeclaração de etnia ou cor	Escolarização
Amorosidade	16 anos	Parda	1ª Etapa do 2º Segmento da EJA
Confiança	16 anos	Parda	2ª etapa do 1º segmento da EJA
Formiguinha	16 anos	Parda	2º Segmento da EJA
Resiliência	17 anos	Negra	2º Segmento da EJA
Ousadia	16 anos	Parda	Ensino Médio da EJA
Alegria	18 anos	Branca	Ensino Médio da EJA
Perseverança	18 anos	Parda	Ensino Médio da EJA

Fonte: A autora.

Nossa primeira interação foi com Amorosidade, jovem de 16 anos, medindo aproximadamente 1,50 m de altura e autodeclarada parda. Tem cabelos ondulados, quase sempre presos para cima. Reside em Manaus, mas já morou em Itacoatiara²⁸. Amorosidade é mãe de uma menina de 4 anos de idade que fica aos cuidados da avó paterna, mas é a mãe de Amorosidade que leva a criança para visitá-la na instituição. O pai da filha de Amorosidade está preso. Ela é estudante do 1º segmento da 1ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

O segundo contato foi com Confiança, de 16 anos, estatura baixa e autodeclarada parda. De cabelos ondulados e castanhos, ela é do município de Carauari, pertencente à mesorregião do Sudoeste Amazonense e à microrregião de Juruá. Confiança já foi casada²⁹ e não tem filhos. O marido era o “patrão”, homem responsável por algum ponto de distribuição de drogas ilícitas. Antes de ser casada, a menina morava com a mãe, de quem relatou sentir muita falta. Na instituição, é estudante da 2ª etapa do 1º segmento da EJA.

Na terceira inserção interagimos com duas meninas: Formiguinha e Resiliência. Formiguinha, como quis ser chamada, tem 16 anos e baixa estatura. Autodeclarada parda, com cabelos lisos e negros, é estudante do 8º e 9º anos – 2º segmento da EJA. Por sua vez, Resiliência é uma jovem de estatura mediana. Tem 17 anos de idade, autodeclarada negra, de cabelos cacheados pretos e é estudante do 6º ano – 2º segmento da EJA.

Nas conversas, as meninas contavam suas histórias e assinalavam as suas perspectivas de mudanças como metas para o futuro. Amorosidade manifestou-se constantemente nessa direção. Assim como essa, Confiança contou sobre a sua vida, vislumbrando trajetória diferente da até então traçada. Formiguinha e Resiliência foram as mais reservadas em falar de suas histórias. Em etapas mais avançadas da escolarização, as duas meninas lidam com atividades escolares mais complexas, como produção de redação, leitura e interpretação de texto e análises geopolíticas.

À oficina e às rodas de conversa, agregaram-se Ousadia, Alegria e Perseverança, estudantes do Ensino Médio, na modalidade da EJA. Ousadia autodeclarou-se parda e participou ativamente das atividades, criando e produzindo

28 Município da Zona Metropolitana de Manaus com distância de 269 Km por estrada da capital.

29 As meninas consideram-se casadas com alguém quando moram com a pessoa que se relacionam amorosamente.

na oficina. Alegria e Perseverança tinham muita afinidade com a escrita e com a produção textual, além de manifestarem interesse pela música e por aprenderem a tocar um instrumento musical.

4.3 AS EDUCADORAS E O EDUCADOR PARTICIPANTES DA PESQUISA

No primeiro momento, nossas inserções concentraram-se nas salas de aula, onde permanecemos mais tempo. Por essa razão, estivemos em diálogo direto com quatro educadoras e um educador, os quais trabalham na única escola da rede pública estadual de ensino que atende a todas as unidades socioeducativas de Manaus. Diariamente, os educadores deslocam-se de um Centro para outro a fim de ministrar aulas. As características dos educadores foram coletadas a partir dos diálogos registrados nos diários de campo.

A professora Lúcia é uma senhora de 66 de idade, branca, cabelos claros e curtos à altura do ombro. Ela trabalha na escola há 14 anos, é professora concursada, já aposentada em um de seus cargos, mas trabalha em 2 horários, pois precisa ajudar os netos a pagarem as suas faculdades. Lúcia relatou, durante as conversas nas aulas, que já trabalhou em todas as unidades socioeducativas. Como precisava se ausentar por causa das crises do marido, o coordenador da Secretaria de Educação do Estado sugeriu que ela pedisse transferência para a EEJM que atende aos centros socioeducativos. Licenciada em Pedagogia, a professora orgulha-se de ter alfabetizado dezenas de meninos e algumas meninas no sistema socioeducativo.

Maria é uma jovem senhora de estatura mediana, branca de cabelos ondulados, coloridos em tons castanho claro. Professora licenciada e Mestre em Sociologia, ela ministra aulas de Geografia, Artes e de Sociologia para o 2º segmento e para o Ensino Médio da EJA. Já o professor Ricardo, de 62 anos, ministra aulas de Matemática e trabalha nos Centros há quase 15 anos. Ele é licenciado em Pedagogia, aposentado em uma das cadeiras do serviço público estadual. Por ter sofrido um infarto, optou por trabalhar nos Centros Socioeducativos por considerar um trabalho mais tranquilo.

Estela é licenciada em Geografia, mas no Centro ministra aulas de Artes, História, Ciências, Geografia e Língua Portuguesa para o 1º segmento da EJA. Com 64 anos de idade e 15 de magistério, ela é aposentada em uma das cadeiras. Por

sua vez, a professora de Educação Física, Eliana, é uma senhora de, aproximadamente, 50 anos, de estatura baixa, branca e de cabelos loiros e longos. Licenciada em Educação Física, ela já foi dona de Academia e *personal traineer*. Está há poucos anos no Centro. O Quadro 12 sintetiza as características das educadoras e do educador participantes da pesquisa.

Quadro 12 – Educadoras e educador participante da pesquisa

Nome	Formação Acadêmica	Disciplinas que ministra
Lúcia	Licenciada em Língua Portuguesa	Língua Portuguesa/ Alfabetização
Maria	Licenciada em Sociologia/ Mestre em Sociologia	Geografia, Artes e Sociologia
Estela	Licenciada em Geografia	Artes, História, Ciências, Geografia e Língua Portuguesa
Eliana	Licenciada em Educação Física	Educação Física
Ricardo	Licenciado em Matemática	Matemática

Fonte: A autora.

As educadoras e o educador participantes ministram aulas apenas nas unidades socioeducativas. Todos comentam dos desafios para dedicar-se à educação de meninas e meninos em privação de liberdade. Um deles é o exercício da profissão condicionada ao espaço marcado pela vigilância constante e pela ausência de materiais didáticos que poderiam auxiliar no trabalho docente.

No total, o Centro contava com 17 socioeducadoras³⁰, 3 auxiliares de administração, 1 coordenadora de cursos profissionalizantes, 1 Assistente Social, 1 enfermeira, 1 Diretora da unidade. Esses profissionais atuam no espaço do CSIFM e são responsáveis pelas ações socioeducativas.

³⁰ São funcionárias da SEJUSC que acompanham a rotina das meninas e são responsáveis pela movimentação delas no espaço físico do Centro.

4.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho de campo iniciou-se em julho 2019, ano em que realizamos visitas à unidade a título de aproximação com a equipe técnica e a fim de obtermos autorização para a pesquisa junto à Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania (SEJUSC). Nesse período, apresentamos o projeto de pesquisa às profissionais do Centro e às jovens internas, que acolheram a proposta de trabalho. Diante da proposta de pesquisa participante, a equipe técnica da unidade sugeriu que realizássemos projeto para o desenvolvimento da leitura e da escrita com as jovens. Durante a conversa inicial, as meninas também manifestaram o desejo de melhorar no processo de leitura, haja vista que algumas foram alfabetizadas quando começaram os estudos na escola do Centro.

Em 2020, realizamos 13 inserções em atividades escolares e atividades não escolares no Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus. As inserções ocorreram entre os meses de fevereiro e março, três vezes semanais, entre os turnos matutino e vespertino. Imediatamente, após as observações, os registros foram feitos em 13 diários de campo, pois não era permitida a gravação em áudio ou vídeo de qualquer atividade no interior da unidade.

Acompanhamos as aulas presenciais na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA durante, aproximadamente, quatro horas nas seguintes turmas: 1ª etapa do 1º segmento de EJA, 2ª etapa do 1º segmento de EJA e 2ª etapa do 2º segmento de EJA. Nas aulas, acompanhamos e dialogamos com quatro meninas e com três educadoras e um educador. Também participamos de outras atividades de rotina das meninas, como almoço, lanche, hora do banho, hora de lazer e de jogos recreativos.

Os registros no diário de campo foram analisados de acordo com os procedimentos da análise de conteúdo, a partir dos focos de análise emergentes das inserções em campo, a saber: 1) Estar socioeducanda, estar presa; 2) Processos de ensinamentos e de aprendizagens no Centro Socioeducativo; 3) Andarilhagens das meninas; 4) Envolvimento da família.

A partir dessas, buscamos a organização da análise – pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Utilizamos o software de análise qualitativa MAXDA³¹ para a codificação de dados e, a partir da codificação, chegamos aos focos de análise de onde realizamos a inferência a análise dos resultados. Os registros no diário de campo foram analisados de acordo com os procedimentos da análise do conteúdo, definido por Bardin como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, seria um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (2016, p. 27)

A análise de conteúdo tem sido muito utilizada nas abordagens qualitativas. Ela é fundamentada na hermenêutica controlada, na dedução, na inferência, no rigor da objetividade e na fecundidade da subjetividade (BARDIN, 2016). Deste processo, construímos grelhas de análise com as categorias iniciais, depois das releituras dos diários, as categorias encontraram-se em focos de análise, de acordo com a fundamentação teórica da tese (Cf. Quadro 13).

31 **MAXQDA** - Version: MAXQDA Plus 2020 (Release 20.2.1, Build 200916, x64).

Quadro 13 – Grelha para análise de Conteúdo

Categoria Inicial	Conceito norteador	Excerto de diários de campo		Focos de análise
1. Prática social	Educação como prática social que se constitui nas relações entre pessoas e as comunidades de que fazem parte (OLIVEIRA et al., 2014).			1. Processos de ensinos e de aprendizagens no Centro Socioeducativo
2. Sentidos dos processos educativos	Processos pelos quais as pessoas educam-se umas às outras no âmbito das práticas sociais (OLIVEIRA et al., 2014).			
3. Relação entre educanda e educador	Educador e educandas como sujeitos criativos no processo educativo em relação dialógica (FREIRE, 2007).			
4. Relação entre educandas	Relação criativa e dialógica no processo educativo (FREIRE, 2007).			
5. Condições objetivas	Condições sociais,			

materiais dos processos educativos	econômicas e culturais que perpassam as práticas sociais, inclusive as educativas (MARX, 1979; ENGELS, 1979; MANACORDA, 1991).			
6. Relação da socioeducação com os processos educativos	O conceito de socioeducação é subjacente ao de educação como criadora de espaços, acontecimentos situados organicamente no mundo; como atividades concretas de formação do ser jovem hoje, liberto do passado aprisionador e aberto para o futuro (COSTA, 1999, 2001).			2. Estar socioeducanda, estar presa
7. Relação da socioeducação com concepções de juventude	Como Pais (1990) entendemos que há juventudes sem recorrermos à fixação de faixas etárias ou de marcação geracionais: “quando falamos de			

	<p>jovens das classes médias ou de jovens operários, de jovens rurais ou urbanos, de jovens estudantes ou trabalhadores, de jovens solteiros ou casados, estamos a falar de juventudes em sentido completamente diferente do da juventude enquanto referida a uma fase de vida” (PAIS, 1990).</p>		
8. História de escolarização			3. Andarilhagens das meninas
9. História de vida			4. Envolvimento das famílias

Fonte: Elaboração da autora.

Depois desse período de inserções, o trabalho de campo no Centro Socioeducativo foi interrompido no dia 17 de março, por ocasião da pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2) que assolou o mundo no início do ano de 2020. A partir dessa data, o número de infectados no estado do Amazonas, especialmente em Manaus, aumentou expressivamente. Consequentemente, um nível alto de isolamento social nas unidades socioeducativas foi exigido. Todo o contato externo com as meninas foi proibido, inclusive as visitas familiares foram suspensas. Em 2021, houve a diminuição do número de casos de infecção pelo Sars-CoV-2, acompanhado do avanço da vacinação contra a doença na capital amazonense. Esses fatores permitiram o nosso retorno ao CSIFM nos meses de junho e julho de 2021 para realizar atividades presenciais, desde que seguíssemos os protocolos de segurança sanitária.

Com base nos diálogos com as meninas, com as professoras e com a assistente social, elaboramos a proposta de oficina de compreensão e produção de texto com o título: “Canções de si: cantando sentidos e significados da vida” (APÊNDICE 1). É importante evidenciar que as meninas já estavam na expectativa de participação nas atividades sugeridas por nós. A oficina constitui-se como metodologia da pesquisa participante por meio das rodas de conversa que ocorreram no desenvolvimento dessa atividade (BRANDÃO, 1999; BORDA, 1999).

Em consonância com as ideias de Freire (2005), que nos encaminham para a acepção dialógica da pesquisa, a roda de conversa é “[...] um processo mediado pela interação com pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo” (MOURA; LIMA, 2014, p. 99). Trata-se de um instrumento de produção de informações por meio do diálogo, uma conversa direcionada de acordo com os focos de análise da pesquisa. Skliar (2018) explica a conversa como gesto pedagógico que habilita a tentativa de narrar o lugar de onde se fala: é “[...] uma forma de exposição: me exponho à intempérie da incompreensão, da intraduzibilidade, do que não sou capaz de dizer, da impotência” (SKLIAR, 2018, p. 13). A conversa é, assim, uma maneira de se pronunciar no mundo, é fonte de informação e saber.

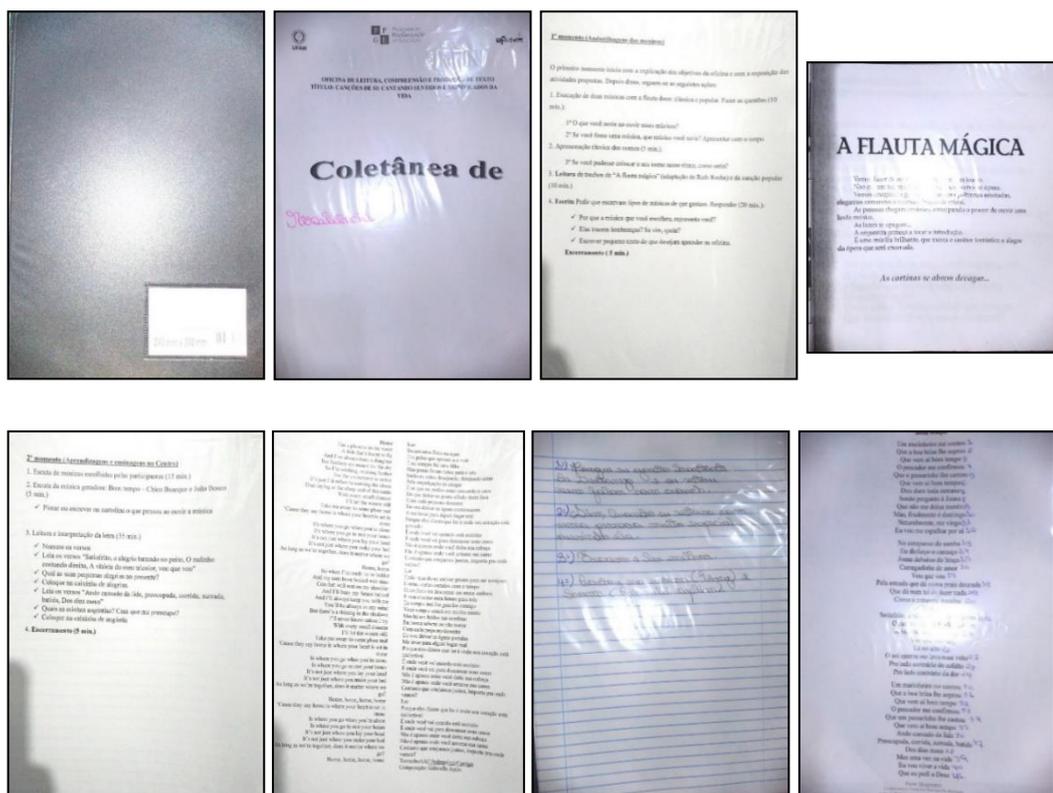
Essa opção metodológica de troca de informações e de saberes por meio da conversa ocorreu porque nas primeiras inserções, em 2020, fizemos formulários de perguntas sobre aspectos formativos das meninas. Por ser um espaço de privação de liberdade, formulários com perguntas prontas eram tidos como interrogatórios e

paralisavam as conversas. Em vez disso, sentar-se em círculo durante as aulas, sentar-se com elas no pátio ou no refeitório produzia conversas, preciosas fontes de informações para nós e para elas, visto que eram permeadas de interesse por nós e por nossas práticas.

Como parte da metodologia de pesquisa, a conversa é uma prática possível. Ribeiro, Souza e Sampaio (2018, p.172) afirmam que a conversa é a possibilidade de “alimentar a pergunta pelo sentido do educativo e do formativo”. Ela envolve a escuta e a fala em processos dinâmicos que são a substância do diálogo. Foi no sentido educativo e formativo que propusemos a oficina, costurando uma manta epistemológica do Sul, na perspectiva dialógica da pesquisa participante.

A oficina contemplou a realização de 4 atividades semanais (constituídas de escuta de canções, leitura e produção escrita), com duração de 1h cada, tendo como base o gênero textual “canção”. Ao final da oficina, foram produzidas coletâneas com as produções escritas e desenhos das meninas e emitido certificados de participação. Esse material foi organizado em pastas catálogos e entregue a elas em data posterior ao término do trabalho de campo (Cf. Figura 9).

Figura 9 - Exemplo de pasta entregue às jovens



Fonte: Arquivo da autora.

Na cerimônia de entrega dos certificados e das pastas, também estavam presentes a diretora e a pedagoga da instituição. Ambas agradeceram a realização da pesquisa, especialmente da oficina, e pediram às meninas para que aproveitassem os materiais que receberiam. A pedagoga observou o desenvolvimento da produção textual de cada uma durante as atividades. Depois, cada jovem foi chamada individualmente para receber o certificado e o material oriundo da participação na oficina, incluindo uma flauta doce soprano. Uma delas expressou alegria e gratidão pelas atividades das quais participou.

Ao receber a sua pasta, ainda em pé, Alegria apertou a pasta contra o peito, balançou-se de um lado para o outro e sorrindo disse: “Puxa, eu vou guardar isso com muito carinho. Quero lembrar pra sempre, gostei de tudo. Vou sentir falta, porque fazia a gente esquecer um pouco das coisas...obrigada mesmo, professora!” Eu sorri e disse que estava feliz que ela havia gostado (Diário de campo 13/07/2021).

Segue-se, assim, o resumo esquemático das atividades realizadas entre os meses de junho e julho de 2021. As atividades seguiram sempre a ordem da experimentação musical, da leitura e da produção escrita. Cada atividade teve relação com os focos de análise elaborados com fundamentos nas inserções realizadas em 2020: 1) Estar socioeducanda, estar presa; 2) Processos de ensinamentos e de aprendizagens no Centro Socioeducativo; 3) Andarilhagens das meninas; 4) Envolvimento da família.

1ª Atividade (1º dia) - Estar socioeducanda, estar presa

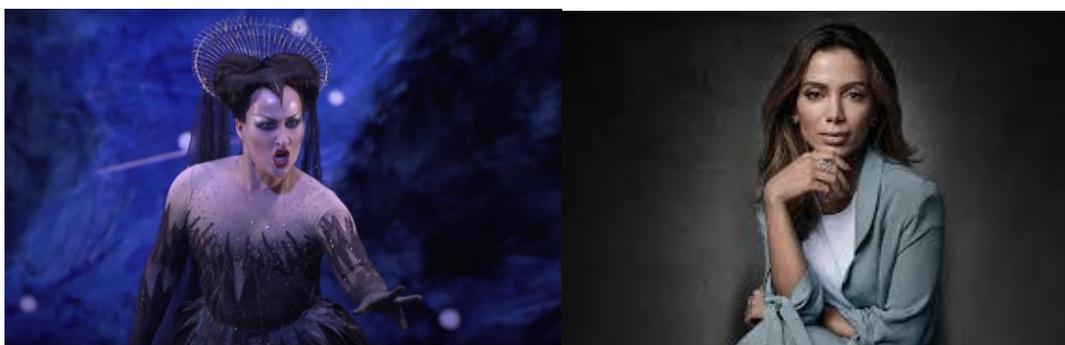
A primeira atividade foi nomeada por nós de “Andarilhagens das meninas”, de acordo com os focos que estabelecemos. Iniciamos com a explicação dos objetivos da oficina e com a exposição das atividades propostas e fizemos combinados acerca do trabalho. Depois disso, tocamos duas músicas com a flauta doce: primeiro, um trecho da aria da Rainha da Noite, de “A flauta mágica”, ópera de Wolfgang Amadeus Mozart. Em seguida, um trecho da canção “Show das poderosas”³², de composição de Larissa Machado, conhecida como Anitta. O objetivo dessa atividade foi nos aproximarmos das meninas de modo lúdico e descontraído. Após essa

32 SHOW das poderosas. Intérprete Anitta. Compositora: Larissa Machado In: Anitta. Intérprete: Anitta. Rio de Janeiro: Warner, 2013. 1 CD, Faixa 2.

experimentação, fizemos a apresentação rítmica dos nomes e, em círculo, dialogamos com as meninas, tendo como foco as questões: 1º) O que você sente ao ouvir essas músicas? 2º) Se você fosse uma música, que música você seria? 3º) Se você pudesse colocar o seu nome nesse ritmo, como seria?

Logo após, passamos para a leitura em grupo de trechos da obra adaptada “A flauta mágica” (ROCHA,³³ 2013) e da canção “Show das poderosas”. Depois da leitura, mostramos uma foto de uma representação da rainha da noite³⁴, personagem da ópera, e uma fotografia da cantora brasileira Anitta. Então, conversamos sobre a representação de mulheres poderosas. Perguntamos às meninas se consideravam as imagens representativas de mulheres poderosas e quais as razões das respostas delas (Cf. Figura 10).

Figura 10 – Representação da personagem Rainha da noite da ópera A Flauta Mágica; Fotografia da cantora Anitta



Fonte: DAMRAU, 2021; FORBES, 2021.

Na última atividade, as meninas escreveram tipos de músicas de que gostam e responderam às questões em uma folha de papel almaço: Por que a música que você escolheu, representa você? Elas trazem lembranças? Se sim, quais? Escrever pequeno texto do que desejam aprender na oficina.

Nesse momento, conversamos sobre as representações femininas e sobre o modo como as meninas gostam de se representar. A partir das questões acima, as meninas escreveram em folhas de papel almaço que foram colocadas nas pastas catálogo de cada uma. Pedimos licença a elas para fazer a leitura, a fim de organizarmos os materiais para a atividade seguinte conforme a sugestão de

33 ROCHA, Ruth. **A flauta mágica**. São Paulo: Salamandra, 2013.

34 Fotografia da encenação da soprano Diana Damrau.

músicas e a expectativa que elas apresentaram.

2ª Atividade (2º dia) - Processos de ensinamentos e de aprendizagens no Centro Socioeducativo

A segunda atividade da oficina começou com a escuta de músicas escolhidas pelas participantes no primeiro dia. Cantamos com acompanhamento de violão e conversamos sobre os motivos das escolhas das músicas pelas meninas e sobre as letras das canções. Em seguida, escutamos a música “Bom tempo”, composta por Chico Buarque (2008)³⁵. Enquanto escutavam, as meninas iam pintando e escrevendo o que sentiam ao ouvirem a canção.

A roda de conversa partiu do destaque dos versos “Satisfeito, a alegria batendo no peito, O radinho contando direito, A vitória do meu tricolor, vou que vou [...] Ando cansado da lida, preocupada, corrida, surrada, batida, dos dias meus” (BOM TEMPO, 2007). Para essa atividade, foram disponibilizadas duas caixas (Cf. Figura 10): uma com a inscrição “minhas alegrias” e outra com “minhas angústias”.

As questões em foco foram: Qual as minhas alegrias no presente? Quais as minhas angústias? Com que me preocupo? Após o diálogo, as meninas escreveram em papéis e depositaram nas caixas correspondentes. A intenção foi identificar significados atribuídos pelas meninas às atividades realizadas no interior do CSIFM, tendo como enfoque a dimensão das emoções e das afetividades que estiveram bastante presentes nas inserções anteriores.

Com a permissão das jovens, fizemos a leitura do que escreveram nos papéis. No dia posterior, conversamos acerca dos textos depositados nas caixas e fizemos as reescritas de termos e expressões que as meninas julgaram necessárias.

3ª atividade (3º dia) - Andarilhagens das meninas

A atividade iniciou com a audição das músicas escolhidas pelas meninas, momento em que elas cantaram e falaram sobre o que as músicas significavam para elas. Após cantarmos e tocarmos as canções, distribuímos palavras da variante

35 BOM tempo. Intérprete: Mônica Salmaso. Compositor: Francisco Buarque de Holanda. *In*: Noites de gala, samba na rua. Intérprete: Mônica Salmaso. Rio de Janeiro: Biscoito fino, 2007. 1 CD, Faixa 13.

linguística do Amazonas, digitadas e ilustradas em cartões de papel. As jovens puderam escolher dois deles (Cf. Figura 11). Então, nós as desafiamos a escreverem frases utilizando as variáveis que escolheram, as quais foram registradas em folha de papel almaço e, depois, no quadro branco disponível na sala. Fizemos a leitura coletiva das frases, observando os sentidos das expressões usadas na escrita.

Figura 11 – Exemplo de cartão com expressões típicas do Amazonas entregue às jovens



Fonte: PORTAL DA AMAZÔNIA, 2020.

Depois, ouvimos a música e lemos a letra da canção “Amazonês”, do cantor e compositor Nicolás Júnior (2003)³⁶. Na roda de conversa, dialogamos sobre identidades amazonenses e nortistas e buscamos outros significados para as palavras escolhidas pelas meninas. Ao final, houve a produção escrita, com o tema “minha história amazônica”, feita por cada uma das participantes em papel almaço e catalogada em suas respectivas pastas. A atividade fomentou o foco de análise “andarilhagens das meninas”, pois, elas falaram de si mesmas, contaram sobre suas famílias e sobre suas histórias.

4º momento (4º dia) - Envolvimento da família

No último dia, cantamos mais músicas escolhidas pelas jovens e escutamos a canção “Renovação”, do compositor Candinho (2006)³⁷. Essa atividade foi seguida

36 AMAZONÊS. Intérprete: Nicolás Júnior. Compositor: Nicolás Júnior. In: Nicolás Jr. Intérprete: Nicolás Júnior. Manaus: Amazonas Música Própria, 2003. 1 CD, Faixa 2.

37 RENOVAÇÃO. Intérprete: Candinho e Inês. Compositor: Candinho. In: Faróis. Intérprete: Candinho e Inês. Manaus: Candinho e Inês, 2006. 1 CD, Faixa 1.

por leitura coletiva e reflexões acerca da letra da música. Relacionamos a poesia da canção à obra *O Grito*, de Edvard Munch³⁸ (1893). As meninas visualizaram uma fotografia do quadro, impressa em papel A4, e, na roda de conversa, dialogamos a partir das perguntas: o que está preso na garganta? O que sinto que eu gostaria de expressar sobre minhas experiências aqui na unidade? Nesse momento, as meninas evidenciaram suas subjetividades, desejos e o papel da família e das educadoras no CSIFM.

A atividade final foi a composição coletiva de uma canção no quadro branco. Uma das jovens escrevia no quadro, enquanto todas nós criávamos juntas a letra de uma canção coletiva que representasse o que as meninas desejaram expressar. Após a escrita no quadro, cada menina registrou a letra no papel e guardou em sua pasta. Ao final da oficina, recolhemos toda a produção escrita das meninas e digitamos. Esse material foi reorganizado e devolvido às pastas que foram entregues definitivamente em dia posterior, marcado pela direção da unidade, como já explicamos acima.

As inserções, a oficina e as rodas de conversa propiciaram a troca de saberes de que tratamos neste estudo: partilhamos nossas músicas e histórias com as meninas e elas compartilharam as suas canções de si conosco. Desse modo, apresentamos um quadro demonstrativo do desenvolvimento da metodologia (Cf. Figura 12).

Figura 12 – Configuração do desenvolvimento da metodologia da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

38 MUNCH, Edvar. *O grito*. [1983]. 1 gravura. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Grito>. Acesso em: 26 de junho de 2021.

Nosso objetivo foi desenvolver uma atividade que colaborasse com o desenvolvimento das habilidades de leitura, de escrita e de interpretação de textos. Não somente isso, buscamos contribuir com a possibilidade de dizer o mundo por parte das socioeducandas. É nessa direção que caminhamos na próxima seção, na apresentação dos resultados da pesquisa, a saber, os significados dos processos educativos no CSIFM.

5 SIGNIFICADOS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CENTRO SOCIOEDUCATIVO DE INTERNAÇÃO FEMININA DE MANAUS

Esta seção aborda os significados das práticas educativas no Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus na perspectiva das meninas. As inserções em campo proporcionaram o contato com sete meninas em situação de privação de liberdade, conforme descrevemos na seção anterior. Esse contato resultou em diálogos, troca de saberes e ideias perpassadas pelas práticas educativas que ocorreram no período da pesquisa de campo. Portanto, apresentamos análises das informações catalogadas com base nas observações e nos diálogos registrados nos diários de campo. Os diálogos ocorreram durante as inserções nas práticas educativas, como aulas de Língua Portuguesa, de Matemática, de Geografia, de Ciências, de História e de Educação Física, componentes curriculares da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ofertada pela Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (SEDUC) por meio da EEJM.

Como já assinalamos, para preservar a privacidade das participantes da pesquisa, usamos nomes fictícios. De igual modo, quando nos referimos à Escola Estadual que oferece e organiza a escolarização nos Centros Socioeducativos de Manaus, usamos a sigla EEJM. Para facilitar a leitura, usaremos a sigla CSIFM para identificarmos o Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus, *lócus* da pesquisa.

As subseções aqui apresentadas são referentes aos focos de análise emergentes ao longo das inserções em campo. Depois dos registros das vivências no interior do CSIFM em diários de campo, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, de Bardin (2016), e, como instrumento de análise, o *software MAXDA*³⁹. Os focos de análise foram norteados pela questão: que significados as jovens atribuem às práticas educativas das quais participam? Os focos de análise são: “andarilhagens das meninas”, “processos de ensinamentos e de aprendizagens no Centro Socioeducativo”, “envolvimento da família”, “estar socioeducanda, estar presa”.

39 **MAXQDA** - Version: MAXQDA Plus 2020 (Release 20.2.1, Build 200916, x64).

Tais focos foram aprofundados por meio das rodas de conversa, durante o desenvolvimento da oficina de compreensão e produção de texto: “Canções de si: cantando sentidos e significados da vida” (APÊNDICE 2), realizada com as meninas. Em razão da situação pandêmica, três meninas tiveram revisão de medida socioeducativa e saíram da unidade. Por isso, apenas quatro participaram da atividade. Seguem-se, então, análises e discussões em quatro subseções acerca dos significados atribuídos pelas meninas às práticas educativas no Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus.

5.1 ANDARILHAGENS DAS MENINAS NA VIDA E NA ESCOLA

A expressão andarilhagens refere-se às vivências das meninas antes de entrarem no Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus e trata-se de uma expressão usada por Freire (1987; 2005) para nomear uma série de programas de uma rádio holandesa sobre a qual o educador brasileiro foi tema. Brandão (2018) explica que um dos significados do termo tem relação com o exílio vivido por Freire e sua família, imposto pelo golpe militar de 1964. Nesse período, ele passou por muitos países da América Latina e da África, sempre na luta pela pedagogia do oprimido. Mas também um dos significados é de descrever sua trajetória como educador desde as suas primeiras experiências até as suas andanças finais, pois raramente o pedagogo recusava viagens “[...] para ouvir e falar. E elas iam de uma universidade europeia a um acampamento de MST no Rio Grande do Sul. Mesmo quando já com a saúde fragilizada Paulo Freire permaneceu fiel à sua vocação de ‘andarilho da utopia’” (BRANDÃO, 2018, p. 64).

É no sentido das vivências das meninas na relação com a situação de privação de liberdade que usamos andarilhagens. Essas vivências foram ouvidas por nós quando nos inserimos nas atividades da instituição, durante as aulas e durante as demais atividades, quando as meninas dialogavam com as professoras e conosco.

Consideramos que as andarilhagens das meninas na vida e nas escolas vão forjando os significados sobre os processos educativos que cada uma pode pronunciar nas práticas sociais de que elas participaram no interior da instituição. Nesses momentos, as meninas descreveram as andarilhagens marcadas por

rupturas, originadas de violências sofridas e praticadas. O acesso às drogas ilícitas demarca a evasão escolar, seguida de experiências que afetam o desenvolvimento afetivo relacional das meninas, reconfiguram as relações familiares e demonstram a constituição de outras juventudes.

A estudante concordou e falou que estudou até o quinto ano do ensino fundamental, mas que saiu da escola, entrou para o mundo do crime e passou a usar drogas. Ela achava que as drogas tinham afetado a sua capacidade de aprendizagem. (Diário de campo - 18/02/20).

Dados da Secretaria de Segurança Pública do Amazonas (SSP-AM) demonstram que o ato infracional análogo ao tráfico de drogas é a causa que mais leva os jovens a serem apreendidos em Manaus. De janeiro a agosto de 2021, 419 jovens foram apreendidos, dos quais 137 tiveram algum envolvimento com tráfico de drogas ilícitas; outros 93 por ato infracional análogo ao roubo; e 22 por ato infracional análogo ao furto. As meninas representam 7,2% desses jovens. No primeiro semestre de 2019 (período anterior às medidas de isolamento devido a pandemia de COVID-19), 1.551 jovens foram apreendidos, a maioria por ato infracional análogo ao tráfico de drogas também. Nesse período, 25% desses jovens eram do gênero feminino. É válido ressaltar que Manaus registrou 16.836 ocorrências de violência contra crianças e jovens (0 a 17 anos) em 2019. Em 2020, foram 8.845 ocorrências e até novembro de 2021 foram registrados 4.974 atos de violência tendo crianças e jovens como vítimas. Faz-se necessário relacionar esses dados, posto que evidenciam relação entre vítimas de violência e autores de violência (AMAZONAS, SSP/AM, 2021).

O contexto da relação entre tráfico de drogas, evasão escolar e a vida de jovens a quem se atribuem atos infracionais é analisado por Pessoa e Coimbra (2016) a partir de dados sobre experiência de escolarização antes do cumprimento de medidas socioeducativas, comparados aos processos de escolarização vivenciados pelos jovens nas instituições onde cumprem as medidas. O estudo apontou que a “escola ocupa um espaço menos protetivo na percepção de adolescentes com histórico de envolvimento no tráfico de drogas” (PESSOA; COIMBRA, 2016, p. 203).

Além disso, relatos de violência e agressão também foram encontrados, principalmente com diretores e professores. Os participantes mostram que se sentiam desconfortáveis no contexto escolar e, de certa forma, inadaptados às rotinas propostas. Talvez por esse aspecto a escola tenha sido apontada como uma instituição positiva para o futuro, mas com poucos referenciais. (PESSOA; COIMBRA, 2016, p. 203)

As análises de Pessoa e Coimbra (2016) relacionam-se com o que ouvimos das meninas no CSIFM. O envolvimento com tráfico tornou mais difícil a permanência na escola. As exigências das comercializações de substâncias consideradas ilícitas fizeram com que as ausências nas aulas fossem cada vez mais constantes até chegar ao abandono. Enquanto faziam as atividades escolares, as meninas iam conversando sobre suas vidas, sendo a sala de aula um ponto de encontro para dialogar sobre as suas histórias e sobre o que elas esperam do futuro. Ao falar de si, as meninas redimensionam conteúdos, significando-os com as próprias histórias, como trouxeram Carvalho, Belarmino e Oliveira (2014, p. 109):

[...] as histórias pessoais são constituídas em relação às histórias que escutamos, que lemos, e que elas, de alguma maneira, dizem-nos respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. E a experiência de si está constituída, em grande parte, a partir dessas narrações. O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos aos outros e a nós mesmos.

A experiência de si constituída nas andarilhagens das meninas ressignificaram as atividades escolares, as quais se configuram como pontos de encontro para a conversa sobre a vida. Os conteúdos escolares também têm outros significados, como os de falar de si e recontar a própria história, o que nos faz analisar e rediscutir o conceito de currículo escolar. Nossa abordagem sobre currículo, embora não seja o nosso foco, busca elementos nos estudos de Spivak (2010) que oferece alternativa entre os discursos dominantes e opressores do Ocidente e a possibilidade de falar da (ou pela) mulher subalterna.

Para a autora indiana, a intelectualidade pode conhecer o discurso do outro e ignorar o que ele diz. Em outras palavras, as massas, aqueles sujeitos que no dizer de Spivaki (2010) ocupam uma posição subalterna, podem falar, mas não são ouvidos. Assim, o teórico pode falar sem representar a fala de um grupo oprimido que tem uma precária subjetividade. “O sujeito subalterno colonizado é

irremediavelmente heterogêneo” e a mulher se encontra duplamente na obscuridade. Quem é o subalterno? São os oprimidos e marginalizados pelas desigualdades capitalistas, incluindo as mulheres em diversas culturas e lugares. “Pode o subalterno falar? O que a elite deve fazer para estar atenta à construção contínua do subalterno? A questão da ‘mulher’ parece ser a mais problemática nesse contexto. Evidentemente, se você é pobre, negra e mulher está envolvida de três maneiras”, isto é, está em três condições de subalternidade na sociedade capitalista ocidental (SPIVAK, 2010, p. 110).

A constituição do sujeito imperialista e a violência epistêmica fazem da mulher subalterna uma pessoa que não pode falar por mais que ela tenha voz e lugar de fala. Spivak (2010) chama atenção para a responsabilidade da mulher intelectual. “O subalterno não pode falar. Não há valor atribuído à “mulher” como item respeitoso nas listas das prioridades globais. A representação não definiu. A mulher intelectual tem uma tarefa circunscrita que ela não deve rejeitar com um floreio” (SPIVAK, 2010, p. 165). A mulher intelectual, portanto, tem a responsabilidade de ouvir e usar a sua posição para manifestar o que ouve com as ferramentas da intelectualidade: a análise, a escrita e a fala que é ouvida.

Assim, se as produções intelectuais evitarem a violência epistêmica, isso pode ressoar na produção científica, como já discutimos na seção quatro deste trabalho. Outra Ciência, outros saberes, podem fomentar outras pedagogias, é o que nos afirma Arroyo (2017), essa é a maneira eficaz de superar o que ele chama de empreitada colonizadora, isto é, “um laboratório de produção e ensaio das pedagogias de subalternização mais ‘eficazes’ porque mais brutais” (ARROYO, 2017, p. 74). É com questões como essas que se debatem os docentes/educadores das escolas aonde chegam crianças, jovens ou adultos com outros critérios de pensar suas experiências sociais. Não levam à lógica escolar apenas saberes, mas outras formas de pensar e de validar o conhecimento, como nos permite entrever/ouvir a voz de uma das meninas do CSIFM:

[...] eu já fiz muita coisa ruim, eu [...]. Lá em Itacoatiara. Aqui em Manaus só roubei celular, mas não quero mais essa vida, não”. A expressão de Amorosidade era reflexiva, ela parou de escrever e olhou para o vazio, rodava o lápis enquanto falava. “E o teu marido? Era bandido?” – perguntou a professora. Amorosidade balançou a cabeça em sinal de positivo. Sem dizer que sim, ela comentou que ele enfrentava o “patrão” dele. A professora logo traduziu: “o

traficante”. Amorosidade confirmou: “sim, o dono da boca”. (Diário de campo - 19/02/20).

Experiências complexas para uma jovem de apenas 16 anos. Amorosidade não participou dos ganhos do desenvolvimento da juventude, mas teve experiências que comprometeram esse processo. As relações sociais compõem-se de maneira complexa. As características das relações familiares são pertinentes à fase adulta do desenvolvimento humano. As jovens não têm os possíveis ganhos da adultez, tais como: educação básica garantida, formação profissional, direito à moradia digna, dentre outros direitos. No entanto, elas relatam que experiências matrimoniais diversas e maternidade precoce são andarilhagens atravessadas pela violência e pela criminalidade. Amorosidade e Confiança apresentam relatos semelhantes.

Com apenas 16 anos Amorosidade contou que já teve muitos maridos. A professora quis saber quantos e se era possível contar nos dedos da mão. A jovem falava os nomes dos homens e contava nos dedos. Contou mais de dez. [...] lembrou que o ex-marido estava preso e que era pai da filha dela. Nesse instante, a professora questionou com surpresa se Amorosidade já tinha filha. Ela disse que sim e que não contou antes por que tinha vergonha por ter engravidado muito cedo, aos treze anos. (Diário de campo - 19/02/20).

Eu pegava era de bolo de cem. Eu comprava as coisas pra minha mãe, eu pagava aluguel caro pra ela. Sem ela saber. Ela pensava que era trabalho, mas não era, era da droga. É porque eu era junta com o patrão, professor. Aí nós tinha...” (Diário de campo - 02/03/20).

Enquanto desenhava, contou sobre sua vida no mundo do crime. Relatou que fumou pela primeira vez aos 9 anos de idade, a professora levantou-se, ficou em pé encostada à mesa e perguntou se foi na escola. Confiança explicou que foi na rua com os amigos. Isso fez com que ela se viciasse, passasse a roubar objetos da mãe para vender e com esse dinheiro comprar drogas. (Diário de Campo - 06/03/20).

Vemos que a educadora ultrapassa a formalidade do currículo e ensina e educa por meio do diálogo. “Ser junta com o patrão” é uma posição de mercado no tráfico de drogas, pois designa menina que namora o responsável pela venda de drogas em uma determinada localidade de um bairro. Podemos dizer que também é um papel relegado à mulher na relação afetiva, papel de submissão em relação ao patrão, mas de poder em relação às outras meninas que ocupam lugar no tráfico de

drogas.

As andarilhagens de Confiança começaram na infância. Infância desprotegida foi acompanhada pela experiência no tráfico, pela interrupção da trajetória escolar e por mais experiências no mundo. Nas rodas de conversa, as andarilhagens também foram trazidas, tendo como ponto de partida canções populares e pelas quais as meninas se representaram. Gainza (1988) analisa que as atividades musicais são projetivas, nelas e por meio delas as pessoas agem e buscam se mostrar. Alegria representou-se por meio de um trecho da canção “Meio Psicopata”⁴⁰, como registramos em diário de campo:

Depois pedi que as meninas se levantassem, ficassem todas em pé e respondessem à pergunta: se você fosse uma música, que música você seria? Pedi que elas representassem com o corpo. Dei um exemplo fazendo uma apresentação rítmica do meu nome. Escreveram o que pedi e colocaram na pasta. Alegria conversava sobre a música que pediu e cantou: ‘Estava parado, bebendo cerveja, sozinho na porta do bar Mas como nada é perfeito, tô vendo um sujeito que vem reclamar Dizendo que a vaga que eu tinha parado meu carro era particular De um tal que é dono da rua, e fica na sua que o cara já tá vindo aqui te matar’. Alegria movimentava as mãos para cima e o corpo todo. Depois que cantou, riu e disse que era meio assim como a música. (Diário de campo - 22/06/21).

As meninas indicam uma trajetória perpassada pela agressividade e pela violência, praticadas e vividas por elas. Nas rodas de conversa, quando respondiam às perguntas – “Por que a música que você escolheu, representa você, elas trazem lembranças? Se sim, quais?” , essas vivências de violência são relatadas com frequência. Como Alegria explicou-nos:

Porque antes eu era muito rude com os outros e já queria partir pra briga se eu estivesse certa e tal...se a pessoa continuasse dizendo mer....Ela me traz lembranças de quando eu era muito rebelde e acabava brigando, mas afinal hoje em dia eu só dou risos dessas lembranças porque com cada pessoas que briguei hoje em dia são meus amigos kkk... (Alegria, 2021).

As meninas enfatizam também as afetividades que perpassaram as suas

40 MEIO psicopata. Intérprete: Matanza. Compositores: DONIDA, Marco A. A. Meio. In: ARTE do Insulto. Intérprete: Matanza. [S. l.]: Rio de Janeiro: Deck Produções Artísticas Ltda, 2006. 1 CD, faixa 6.

trajetórias, evocando memórias e elaborando representações de afeto por meio das canções escolhidas. Ousadia escolheu o trecho da canção “A lenda⁴¹”, e assim se manifestou: “Porque eu acho essa música muito linda e sinto que parece comigo”.

No início das atividades do segundo dia, as meninas estavam sonolentas, não demonstravam interesse. Apenas Alegria esforçou-se para ser simpática, sorrindo e cumprimentando a todas. Começamos as atividades ouvindo as músicas escolhidas na atividade anterior: “A lenda” e “Home⁴²”. Tocamos e cantamos “A lenda”. Foi um momento de distensão e de compartilhamento de vozes e expressões faciais soltas. Ousadia soltou a voz e cantou alto. A socioeducadora que nos acompanhava e as colegas ficaram admiradas da voz da jovem. (Diário de campo- 28/06/21).

Ousadia, que parecia pouco empolgada, tinha olhar distante, fixo no horizonte. Isso acontecia até que os exercícios musicais iniciassem e as experimentações musicais, como ouvir música e cantar, modificassem o comportamento das meninas e o interesse pelas atividades logo se manifestasse por parte delas. Apesar de concordarem em participar da oficina, a participação efetiva ocorreu de modo lento, como um processo de conquista gradual alavancado pela música (Figura 13).

Figura 13 – 2ª Roda de conversa na Oficina: Canções de si: cantando sentidos e significados da vida



Fonte: Arquivo da autora.

41 A lenda. Intérprete: Sandy e Júnior. Compositores: SILVA FILHO, Eurico P. da. FEGHALI, Ricardo. SILVA, Luis F. O. da. *In: A lenda*. Intérprete: Sandy e Júnior. [S.l.]: Universal Music, 2000. 1 CD, Faixa 17.

42 HOME. Intérprete: Gabrielle Aplin. Compositores: ATKINSON, Nicholas William. *In: ENGLISH Rain*. Intérprete: Gabrielle Aplin. [S.l.]: WM UK, 2013. 1 CD, Faixa 5.

Bem, eu me levantei, apanhei a minha pasta e apresentei-a às jovens, expliquei que cada uma delas receberia uma pasta semelhante. Depois disso, apanhei a flauta doce soprano. Comentei que todas já deviam ter visto uma flauta antes, então expliquei que tocaria duas canções diferentes. As expressões das meninas mudaram. Olhos mais abertos, postura corporal inclinada para frente. (Diário de campo – 22/06/21).

Corusse e Joly (2013, 2014) apontam a importante característica da música para os processos educativos e para o desenvolvimento humano: “[...] a música rompe com estruturas e relações puramente técnicas e conteudistas de ensino e aprendizagem, tão presentes na atual educação” (2014, p. 14). Observamos essa característica nas atividades com as meninas quando essas apresentaram modificação de comportamento e aumento de interesse pela prática social da qual estavam fazendo parte, evidenciando a atuação da música sobre aspectos sociais e subjetivos fundamentais para a humanização, a vocação ontológica de todas as pessoas, como afirma Freire (1987).

Trabalhar com educação em espaços de privação de liberdade é sair da valoração do formal e colocar-se no lugar do diálogo. As práticas educativas precisam dar conta de falar aos sujeitos da pesquisa a partir da necessidade e dos interesses dos alunos. Isso é desafiador, mas há que se fomentar a ideia de se formar juntos e em diálogo. Nesses processos, há que se ouvir a história de vida da jovem em situação de privação de liberdade, que sofre um processo de expulsão da escola e quando retorna a ela pode receber rótulos como bandida, infratora, marginal e perigosa. Essa história de expulsão da escola, na verdade, é a negação do direito à educação ao longo do seu processo de desenvolvimento, o que resulta em rupturas e recomeços. Isso ressignifica a escola no interior da unidade socioeducativa.

5.2 PROCESSOS DE ENSINOS E DE APRENDIZAGENS NO CENTRO SOCIOEDUCATIVO

As trajetórias das meninas são perpassadas pelo fracasso das escolas no processo de escolarização delas. Essa evidência, apresentada na subseção anterior, alinha-se às evidências sobre a escolarização da qual as meninas fazem parte no Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus (CSIFM). Nesta

subseção, analisamos as ações mobilizadas pelas/os professoras/es, configurando-as como práticas educativas. Tratamos também das relações intersubjetivas entre educandas e professoras/es, da troca de saberes, das práticas e dos diálogos construtores dos processos educativos. Essas práticas foram observadas durante as seguintes inserções: nas aulas de Língua Portuguesa, de Matemática, de Geografia, de Artes e de Ciências do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA); nas aulas de geografia do segundo segmento da EJA; e nas aulas de Língua Portuguesa do primeiro segmento.

As aulas de Língua Portuguesa do primeiro segmento da EJA eram de alfabetização. Observamos essas aulas em duas turmas: em cada uma delas continha uma estudante, a professora e a pesquisadora. Percebemos a utilização predominante do método fônico, baseado na silabação. Apesar desse fato, precisamos reconhecer que há um acompanhamento sério e dedicado da professora durante o processo educativo.

A professora pediu que a estudante continuasse escrevendo na cópia do livro. Ela teve muita dificuldade para lembrar da família silábica da letra c, nesse momento já estava estudando a família silábica da letra d. (Diário de campo - 17/02/20).

Depois de pintar um pouco, a estudante voltou a realizar atividades de copiar palavras iniciadas com a letra d, copiar a família silábica com a letra d e pintar sílabas com a letra d. Abriam o livro em uma página que registrava o padrão silábico da letra “d”. Amorosidade leu: “da, de, diz, do, du”. Depois, desenvolveu a atividade cujo objetivo era colorir a lápis de cor as sílabas da, de, di, do, du nas palavras: cadeado, dedo, cadeira. Amorosidade teve certa dificuldade em encontrar. A professora ajudou, apontando e lendo as palavras junto à estudante. Após a leitura, ela reescreveu palavras com a letra “d”. (Diário de campo - 19/02/20).

Fonseca (2013) analisa que há a necessidade de uma nova prática educativa, ela ainda não é uma realidade porque “precisamos de uma nova concepção de sociedade e de homem quer seja nas especificidades das práticas educacionais, particularmente das existentes no contexto de privação de liberdade” (FONSECA, 2013, p. 3). Diante disso, é preciso mudar também a formação de professores para o sentido de uma pedagogia da autonomia ligada ao conceito de libertação. A educação libertadora das meninas e das educadoras/es é possível se houver crença no educando e se o saber de experiência, fonte originária do saber, for considerado

como ponto de partida e favoreça o diálogo como elemento central do processo educativo. Nas palavras de Freire (2000, p. 36), dentre os saberes necessários à docência é preciso:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, a prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade de arrogante do mestre.

Para Onofre (2011), a atuação das/os professoras/es em espaços de privação de liberdade impõe desafios pelo próprio contexto em que se inserem, pois a formação inicial nem sempre contempla as especificidades desses espaços, os contam com regras de segurança e com vigilância rigorosa de todos os processos que ali acontecem. No entanto, para a autora, o espaço escolar pode gerar interações entre as pessoas e melhorar as suas vidas porque cria relações afetivas que são importantes para a formação humana. Onofre (2011, p. 43) afirma que a escola:

[...] potencializa processos educativos para além da oferta do ensino de conteúdos específicos, evidenciando-se a figura do professor como agente importante na construção de espaços nos quais o aprisionado possa ressignificar o mundo como algo dinâmico e inacabado.

Assim, é preciso superar métodos repetitivos e investir em atividades criativas com a participação ativa das meninas na elaboração delas. Podemos inferir, no contexto por nós observado no CSIFM, que há falta de apropriação de concepções teórico-metodológicas acerca da alfabetização e do letramento e ausência de recursos didáticos necessários para a construção de um processo ativo e criativo. Essas ausências constatadas geravam aprendizagens cansativas, baseadas na repetição descontextualizada.

Amorosidade tinha muita dificuldade para aprender. Segundo a professora, a estudante “não levava a sério” os estudos e contou-me que, no centro socioeducativo de internação masculina havia um rapaz que estava em processo de alfabetização, mas que havia avançado nesse processo. (Diário de campo - 18/02/20).

Lúcia apontava para as palavras e Amorosidade lia vagarosamente. Todas as palavras começavam com a letra c. Pararam na palavra Cueca. Com dificuldade para ler o hiato, Amorosidade teve de tentar várias vezes. Falava várias palavras semelhantes e a professora insistia para que a jovem lesse sílaba por sílaba. Após conseguir ler, Amorosidade demonstrou sensação de alívio e depois disso, pediu para ir ao banheiro. (Diário de campo - 18/02/20).

[A professora] disse era difícil o trabalho pois eles não tinham material próprio para alfabetizar, que tinha de tirar cópia com os recursos próprios. A professora disse que havia trazido alfabeto móvel e as famílias silábicas em blocos de EVA para trabalhar com Amorosidade, mas isso não tinha ajudado. Eu afirmei que poderia tentar trazer outros materiais. (Diário de campo - 18/02/20).

Lúcia aproveitou o momento para desabafar sobre a dificuldade de dar aulas nas unidades socioeducativas: “ah! O diretor diz que é fácil dar aula aqui. Não é, não. Ele só passa por aqui e vai embora, mas vem ficar aqui pra ver?”. Eu concordei com ela. Aparentemente Lúcia estava falando da tensão que se estabelece de ter de lidar com as limitações que as regras da unidade impõem. (Diário de campo - 19/02/20).

Apesar dos processos de ensino e de aprendizagem padecerem de lacunas, eles representam conquistas para a jovem de 16 anos de idade, ainda não alfabetizada, mesmo tendo passado pela escola regularmente durante a infância. O significado da alfabetização tardia, com lacunas e sem recursos adequados, é registrado como ganho da socioeducação. Uma alfabetização com lacunas é melhor do que alfabetização nenhuma: “quando eu cheguei aqui, eu não sabia nadinha. Agora que eu aprendi, graças a essa professora aqui”. (Diário de campo - 18/02/20). Aí está o significado das práticas educativas na escola EEJM no CSIFM, isto é, uma nova chance de aprender e ser bem-sucedida no processo de escolarização. É preciso considerar a discussão de Onofre (2007) sobre a “identidade de camaleão” em espaços de privação de liberdade em que a pessoa se ajusta à demanda da instituição para sobreviver e garantir a conquista da saída daquele espaço.

Ficamos cerca de cinco minutos em silêncio até que Amorosidade comentou: “olha, eu fico aqui o tempo todo me esforçando. Nem novela...que eu gosto muito, eu era acostumada a ficar só na novela..., mas agora eu fico o tempo todo fazendo minhas tarefas, eu tô tentando melhorar”. (Diário de campo- 18/02/20).

Amorosidade manipulou o jogo animadamente. Eu comecei a jogar com ela, trabalhando com os padrões silábicos ca, co, cu, ja, je, ji, jo, ju e ga, go, gu. Formamos palavras. As cores diferentes dos jogos auxiliaram

Amorosidade nas diferenças entre os sons das palavras com a letra “g” e com a letra “c”. A jovem apresentou empolgação (Diário de campo - 18/02/20).

Lúcia logo contou sobre os avanços da jovem com o uso do jogo de sílabas móveis: “Olha! Ela já está juntando as sílabas e lendo as palavras! Graças a Deus! (Diário de campo - 21/02/20).

Os dados indicam a relevância do papel da professora e o reconhecimento do trabalho docente como fundamental para as conquistas escolares da jovem. Também vemos relato de mudança comportamental que pode ser interpretado como adequação à instituição socioeducativa. Contudo, Amorosidade evidenciou suas aprendizagens, assim como Lúcia ampliou seu modo de ensinar ao incorporar a ludicidade.

Um dos resultados da pesquisa de Pessoa e Coimbra (2016) dialoga com os nossos. Os jovens, durante as entrevistas, apresentaram as diferenças entre as trajetórias escolares em escolas regulares e as experiências que tiveram nos espaços educativos dentro da instituição onde cumpriram medida socioeducativa de internação. Há a valorização das relações interpessoais estabelecidas com as/os professoras/os dessas instituições. Os jovens afirmaram que os educadores e demais profissionais são pessoas acessíveis e que compreendiam suas dificuldades. Mostraram-se satisfeitos com a possibilidade de participar de diferentes projetos extracurriculares, como, por exemplo, concursos que abrangiam as diferentes unidades de internação. Alguns dos participantes afirmaram que só aprenderam a ler e escrever enquanto cumpriam a medida socioeducativa (PESSOA; COIMBRA, 2016).

Ao considerar a dimensão do desenvolvimento humano nas meninas, notamos também a preocupação das/os professoras/es em oferecer atividades perpassadas pela ludicidade e pelo diálogo, a exemplo da proposta de completar palavras com letras em *softwares* de aprendizagem em computador portátil. Diante dos condicionantes materiais das atividades no Centro Socioeducativo, participamos de outras aulas, compartilhando materiais, como jogos, a fim de que o processo se enriquecesse.

A aula de Matemática incorporava mais recursos lúdicos e, diferentemente da aula de Língua Portuguesa, a disciplina era ministrada na sala denominada “laboratório de informática”. Nessa sala, são ofertados, em outros períodos, cursos

de informática para a toda a comunidade. Nela, há uma bancada com 14 computadores junto às paredes: 8 ao lado esquerdo de quem entra e 6 na bancada que fica ao lado direito. Do outro lado, há uma porta de ferro que dá acesso ao espaço externo da sala. Há também cadeiras de madeira e aço, um quadro branco ao lado da porta, uma mesa de professor com cadeira, uma mesa de escritório e duas cadeiras universitárias. Em muitos momentos, o educador verbalizou preocupação em continuar ensinando no espaço, pois os cursos de informática reiniciariam em breve.

Inicialmente, observamos a relação educando-educador pautada pelo diálogo. Com um papel na mão, o professor lia um texto sobre o sistema monetário brasileiro. Ele explicou o que significava o assunto, levantou-se e registrou no quadro os valores do sistema e escrevia por extenso. Confiança copiava no caderno todas as informações contidas no quadro. Ao explicar sobre as cédulas do sistema monetário brasileiro, o professor resolveu associar aos animais que estão em cada uma delas. Ele partiu da realidade da jovem, buscando aproximar o conteúdo da disciplina às situações do cotidiano. Para tanto, ia tirando dinheiro da sua porta-cédulas e mostrando para Confiança.

Era uma fotocópia de um livro de Matemática contendo exercícios sobre o assunto “sistema monetário brasileiro”. Ele pediu que eu copiasse no quadro. Os pincéis marcadores para quadro brancos não estavam funcionando. O professor disse que os pincéis disponíveis no Centro estavam todos secos. (Diário de campo - 02/03/20).

Embora as salas fossem diferentes, a falta de recursos didáticos parece-nos a mesma. Livros didáticos disponíveis, mas não utilizados e falta de pincéis. Um dado novo é o uso de software matemáticos durante a aula. Vale ressaltar que o computador pertence ao professor, que o cede à estudante para a manipulação dos jogos. Embora, a aula ocorra em uma sala de informática com 14 computadores, nenhum deles está disponível para o processo de ensino. Como pesquisadora e professora, coloquei meus materiais didáticos à disposição das aulas, inserindo-me mais nas ensinagens.

O professor retira o computador da sacola, dizendo que está ‘velhinho’, mas ainda serve, sorrimos juntos. Enquanto isso, resolvi sugerir um jogo “bingo matemático” que eu havia levado. Ricardo comemorou e permitiu que jogássemos, enquanto ele preparava o

software de atividades. O jogo de madeira tinha duas cartelas com as 4 operações Matemáticas e peças com os diferentes resultados. Confiança também ficou animada, mas avisou que não sabia realizar operações de multiplicação e divisão. Começamos o jogo. Eu ia tirando as peças com os resultados, a jovem confundia-se algumas vezes, mas logo acertou e entendeu o jogo. O momento durou cerca de 10 minutos. O professor auxiliava, mas depois desse tempo pediu que Confiança utilizasse o computador. As atividades eram de Matemática: completar sequência numérica, escrever o numeral que vem antes e depois, ordenar os numerais em ordem crescente (Diário de campo - 02/03/20).

Como vemos, as/os professoras/es não dispunham de recursos didáticos adaptados para a modalidade de ensino. Havia livros didáticos voltados para a EJA, mas os professores evitavam utilizá-los, lançando mão de materiais elaborados por eles mesmos ou de livros didáticos do ensino fundamental organizado em ciclos de aprendizagem. Mesmo sem recursos didáticos adequados, as/os educadoras/es buscavam trazer aspectos do cotidiano das estudantes e envolvê-las com o conteúdo de maneira prática. Uma das atividades dialógicas foi experimentada por Confiança na aula de Ciências, quando houve diálogo sobre o que se pretendia para o futuro a partir da dinâmica intitulada “meus pés me levam para...”

Terminada essa atividade, a professora tirou da sacola plástica figuras de pés recortados na parte superior escrito: “coisas que quero deixar” de um lado, de outro lado: “coisas que quero conquistar”. Debaixo de cada uma dessas frases, Confiança escreveu uma palavra que representava os seus desejos. Sobre coisas para abandonar, algumas palavras como: vício, brigas, tristeza. Sobre coisas que quero conquistar, palavras como: trabalho, felicidade, alegria. Estela e Confiança conversaram sobre cada palavra escrita sobre as possibilidades, sobre os sonhos possíveis. Confiança reforçou o desejo de mudar seu comportamento: “meu sonho é sair daqui me tornar uma pessoa de Deus, voltar pra minha cidade, as minhas colegas me verem e dizer ‘a Confiança tá diferente’. Quero dar meu testemunho” (Diário de campo - 02/03/20).

Consideramos a atividade dialógica e reflexiva. Ela ultrapassou os limites do discurso moralista e simplista, proporcionou o pensamento com projeções para a construção da própria história e para a mudança. O trabalho propiciou à jovem dizer sua palavra após a reflexão sobre a vida em seus três tempos: ontem, hoje e amanhã. É interessante notar os valores imateriais de conquistas objetivados: felicidade e alegria. Estes valores, entretanto, estão vinculados à atividade humana denominada de trabalho, o que nos parece inserção no mercado de trabalho formal.

Vejamos também a expressão da necessidade de outra construção ontológica ligada à transcendência com vistas a mudar a percepção de si para si e para os outros. Como afirmam Pessoa e Coimbra (2016, p 209):

As trajetórias de vida dos adolescentes do tráfico requerem dos professores e dos profissionais que atuam na escola o estabelecimento de relações afetivas, virtuosas e que respeitem as demandas desses alunos. As condições objetivas do contexto educacional brasileiro não favorecem tais princípios. Daí a necessidade de articulação da sociedade como um todo em busca de estratégias de valorização e melhorias da qualidade da educação pública. Só assim haverá um salto qualitativo nas relações interpessoais no contexto escolar, reverberando, também, na qualidade dos serviços educacionais, prestados a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Em outro momento, nossa inserção no primeiro segmento de EJA foi na aula de Geografia. Estela, a mesma professora de Ciências, é responsável também pelas disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e História.

A professora estava organizando material para começar a aula. Confiança já tinha o seu material sobre a cadeira: caderno, lápis, livro Didático da EJA, borracha e caneta. Estela pediu para olhar o caderno da estudante para ver o que já tinham estudado e que assunto seria trabalhado no dia. A aula de começou pelo tema “continentes”. Estela perguntou à Confiança em que Continente morávamos. A moça respondeu: “países”. Estela pediu calma e que a estudante pensasse um pouco mais. Confiança ofereceu várias respostas: cidades, estados... A professora resolveu colar um mapa mundial de quase um metro no quadro e explicar o conceito de continente. Depois, desenhou uma linha elíptica ao lado do mapa e grafou a representação da linha do Equador. A partir daí, explicou os conceitos de Hemisfério Norte e Hemisfério Sul. Novamente perguntou em que continente moramos. Confiança respondeu: “América do Sul”. Estela disse que a jovem estava falando a parte do continente (Diário de campo - 04/03/20).

A postura paciente da professora deixou Confiança bem à vontade para falar e testar hipóteses, mas não deixa de ser surpreendente a falta de conhecimento da jovem que já passou pela escola por mais de 5 anos. Depois disso, a educadora relata com orgulho as aprendizagens de Confiança na unidade socioeducativa e a partir do trabalho da professora. Segundo ela, Confiança chegou à instituição com dificuldades de leitura e de escrita, mas naquele momento já lia com fluência. Nessa direção, a análise de Onofre (2019) sobre a escola em espaços de privação e

liberdade indica que

A escola está chamada a ser, nestes tempos, mais que um lócus de apropriação do conhecimento socialmente relevante (o científico). Trata-se de um espaço de diálogo entre diferentes saberes e linguagens, de análise crítica, estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórica do conhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens. (ONOFRE, 2019, p. 100).

As inserções nas aulas de Geografia do segundo segmento da EJA proporcionaram observação de uma gincana sobre as capitais do Brasil. Por essa razão, a estudante do 6º ano participou da atividade juntamente com a estudante do 8º e 9º anos da modalidade de EJA.

Assim que Resiliência se sentou, Maria iniciou a gincana, colocou uma cartolina verde no quadro branco à minha esquerda e explicou a primeira tarefa. As estudantes receberam a cópia em preto e branco do mapa político do Brasil sem os registros escritos. O desafio seria identificar os 27 estados da Federação e o Distrito Federal e escrever os nomes de suas capitais (Diário de campo - 13/03/20).

A segunda atividade foi pintar com cores diferentes as 5 regiões brasileiras em outra folha de papel com o mapa do Brasil em branco. Novamente, Resiliência disse que não sabia e consultou o caderno. Como eu estava ao lado, consegui perceber o caderno organizado com escrita dos conteúdos de Geografia, algumas cópias de mapas do Brasil e das regiões brasileiras coloridos colados. Enquanto as jovens coloriam, a professora combinava o prêmio (Diário de campo - 13/03/20).

A atividade demonstrou-se diferenciada e interessante. Apesar das restrições de acesso a materiais cortantes e perfurantes, a educadora conseguiu elaborar atividade de corte e colagem de cunho interativo. Dentro das limitações da unidade, há ludicidade e participação mais ativa das educandas. A experimentação do lúdico e da corporeidade estiveram presentes em uma atividade não escolar. As jovens tiveram permissão para jogar bola. Todas se levantaram, acompanhadas por 2 socioeducadoras, e seguiram para o campo da unidade. O espaço é grande. O céu estava nublado e a areia molhada da água da chuva.

As meninas solicitaram músicas para ouvir enquanto brincavam. Uma socioeducadora trouxe cones pequenos e uma bola. Elas estavam eufóricas, formaram 2 times e começaram a jogar queimada ao som de músicas de cantores

sertanejos. Elas brincavam, cantavam e dançavam. Duas socioeducadoras estavam perto e observavam o que acontecia. As canções reproduzidas foram escolhidas pelas meninas, cada uma formou uma *play list*, que foi gravada em um *pen drive* pelas socioeducadoras. As meninas brincavam e cantavam em coro uma das músicas: “Vai doer demais Escutar o seu bye bye depois do I love you. Adeus pro seu corpo nu. Vai doer demais. Escutar o seu bye bye depois do I love you. Saber que seu corpo nunca mais vai ser meu”⁴³ (Diário de campo - 06/03/20). É significativo que a escolha seja das jovens e que elas possam experimentar algo de que gostam mesmo cumprindo uma medida socioeducativa. A condição de internação, no entanto, está presente. Há controle da alegria e da diversão. Onde as câmeras não alcançam, os olhares atentos das socioeducadoras sempre estão.

Eu voltei meu olhar para o jogo e para jovens socioeducandas que brincavam, rodopiavam no ar, cantavam, falavam alto, dançavam de par, no entanto este gesto foi reprimido por uma das socioeducadoras: “era pra brincar ou dançar, hein Confiança?”. Confiança e Amorosidade pararam imediatamente e voltaram ao jogo (Diário de campo - 06/03/20).

Essa atividade durou cerca de 20 minutos. O que se observou depois dela foi o potencial educativo das conversas entre as meninas e as socioeducadoras. O tempo e o espaço são educativos e essa concepção parece perpassar as ações de todos os funcionários do Centro. Os trechos que se seguem são cheios de sonhos e possibilidades, culturalmente rico e com troca de saberes.

As socioeducadoras recolheram os materiais, as meninas entraram, sentaram-se no pátio, aguardando a hora do banho. Uma das socioeducadoras anunciou que o banho seria feito em 2 banheiros, um fora e um de dentro para que o processo fosse mais rápido. As jovens comemoraram. Confiança foi a primeira, Amorosidade sentou-se ao meu lado, ela estava suando bastante, enxugava o rosto com a própria blusa. Eu perguntei como ela estava no processo de alfabetização, ela disse que já estava quase lendo. Eu sorri e demonstrei a minha satisfação. Amorosidade perguntou se eu não iria mais para a sala dela. Eu respondi que precisava acompanhar outras salas, mas talvez eu voltasse. Ela balançou a cabeça e logo foi chamada para tomar banho. Continuei

43 BYE Bye. Intérprete: Marília Mendonça. Compositor: Gustavo Martins, Murilo Huff, Rafael Augusto, Ricardo Vismarck, Ronael. In: Todos os cantos. Intérprete: Marília Mendonça. Rio de Janeiro: Som Livre, 2019.

sentada participando da conversa (Diário de campo 06/03/20).

Resiliência comentava sobre as leituras que já havia feito e citou diversos livros como “O quarto do despejo”, pedindo outros livros para ler, pois já havia lido todos os romances disponíveis na instituição. Uma socioeducadora prometeu levar a obra “As Crônicas de Nárnia”, a moça comemorou e pediu mais livros. A socioeducadora sentou-se e avisou que as 2 últimas jovens a tomarem banho limpariam o banheiro. Uma conversa sobre o que fariam quando saíssem dali iniciou-se. Novamente, Resiliência domina a conversa, contando sobre os planos de estudar, fazer faculdade e conseguir um bom emprego. O desejo dela é fazer diversas intervenções estéticas. Todas escutam e olham para Resiliência sem comentar muita coisa. Ela concluiu contando que tinha primos que estudavam em universidades no Rio de Janeiro. Vi que tinha vontade de sair do estado e não voltar mais (Diário de campo 06/03/20).

As instituições de privação de liberdade construíram-se como resultado da marginalização daqueles que não couberam na sociedade excludente. Nelas, porém, há que se garantir o direito à educação de qualidade social, libertadora e relacionada às realidades das pessoas que ali estão, neste trabalho, às jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

É importante dizer, em conexão com nossas concepções de sociedade, que a educação libertadora e a prática dialógica opõem-se à “educação bancária” e às suas práticas autoritárias e verborrágicas. É a opção democrática contra a educação praticada e defendida pelas classes dominantes e opressoras, cuja tônica é narrativa, caracterizada pela memorização descontextualizada do conteúdo, pela produção sonora de coisas sem sentido e pela doação do saber. A educação bancária instaura a contradição educador-educando e tem por objetivo dificultar o pensamento autêntico (FREIRE, 1987).

As concepções de socioeducação precisam relacionar-se às juventudes em evidência no cotidiano do Centro de Internação Feminina de Manaus. Há esforços para que a dimensão educativa da socioeducação prevaleça e seja percebida pelas meninas, mas a vigilância constante e o afastamento da família e dos amigos ratificam a dimensão punitiva, fazendo com que elas se identifiquem como presas. A educação libertadora pode ser a possibilidade que a dimensão educativa prevaleça, garantindo às meninas o direito de serem vistas como agentes da própria história.

5.3 ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA

Neste estudo, entendemos que os conceitos de família são condicionados aos valores culturais da comunidade em que se inserem. A família é o filtro pelo qual a sociedade influencia o desenvolvimento de crianças e jovens. Atualmente, a família nuclear sofre profundas transformações, seja na redefinição de papéis ou na própria constituição. Apesar das modificações, são as relações e intercâmbios os principais impactos das famílias na vida dos indivíduos. Elas reproduzem valores sociais e atuam no processo de escolarização. Em nossa sociedade, é comum atribuir às famílias as funções de proteger seus membros e favorecer a inserção deles nas culturas das quais fazem parte.

Nesse sentido, desvelou-se em conjunto com as meninas e os demais participantes da pesquisa, dois focos integrativos às realidades das jovens na unidade socioeducativa. O primeiro diz respeito à valorização de laços familiares. As lembranças das relações familiares foram frequentes nos diálogos e atravessaram todas as práticas das quais participamos⁴⁴. A aula de Matemática exigia cálculos e objetividade na resolução de problemas aritméticos. Acostumada a operar com dinheiro, Confiança ia bem na disciplina. Todavia, os numerais misturaram-se aos diálogos emocionados, resultados de lembranças saudosas.

Quando citou a mãe, a moça emocionou-se e os olhos marejaram, falou da visita da mãe no sábado e que sente muitas saudades: “eu não dei valor na minha mãe quando tinha ela perto, agora tô dando quando ela tá longe” (Diário de campo – 02/03/20).

A segunda variável é de que as relações familiares significam positivamente as atividades escolares, pois o bom desempenho nelas pode resultar em satisfação familiar. Desempenhar-se bem, de acordo com a proposta socioeducativa da instituição, pode compensar os desgastes com a família por conta do cometimento de atos infracionais. No processo de alfabetização de Amorosidade, à semelhança de Confiança, a imagem familiar é invocada para transformar a aula na ponte para transformar-se em motivo de orgulho da família. Existia a necessidade de confissão do passado para, em seguida, falar da esperança de futuro.

Quero dar orgulho para o meu pai, para a minha mãe e minha filha”. Lúcia perguntou se a mãe de Amorosidade consumia drogas. A moça afirmou que não e que o pai era evangélico (Diário de campo - 19/02/20).

44 Em 8 diários a palavra mãe aparece 21 vezes. A palavra pai, apenas 3.

A fala das jovens evidencia a relevância da família para as meninas. Ao contrário do imaginário midiático, não há desprezo pela família no discurso das jovens com as quais tivemos contato, tampouco responsabilização dos pais pelos atos infracionais a elas imputados. A família é concebida como fonte de afeto e de abrigo, ela é o Norte de esperança das meninas em um vislumbre de vida melhor. Um exemplo nesse sentido ocorreu quando pudemos participar na “Comemoração do Dia Internacional da Mulher”, ocasião que nos permitiu a aproximação com as famílias e a observação da relação das jovens com elas. A programação, que teve a participação das meninas, dos familiares delas, da representante do Conselho Tutelar da Zona Centro-Sul de Manaus, da Diretora do DASE, da psicóloga da Secretaria de Justiça do Estado e membros da Igreja Universal do Reino de Deus (responsáveis pela assistência religiosa no Centro), foi organizada pela equipe técnica do CIFSM junto às educadoras e às jovens e aconteceu uma semana após o dia registrado no calendário.

Foi assim que a nossa participação nesse evento permitiu contato com as famílias. Ao adentrar a unidade, naquela manhã ensolarada, já encontrávamos familiares das meninas sentados, aguardando no pátio. A presença de homens, mulheres e crianças tornava o ambiente do local diferente dos dias anteriores. O espaço foi modificado e preparado para a recepção das famílias pela equipe técnica (Assistente social, psicóloga e socioeducadoras), que construiu um painel grande, feito em TNT⁴⁵ laranja e papel cartão vermelho. Nele, um desenho vazado representava os olhos fechados, embaixo dessa figura estava escrita com letras feitas de papel cartão vermelho a palavra “mulher”. A movimentação era intensa na instituição e, por causa do controle na entrada, esse momento era tenso. Havia também organização de vendas de roupas usadas. Aparentemente, um clima festivo estabelecia-se. Entretanto, embora fosse uma comemoração e a decoração do pátio já nos remetesse a isso, notava-se melancolia nas pessoas. As famílias estavam reflexivas, tensas e dialogavam entre si.

Uma senhora comentou em voz alta: “Não sei por que a entrou nessa?” ela balançava a cabeça e lançava o olhar ao chão. Depois, olhou para mim. Eu aproveitei e perguntei se ela era mãe de alguma socioeducanda. “Sou mãe-avó” - Respondeu. (Diário de campo - 10/03/20).

45 Tipo de tecido feito a partir de fibras de polipropileno de baixo custo e muito popular.

Entrar nessa” é estar em cumprimento de medida socioeducativa de internação. O questionamento da mãe-avó da jovem expressa inconformismo e incompreensão dos motivos que levaram a jovem a cometer atos infracionais. Implicitamente, a senhora queria demonstrar que havia desempenhado bem os papéis dentro da sua estrutura familiar e que não havia explicações objetivas e materiais para a atual situação da jovem. No trecho destacado, há ainda dois dados interessantes. Primeiro, o reconhecimento de que há diferentes tipos de famílias da formação: pai, mãe e filhos. As classes trabalhadoras brasileiras e amazônicas⁴⁶ constituem suas famílias com diferentes tipos de arranjos. Ao ser questionada por mim, minha interlocutora é avó, mas não prescinde de afirmar sua posição de mãe em relação à jovem e, então, cria outra categoria familiar: “sou mãe-avó”.

As famílias esperaram no pátio por cerca de 20 minutos desde a minha chegada. Elas foram convidadas a entrar após a chegada da psicóloga, funcionária da Secretaria de Estado de Justiça (SEJUSC). Socioeducandas, socioeducadoras e as demais profissionais estavam no interior do Centro.

[...] Havia mesas e cadeiras arrumadas com toalhas coloridas na sala de estar e na copa. Atrás dessas mesas, duas mesas reunidas: sobre as quais, salgados, pães, garrafas de suco, garrafas com café e refrigerantes. As mesas tinham papéis com nomes das jovens. Elas se sentaram junto às suas famílias. Resiliência estava sem seus familiares. Eram oito mesas. Algumas jovens estavam arrumando-se. Todas estavam maquiadas, vestidas com roupas diferentes das que usavam no cotidiano e com adereços como brincos, pulseiras e colares. Em meio aos discursos, sentada no sofá, eu observava as famílias das jovens. Era visível a emoção delas. Ao meu lado esquerdo, estava a mesa da Resiliência. Nela, estavam as duas professoras (Diário de campo -10/03/20).

A organização do espaço era surpreendente, notou-se esmero e cuidado na recepção das famílias. Uma das meninas auxiliava na organização do evento, as demais não podiam movimentar-se sem permissão das socioeducadoras. Nessa atividade, havia uma visão diferente dos dias cotidianos. As meninas estavam com suas próprias roupas, usavam adereços e calçavam sapatos, não usavam uniformes (roupas fornecidas pela instituição). Dos discursos realizados, a fala da conselheira tutelar chamou atenção.

46 Esta afirmativa não exclui as outras classes. Diz que são estas que conheço e sobre essas eu falo.

A conselheira iniciou seu discurso dando parabéns às mulheres, mas reforçou a necessidade de cuidados para com os jovens que ali estavam. Ela comentou a respeito do trabalho de proteção do conselho tutelar e de como ele tem atuado para ajudar as famílias. Segundo a conselheira, o número de meninas envolvidas com atos infracionais tem aumentado na cidade. (Diário de campo - 10/03/20).

Discurso de responsabilização das famílias e distante do objetivo do evento. Pode-se refletir aqui sobre que meninas compõem esse aumento. Esse aumento está em todas as classes sociais? Conceição *et all.* (2017, p. 43) analisam o número de meninas em privação de liberdade e evidenciam que

O que se pretende evidenciar é que as expressões de violência, principalmente no contexto das jovens, são resultantes da sobreposição de categorias de discriminação que, num contexto de desigualdade, transfiguram as jovens com características específicas em sujeitos com maior vulnerabilidade à criminalidade. O perfil é evidente: trata-se de mulheres, jovens, negras e pobres. São meninas que possuem marcadores sociais inegáveis em seus processos de inserção nas práticas criminosas, mas, apesar disto, poucas são as produções que discutem essas questões e, quando são feitas, ocorrem de forma desassociada, ou gênero, ou perfil étnico-racial, ou faixa etária, ou classe social. A ausência de compreensão, a partir da intersecção desses marcadores, acarreta empobrecimento nos debates sobre o tema.

Para sobrepujar o discurso de responsabilização individual pelos atos, é preciso marcar as condições históricas da relação entre gênero e violência, o que se espera da mulher na sociedade contemporânea capitalista e o papel do Estado e de seus agentes. A fala da psicóloga da SEJUSC, entretanto, foi contrastante em relação ao discurso da conselheira tutelar.

A psicóloga, que pertencia ao sistema socioeducativo do Amazonas, explicou que não falaria rapidamente visto que havia sido convidada para uma palestra. Então, falou sobre a origem histórica do Dia Internacional da Mulher, acentuou o significado social cultural histórico do conceito mulher. Este conceito sofreu mudanças ao longo da história e continuará passando por modificações. A psicóloga direcionava-se atenciosamente às jovens, fazendo menção à possibilidade de mudanças e de que era preciso tomar os rumos da própria história. A profissional também reforçou a importância de se reconhecer as demandas da mulher na sociedade atual. Nesse

sentido, seria preciso viver o presente e combater a ansiedade de viver em relação a perspectiva do outro, pois, segundo ela, isto levamos a ter uma vida falsa, sem a nossa verdadeira identidade. As jovens e seus familiares ficaram atentos. (Diário de campo - 10/03/20).

Pertinente reflexão e de alcance a todos os presentes, analisou a questão de gênero no contexto histórico e social das meninas, sem responsabilizá-las por suas condições atuais, apontando para a mudança. Um momento que trouxe possibilidades educativas, com conteúdo diferenciado, proporcionando reflexão sobre a sociedade, sobre as relações familiares e sociais. A cerimônia de comemoração também foi de sofrimento. A apresentação das jovens no pátio, uma coreografia a partir da música “Mulher⁴⁷”, interpretada por Elba Ramalho, emocionou a todos. A mãe de Confiança chorou copiosamente. Foi o término da atividade. Sente-se o quão dolorido para os familiares é deixar as jovens no local, o qual, ainda que seja chamado de socioeducativo, não deixa de ser punitivo.

As famílias começaram a se levantar, pois sabiam que era a hora de sair. Muitos choraram. Fomos ao pátio e pouco a pouco as famílias foram deixando o Centro. Meus olhos se fixaram em Amorosidade abraçando a filha fortemente, dizendo que a amava. A criança negra, de quatro anos de idade, vestida de branco, acenava com a cabeça, afastava-se ao encontro dos braços da avó. Tão logo as famílias saíram, as meninas foram se desarrumando, retirando as joias e entregando às socioeducadoras que registravam tudo em um relatório. Em seguida, as jovens ajudaram a arrumar e limpar o espaço. Eu logo me ofereci para ajudar. Depois, as meninas direcionaram-se para o banho. (Diário de campo -10/03/20).

Desarrumar-se foi mais do que trocar roupas e calçados. As meninas despiram-se de suas identidades familiares, de suas ligações maternas, paternas, fraternas... Mais do que simples ato organizacional do ambiente, desfazer a arrumação do espaço representou a retirada das relações afetivas familiares para o retorno da unidade socioeducativa somente. Os fatores afetivos relacionais apresentam-se com frequência nas atividades do CSIF e são esses fatores que atribuem sentido e significado às atividades das quais a jovens participam.

Depois da vivência na atividade destacada acima, as rodas de conversa também trouxeram as relações familiares, notadamente, quando pedimos que as

47 MULHER. Intérprete: Elba Ramalho. Compositor: Doug Wayne. In: Arquivo. Intérprete: Elba Ramalho. São Paulo: Nova Estação, 2000. 1 CD, Faixa 6.

meninas comentassem tendo como foco as questões: Qual as minhas alegrias no presente? Quais as minhas angústias? Com que me preocupo? Na segunda roda de conversa, ouvimos a música “Bom tempo”⁴⁸, composta por Francisco Buarque de Holanda e interpretada por Mônica Salmaso. Em seguida, lemos coletivamente a letra da música.

Depois da leitura, perguntei o que as meninas achavam. Resiliência e Ousadia fizeram expressões desagradáveis, dizendo que não gostaram. Alegria, sempre simpática, sorriu, afirmando que havia gostado da música. Levantei-me e escrevi no quadro branco “Satisfeito a alegria batendo no peito”. Conversando sobre a letra da música, perguntamos às meninas “Quais as suas pequenas alegrias”? As meninas escreveram as respostas em papéis sulfite rosa e depositaram na caixinha de alegrias (Diário de campo 28/06/21).

Destacamos também os versos “Ando cansado da lida, preocupada, corrida, surrada, batida, dos dias meus” e perguntei sobre as angústias: “Quais as suas angústias?”. Pedi que as meninas escrevessem em outra folha de papel e depositassem na caixa de angústias. Prometi que traria as caixas na aula posterior. Utilizamos canetas hidrocores coloridas e as meninas animaram-se para escrever e responder às perguntas. (Diário de campo 28/06/21).

A intenção era dialogar sobre os processos educativos no CSIFM, entretanto, todas as respostas evocaram as relações afetivas com familiares e amigos. Podemos indicar que essas afetividades dão sentido aos processos educativos e os significam. É importante demarcar que as alegrias descritas são referentes às vivências cotidianas fora do espaço de privação de liberdade. Não houve menção a quaisquer experiências vividas na unidade de internação onde as jovens estavam. Ao responderem à pergunta “Quais as suas pequenas alegrias?”, as meninas afirmaram:

Estar com a família, ficar com meus irmãos e estar com meu pai. Ir visitar a minha mãe (OUSADIA, 2021)

Estar perto dos meus irmãos e poder sorrir, dormir juntos, passear e conversar com eles. (RESILIÊNCIA, 2021)

Estar com minha mãe, estar com minhas irmãs, comer, passear com meus amigos, fazer compras, fazer meu cabelo. (PERSEVERANÇA, 2021)

48 BOM tempo. Intérprete: Mônica Salmaso. Compositor: Francisco Buarque de Holanda. In: Noites de gala, samba na rua. Intérprete: Mônica Salmaso. Rio de Janeiro: Biscoito fino, 2007. 1 CD, Faixa 13.

Andar de skate por aí sem rumo com o amor da minha vida, ver o pôr-do-sol na beira do rio, ficar de boqueira com minha pessoa amada até adormecer ou ir comer feijão da dona Wânia. (ALEGRIA, 2021)

Figura 14 – Caixas das pequenas alegrias de angústias – 2ª Roda de conversa



Fonte: Arquivo da autora.

De modo semelhante, as respostas à pergunta “Quais as suas angústias?” citaram o cumprimento da medida socioeducativa e trouxeram aspectos afetivos de experiências vividas fora da unidade socioeducativa de internação, sobretudo no ambiente familiar. Ousadia evidencia a angústia que é cumprir a medida, confirmando o movimento pendular da condição das meninas no Centro Socioeducativo: ora cantando e brincando, ora se angustiando pela condição de socioeducanda. Sobre isso, Ousadia e Alegria expressam-se: “Cumprir medida socioeducativa e ir pra casa” (OUSADIA, 2021). Independente do ideal de família, o retorno a ela é almejado, como expressa a Alegria: “Cumprir essa semana me comportando e obedecendo para eu voltar logo pra minha família, meus maiores desafios também é encarar a saudade e ansiedade de voltar logo para o colo de minha querida mamãe” (ALEGRIA, 2021). A angústia das meninas envolve obediência, bom comportamento, saudade e ansiedade.

Mesmo durante a realização da terceira roda de conversa, quando dialogamos sobre identidades amazonenses e nortistas, na produção escrita com o tema “minha história amazônica”, as meninas falaram de si mesmas em relação às suas famílias. Depois, escreveram a partir do emprego de expressões comuns da variante linguística amazonense: “até o tucupi”, “chibata”, “morreu de colar”, “até o tucupi”, “nem com nojo”, “que só” e “mano/mana⁴⁹ (Cf. FIGURA 15). Em suas

⁴⁹ “Até o tucupi” significa estar muito cheio. “Chibata” expressa contentamento com algo. “Morreu de colar” denota uma situação muito agradável. “Nem com nojo” significa de jeito nenhum. “Que só!” significa demais. “Mano” é vocativo equivalente à palavra amigo e amiga.

escritas (Cf. Quadro 14), mesmo utilizando recursos de humor, foi registrado o desejo de estar com a família e vivenciar os cotidianos que a privação de liberdade interrompeu.

Quadro 14 – Trecho de textos escritos pelas meninas na terceira roda de conversa

<p>Man, mas o boto que apareceu era muito chibata. Vou pegar logo o beco porque eu estou brocado.</p> <p>Quero chegar na casa da mãe e comer peixe com aquela farinha da ovinha e terminar o dia de bubuia. (Alegria, 2021).</p>	<p>Um dia, lá para as bandas da floresta, eu estava com minha irmã. Eu falei: “Mana, espia um Saci, telezé? Bora vazar daqui, sou nem lesa”.</p> <p>Um dia eu estava brocada e falei: “Mãe, estou com fome, faz aquele jaraqui frito com farinha ovinha, só o filé!” Esse dia foi chibata! Enchi meu bucho que só! (Perseverança, 2021).</p>
<p>Um dia, eu fui passear com o meus pais em um flutuante, quando eu olhei para fora do flutuante, vi um rapaz muito lindo e cheiroso. Minhas irmãs ficaram hipnotizadas, como eu já tinha escutado essa lenda, tirei elas de perto desse homem. Elas já estavam enfoguetadas. (Resiliência, 2021).</p>	<p>Finalmente, começou a festa e várias pessoas do Tarumã e do flutuante estavam se divertindo, dançando e bebendo. Foi uma noite muito legal que jamais irei esquecer. (Ousadia, 2021).</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos registros catalogados.

As escritas das meninas mostram a família como referência de suas experiências e as narrativas criadas têm como personagens mães, irmãs em cenários que fazem referência à paisagem e à cultura amazônica. Reis (2012, p. 99) analisa a relação entre família e desenvolvimento das emoções em nossa sociedade e afirma que não há como negar a sua importância, “[...] tanto ao nível das relações sociais, nas quais ela se inscreve, quanto ao nível da vida emocional de seus membros. É na família, mediadora entre o indivíduo e a sociedade, que aprendemos a perceber o mundo e a nos situarmos nele”. A família é o primeiro grupo social do qual fazemos parte, ela colabora para a formação de nossa identidade. Desse modo, as relações familiares significam as práticas educativas no CSIFM, posto que, precisam ser realizadas para que as meninas possam estar com a família novamente.

Figura 15 – Exemplos de cartões com expressões amazonenses para a dinâmica da segunda roda de conversa



Fonte: <https://portalamazonia.com/cultura/amazones-aprenda-30-girias-e-expressoes-que-sao-a-cara-de-manau>

Na quarta roda de conversa, as meninas expressaram o quanto as emoções influenciam o desenvolvimento das atividades no CSIFM. A audição de duas canções escolhidas pelas jovens expressa sentimentos de angústia e sofrimento emocional novamente.

Depois do aquecimento, as meninas sentaram-se e voltei-me para a mesa, peguei o violão para cantarmos *Home*⁵⁰. Resiliência ofereceu resistência porque era uma música na Língua Inglesa, mesmo assim, cantamos um pouco: *Eu sou uma fênix na água, Um peixe que aprendeu a voar, Eu tenho sido uma filha, Mas penas são destinadas ao céu, Porque eles dizem lar é onde o seu coração é gravado em pedra, É aonde você vai quando está sozinho, É aonde você vai para repousar seus ossos, Não é só onde você deita a sua cabeça, Não é só onde você faz a sua cama, Enquanto estamos, importa para onde vamos? Lar* (Livre tradução da autora) (Diário de campo 05/07/21).

Durante a conversa, a beleza da música foi ressaltada pelas meninas, como também outros aspectos, como a solidão de alguém que procura um lar, amigos e família. Resiliência expressou lembranças dolorosas da infância que precisaria superar durante o cumprimento de medida socioeducativa: “A raiva de uma pessoa que me feriu bastante quando eu era apenas uma criança indefesa que só queria brincar e teve sua infância roubada” (RESILIÊNCIA, 2021). A expressão da jovem

50 HOME. Intérprete: Gabrielle Aplin. Compositores: ATKINSON, Nicholas William. In: *ENGLISH Rain*. Intérprete: Gabrielle Aplin. [S.l.]: WM UK, 2013. 1 CD, Faixa 5.

nos faz inferir que o momento da oficina, possibilitando expressão artística, a conversa e a escrita livre, tornou propícia a evidência das emoções presentes durante os processos educativos.

Essas evidências demandam um trabalho pedagógico que leve em consideração aspectos emocionais e que tenha como fundamentos teórico-metodológicos os diversos fatores da vida humana que se interligam e constituem o psiquismo, sendo, portanto, cada indivíduo visto de maneira integrada.

Em consonância com nossas perspectivas teóricas propusemos a escuta da canção “Renovação”⁵¹. As meninas e a pesquisadora fizeram a leitura da letra da canção e propusemos a atividade de releitura da obra “O grito”, quando lemos a estrofe: “Canta, coração, por essa voz que canta em mim, e esse desejo sem medida e paciência, quase já desesperado de esperar, todo esse tempo e, esse grito, sufocado na garganta sem sair” (RENOVAÇÃO, 2006).

Ouvimos a música, conversamos sobre o significado da letra. Resiliência expressou que a música falava de sentimentos presos, do desejo de expressar algo. As outras meninas concordaram e pedi que elas visualizassem uma reprodução do quadro “O grito”, de Edvard Munch. As meninas disseram que já haviam visto o quadro em outros lugares, comentaram que a figura era feia. Eu propus que elas pintassem algo a partir do quadro e das perguntas (Diário de campo 05/07/21).

A proposta de desenhar a partir da pintura foi bem acolhida pelas meninas e as suas produções representaram emoções, tais como desejos, saudade, mágoas, ansiedade, tristeza e possibilidade de sonho, que podem dar significado às atividades realizadas no CSIFM (Cf. Figura 16). Os desenhos demonstraram que as vivências na unidade de internação trazem sensações ambíguas e complexas. A liberdade é desejada e a ausência dela causa angústias e ansiedade, ao mesmo tempo que as meninas sabem que a participação nas atividades é condição para o alcance da liberdade no que se refere o cumprimento da medida socioeducativas. Desse modo, há sempre angústias, tristezas, mas elas são permeadas por esperança de mudanças e da conquista da liberdade, isto é, deixar o Centro Socioeducativo de Internação Femina.

51 RENOVAÇÃO. Intérprete: Candinho e Inês. Compositor: Candinho. In: Faróis. Intérprete: Candinho e Inês. Manaus: Candinho e Inês, 2006. 1 CD, Faixa 1.

Figura 16 – Desenhos das meninas sobre as experiências no CSIFM



Fonte: Arquivo da autora.

A atividade final foi a composição coletiva de uma canção. Uma das jovens escrevia no quadro branco, enquanto todas nós criávamos juntas, a letra de uma canção coletiva que representasse o que as meninas desejaram expressar. Após a escrita no quadro, cada menina registrou a letra no papel e guardou em sua pasta.

Garotas da Internação

“Há seis meses eu cheguei na Internação
 Fiquei logo de sanção
 Aqui é vigilância, o corpo controlado
 Todo tempo vigiado

Foi muito difícil se adaptar aqui
 Foram dias de tristeza e de alegria sim!
 Mas também de cantar, brincar e dançar

Assim podemos a mente libertar

Passamos por cada situação, tá ligado, meu irmão?
Contamos os dias para sair dessa prisão
É difícil ficar aqui, mas com as tias é tolerável, sim!"

Autoras: Ousadia, Alegria, Resiliência, Perseverança e Edla

A canção "Garotas da Internação", composta pelas meninas, sintetiza que o significado dos processos educativos nas práticas sociais presentes no Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus são as afetividades nas relações entre educandas e educadoras.

5.4 ESTAR SOCIOEDUCANDA OU ESTAR PRESA E AS POSSIBILIDADES DO SER MAIS

Quando iniciamos nosso processo de escolarização e passamos a frequentar uma escola, somos identificadas como alunas, discentes ou educandas. Porém, tais identificações mudam para as meninas em cumprimento de medidas socioeducativas. No interior do CSIFM, elas são chamadas de reeducandas ou socioeducandas, mesmo quando estão no âmbito da sala de aula, no processo de escolarização. No entanto, como elas se identificam? Como se nomeiam durante o tempo em que estão no espaço de privação de liberdade? Esta subseção caminha em direção a esses questionamentos, centrando-se, assim, no modo como as meninas se representam e como elas se nomeiam numa relação tempo-espço-identificação.

Antes de adentrarmos nesse aspecto, procederemos a algumas distinções em torno do termo socioeducanda, originário do conceito de socioeducação. De acordo com Costa (2006), a socioeducação é um processo em que jovens a quem se atribuem atos infracionais podem ter oportunidades de se preparar para novas maneiras de convivência, para a plena socialização. O paradigma da socioeducação não comporta a ressocialização nem a reeducação. Para o autor, a socioeducanda é uma pessoa em desenvolvimento que, ao reparar o dano, pode construir novos caminhos em sua existência como cidadã. Em outras palavras, a socioeducanda é

uma pessoa de direitos, estando em supressão apenas o direito de ir e vir.

O direito à educação precisa ser garantido à menina em cumprimento de medida socioeducativa, pois é direito humano fundamental e por essa razão a dimensão educativa deve se sobrepor à dimensão punitiva nos processos socioeducativos. Costa afirma (2006) que a palavra direito substitui termos como portador, carente, vulnerável por sujeito de direito, cuja garantia precisa ser exigida do Estado, da família e da sociedade. O Art. 205, o Art. 227 da Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, ECA, 1990) asseguram, dentre outros direitos, o direito à educação, à cultura, ao lazer e à profissionalização. Segundo Costa (2006), são direitos referentes ao desenvolvimento psicossocial da infância e da juventude.

Grande parte dos educandos não reconhece a educação como direito público subjetivo, mas como obrigação individual. Se não estudaram antes, a responsabilização é individual e o problema é pessoal. Por isso é preciso trabalhar a educação como um direito humano fundamental, reconhecendo que é um problema coletivo e não individual. Em consonância com Freire (1992), é direito humano a busca do ser mais, o ser no mundo é uma constante busca pela transformação da realidade, na crença de que o mundo não é, está sendo. Assim, as pessoas estão em constante movimento de mudança: não são, mas estão sendo. Por isso, as jovens estão socioeducandas e não são determinadas por esse rótulo, posto que são pessoas em desenvolvimento, com múltiplas possibilidades de construir novas trajetórias, descobrindo os seus inéditos viáveis.

Nossa perspectiva vai de encontro de estar se reeducando ou ressocializando. Reeducar e ressocializar carregam a compreensão de jovens que não são educadas e não são socializadas. Essa visão carrega consigo o preconceito e a falácia de que as classes populares e trabalhadoras são incapazes de educar seus meninos e suas meninas, precisando prescindir de seus modos de vida para abarcar a reeducação e a ressocialização que o Estado oferece por meio de suas instituições. Como nos explica Costa (2001, p. 20):

Não se trata, portanto, de ressocializar (expressão vazia de significado pedagógico), mas de propiciar ao jovem uma possibilidade de socialização que concretize um caminho mais digno e humano para a vida. Só assim ele poderá desenvolver as promessas (as possibilidades) trazidas consigo aos nascer.

Nos documentos oficiais da unidade socioeducativa, as meninas são identificadas como socioeducandas, discentes e alunas. Essas expressões estão presentes nos marcos legais e operacionais para o sistema socioeducativo estadual, tais como o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado do Amazonas 2014-2024 (AMAZONAS/SEAS, 2014) e o Projeto Político-Pedagógico da Escola (AMAZONAS/SEDUC, 2016).

No Plano Decenal, o termo “socioeducando privado de liberdade” está registrado duas vezes, ambas se encontram no marco situacional do Plano quando versa sobre a execução das medidas socioeducativas no Estado do Amazonas. Neste item, o documento apresenta a estrutura organizacional do sistema socioeducativo estadual para o atendimento aos jovens em cumprimento de medidas, e expressa o objetivo da política estadual de atendimento socioeducativo, qual seja: “[...] desenvolvimento de um processo socioeducativo coerente e articulado que garanta novas e melhores oportunidades de educação, trabalho, vida e de existência para os socioeducandos e seus familiares” (AMAZONAS/SEAS, 2012, p.15).

Em outro momento, o termo socioeducando é registrado no subitem 5.5 do Marco Situacional do Plano, nos seguintes termos: “Características do socioeducando privado de liberdade no estado do Amazonas” (Ibidem, p. 20). Sem clareza conceitual, o termo é seguido pelas expressões “jovens em conflito com a lei” e “adolescentes em conflito com a lei”. Quem são esses adolescentes e jovens? Segundo o documento, são jovens marcados pela baixa escolaridade, pelo consumo de drogas ilícitas, pela organização familiar diferenciada e pela situação de vulnerabilidade social. Notamos a caracterização do sujeito a quem se destina essa política como socioeducando em desenvolvimento, demandante de novas oportunidades na sua existência, incluindo a relação com os processos educativos, com o mundo do trabalho e com a vida familiar. Não há marcação de gênero na publicação, isto é, não se encontra a palavra socioeducanda e, quando se trata do Centro de Internação Feminina, admite-se o termo adolescente “do sexo feminino”.

De igual modo, o Projeto Político-Pedagógico da Escola – PPP que atende as jovens no CSIF-Manaus (AZONAS/SEDUC, 2015) registra o termo socioeducando duas vezes no item “Filosofia da Escola”, ao trazer os “fundamentos ético-pedagógicos do Projeto”. Dentre esses fundamentos, consta o compromisso de

“Responder às especificações regionais da educação através de atividades que garantam a integralidade da educação do socioeducando” (AMAZONAS/SEDUC, 2015, p. 13). Percebe-se que o documento demonstra a preocupação com processos educativos relacionados às especificidades da região amazônica e uma concepção integral de educação; mesmo que essas concepções não estejam conceituadas nem fundamentadas teoricamente no PPP.

A preocupação com a proposta de educação integral do indivíduo coaduna-se com a de guardar “[...] o sigilo das informações que envolvam confidências do socioeducando com relação ao ato infracional cometido” (Ibidem, p. 13). O socioeducando não pode ser caracterizado pelo ato infracional, ele precisa ser compreendido como ser integral em desenvolvimento e essa concepção ontológica fundamenta o PPP da escola do CSIFM.

Contudo, é possível observar a mudança conceitual e a concepção ontológica na escrita do documento, pois o termo socioeducando é substituído pelas expressões: “adolescente autor de ato infracional” e “adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação”. No item “Diagnóstico da Escola”, o projeto registra o levantamento socioeconômico e cultural do público-alvo das unidades socioeducativas, traçando o “perfil dos alunos” em que se descreve: “Adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação e medida cautelar de acordo com a Lei 8069 de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA”. Esse adolescente é assim tratado: “[...] indivíduo que comete um ato infracional é um adolescente que está no período de mudanças físicas, emocionais e com muitos desafios” (SEDUC/PPP, 2016, p. 13).

Partindo dessa abordagem dos termos e definições encontradas nos principais documentos acima citados e na aceção de autores como Costa (2006a), buscamos evidenciar como as meninas se representam e como elas se nomeiam numa relação tempo-espaco-identificação no Centro Socioeducativo. Das inserções realizadas nas atividades do CISFM e das rodas de conversas durante as oficinas, registramos os diálogos e o que as meninas falaram de si mesmas, falas com ressignificações do tempo-espaco-identificação na unidade socioeducativa. Há uma percepção pendular que revela o “ser menina” na aceção socialmente mais aceita: brincar, conversar, cantar, etc. No entanto, rapidamente, o pêndulo move-se e aponta a dureza de “contar os dias” em cumprimento de medida socioeducativa de

internação.

As meninas conversavam alto, cantarolavam e brincavam umas com as outras. Em um certo momento, começaram a comentar sobre a quantidade de dias que estavam presas. Uma socioeducadora estava sentada em outra mesa registrando algo em um caderno. Ela interveio na conversa dizendo que as meninas não estavam presas, a enfermeira ratificou: “você não estão presas, você estão se reeducando para voltar para a sociedade”. Uma das jovens retrucou: “nós tamo presa sim, porque nós não tem a liberdade”. (Diário de campo - 18/02/20).

Formiguinha olhou uma das figuras e lembrou de suas viagens ao interior do Amazonas: “Eu ia sempre lá, mas...agora tô presa” - Resiliência, com outras figuras na mão, corrigiu: “Você não está presa! Está sendo socioeducada” – Sorrindo, a jovem explicou que um dia a diretora da unidade disse para ela não dizer que estava presa, mas socioeducada. (Diário de campo -13/03/2020).

As conversas entre a jovem e a enfermeira, outra jovem e a diretora, situam a percepção que as meninas têm de si em relação à instituição, elas se representam como presas, independente dos conceitos, termos e expressões dadas a elas pelos planos e projetos oficiais ou de como são chamadas pelas profissionais que atuam na unidade socioeducativa. O trabalho de Abdala (2013) discute essa relação paradoxal do discurso que os jovens apresentam sobre si e o que os agentes socioeducativos dizem sobre eles. Para a autora, a reprodução desses discursos dá sentido à própria instituição e significa as práticas que lá ocorrem.

Nas unidades de internação dos adolescentes, constrói-se, pois, um arcabouço técnico sobre esse sujeito, consolidando e reatualizando um saber. Essa construção fornece munição para determinar a articulação das relações desse sujeito com o outro. Esse outro é entendido como os socioeducadores agentes, os socioeducadores técnicos e os profissionais da educação que produzem esse mesmo saber e o mundo exterior, representado não apenas pelo governo, através do Legislativo, mas todos que estão do lado de fora dos muros da escola-prisão (ABDALA, 2013, p. 155).

A lógica do encarceramento interfere na constituição da subjetividade do sujeito, mas, como se vê no discurso da menina, a individualidade e a tentativa de preservação dela é a resistência a essa subjetivação encarcerada. Por essa razão, a menina verbaliza “nós tamo presa”, em vez de “somos presas”. Ainda que assumida a perda da liberdade, há uma possibilidade de mudança. O discurso amenizador da

enfermeira é paradoxal à realidade vivida pelas jovens e reflete o processo de institucionalização pelo qual as meninas passam a ser identificadas como socioeducandas nas políticas públicas estabelecidas e nos discursos das socioeducadoras.

Em estudo sobre as marcas do gênero com meninas em cumprimento de medida socioeducativa, Santos (2018) analisa como as jovens significam os efeitos de estar socioeducanda em uma unidade socioeducativa de internação. Mesmo que a dimensão educativa deva sobrepor-se à dimensão punitiva das ações socioeducativas, não há como negar os efeitos de se estar confinada, tampouco perceber esse alijamento da vida antes da internação. Assim como a análise de Abdala (2013), em sua pesquisa com meninos em privação de liberdade, Santos (2019, p. 178) encontra a noção semelhante no olhar das meninas, posto que, para elas, estar em cumprimento de medida de internação significa “ter suas vidas gerenciadas por outros imbuídos de autoridade sobre uma vida que não lhes pertence. Significa abrir mão, ao menos temporariamente, de seus desejos, de sua autonomia, silenciando sua subjetividade”.

No CSIFM, as outras mulheres imbuídas de autoridade (enfermeira e diretora) desejam contingenciar novas identidades para as meninas e alterar a percepção da medida socioeducativa a elas aplicadas, da unidade de internação e das ações a elas dirigidas. Vilarins (2016) escreve assertivamente acerca dessa percepção nos resultados de seu trabalho de pesquisa com meninas do Sul do país e nos oferece outra semelhança que nos encaminha para a possibilidade de generalização.

Medida socioeducativa de internação é um nome comprido e complicado demais para quem sabe que é de um lugar que simula a prisão que se está falando. Não é um nome usado pelas meninas nem por quem percebe sua ausência do lado de fora. Para o mundo que não vê as meninas na rua ou em suas casas, é na cadeia que elas estão, um lugar que as mantém presas e distantes de onde viviam. Uma delas me disse, —eu chamo cadeia, pra mim é uma cadeia [...], porque você fica numa restrição de liberdade, não é tão cruel quanto pra adultas, mas também tem seu nível de crueldade (VILARINS, 2016, p. 42).

Conversaram as meninas do Norte com as meninas do Sul? Concretamente não. Contudo, nossas pesquisas permitem um diálogo pertinente acerca do estar socioeducanda. As meninas estão presas, sim, porém a prisão não constitui a

identidade delas e não pode ser a marca de seus processos de desenvolvimento. As investigações de Ciampa (2012) vão ao encontro de nossa análise, na medida em que compreendemos a identidade de uma pessoa como construção. O autor parte da representação da identidade para analisar o processo de produção da identidade. Para ele, esse é um processo complexo envolvendo um contínuo identitário e, ao mesmo tempo, uma representação dada.

Quando chegamos ao mundo já somos nomeados e identificados por outrem. Somos filhas de alguém e ocupamos um lugar em uma família, de modo que a identificação é parte dessa relação. Em geral, nos apresentamos: “sou filha de” em vez de “estou sendo filha de” (CIAMPA, 2012). Desse modo, a temporalidade da identidade restringe-se à sua origem, ao posicionamento inicial de alguém face a um grupo. Ciampa (2012, p. 66) explica: “A posição de mim (o eu ser-posto) me identifica, discriminando-me como dotado de certos atributos que me dão uma identidade considerada *formalmente* atemporal”. Ora, quando a menina é identificada como socioeducanda? Quando lhe é atribuído um ato infracional e aplica-se a ela uma medida socioeducativa; todavia, como afirma Vilarins (2016), para grupos externos como a família, por exemplo, a unidade socioeducativa de internação é uma cadeia. Tem-se aí o complexo processo de construção de identidade das meninas: socioeducandas e presas.

Assim a valorização da escola é fundamental para demonstrar o engajamento aos objetivos da instituição. Cabe trazer Costa (1999) para a discussão, posto que ele, a partir de sua experiência na direção de uma escola para meninas em situação de privação de liberdade, conseguiu desenvolver seus pressupostos teóricos para o trabalho com os jovens em vulnerabilidade social. Para ele, é fundamental focar no que cada menino ou menina tem em comum com os demais e não na representação de estar presa. Para isso, precisa-se conhecer o educando e o que ele é capaz de fazer, suas habilidades e possibilidades. Não permitir que o ato infracional no impeça de ver a jovem que está diante nós. Um relato de uma das meninas exemplifica bem a identidade em movimento, em desenvolvimento do ser concreto: “Antônio Carlos, eu estou escrevendo para pedir desculpas. Eu sei que estou errada, mas a minha cabeça vira de uma hora para outra. Aquele dia eu fui ladrona profissional, mas depois eu fui chorar” (Diná) (COSTA, 1999, p. 123).

Na prática social da aula de Artes do CSIFM, em um diálogo que

presenciamos entre outra jovem e sua professora, a percepção de estar presa evidencia-se, acrescida da relação direta entre estar cumprindo medida socioeducativa de internação e a condição socioeconômica das jovens. Na percepção da jovem, a condição de prisioneira é a mesma, apesar do lugar ser diferente de uma unidade prisional. Notadamente, vemos que ela interpreta a sua condição de privação de liberdade como decorrente de fatores econômicos e sociais. Para ela, pessoas das classes sociais abastadas economicamente não estão presas, essa condição reserva-se mais às classes populares.

Confiança comentou não gostar da voz de uma delas, a professora perguntou o porquê. A estudante explicou que a moça era metida: “ela quer ser melhor que nós, professora. Ela quer ser rica. Quer ser rica, mas tá presa. A sorte dela é que ela não tá no presídio, senão ela já tava morta com esse jeito dela”. (Diário de campo – 04/03/2020).

Essa percepção de estar presa ganha força diante da constatação de que a vigilância no CSIFM é constante. Na prática social de aula da disciplina Língua Portuguesa, observamos educadora e educanda preocupadas com a câmera de vigilância instalada no canto superior da sala. Comportamentos e corpos estavam sob a égide de um controle externo durante o tempo integral da aula. Em um dos momentos, a professora Lúcia solicitou à Amorosidade o controle do corpo em virtude da vigilância.

Ela aproveita para pedir à Amorosidade que se sentasse com as pernas abaixadas e com a postura ereta para que ninguém viesse interromper a aula para chamar atenção. A estudante olhou para a câmera e comentou que ali tudo é visto e questionou: “mas será que a câmera ouve?” (Diário de campo – 19/02/2020).

Nesse sentido, o estudo de Saliba (2006) sobre as estratégias educativas na aplicação de medidas socioeducativas para jovens analisa o caráter de vigilância e de controle assumido pela educação, no bojo das transformações sociais marcadas pela formação da família moderna burguesa, a partir do século XVII, nas sociedades europeias ocidentais. A instalação da vida privada coincide com a mudança de visão sobre a criança. Na família burguesa, ela é tomada como um ser carente de preparo para a vida e a infância é criada como um fato natural. Essa “nova” infância surge diretamente ligada à redefinição do papel da mulher nas sociedades modernas. O

processo de industrialização urbana demandou outras organizações sociais e familiares. Essas mudanças aumentaram o controle sobre a vida familiar, instituindo um complexo tutelar no século XIX, chegando ao Tribunal do Menor, um poder que age em nome da prevenção pela vigilância e pelo controle sobre a família. A educação entra nesse sistema de proteção e controle com o chamado sistema escolar.

Nessa direção, Saliba (2006) ressalta a escolarização como intervenção social. Por meio da escola, houve a tentativa de tornar a criança disseminadora de valores morais padronizados pelo grupo dominante. A criança bem-educada é aquela preservada da imoralidade. Por sua vez, uma infância controlada evita a formação do adulto criminoso. O século XIX marca essa transformação pautada na vigilância e no controle, gerindo a vida dos trabalhadores e o modelo de família nuclear burguesa, por meio da disciplina, do corrigir, do reeducar para a docilização do indivíduo (SALIBA, 2016).

Infância marginal e infância de risco são conceitos que tiveram origem a partir de infâncias e adolescências que não correspondiam aos padrões estabelecidos. Desse modo, é a infância pueril e dócil que precisa ser resgatada. Tem-se a criança que vive em risco social em um ideário dissimulador das desigualdades sociais fomentadas pelo modo de produção capitalista, a base da economia das sociedades burguesas. Assim, são criadas maneiras de gerenciar esse risco, pautadas no conceito de identidade enquanto unidade estável, na noção de essência da infância e da adolescência e na busca pela uniformização do sujeito.

Esse processo de uniformização do sujeito ganha força desde o século XVIII e foi com o otimismo iluminista a respeito das artes e da ciência como salvadores da humanidade que o espírito moderno tomou conta do mundo da história. O iluminismo, segundo Harvey (1992), buscou vincular a ideia de progresso, rompendo com a história e com as tradições esposadas pela era medieval. O ideário iluminista por meio de um movimento secular “[...] procurou desmistificar e dessacralizar o conhecimento e a organização social para libertar os seres humanos de seus grilhões.” A libertação prometida pelo projeto iluminista esfacela-se à medida em que o avanço da racionalidade técnica mostra que “a lógica que se oculta por trás da racionalidade iluminista é uma lógica da dominação e da opressão” (HARVEY, 1992, p. 24).

A lógica de opressão e dominação adquire contornos diferenciados nos séculos XIX e XX. Saliba (2016) argumenta que o controle social das famílias e da infância se dá de maneira macro e micro social ao mesmo tempo. Ele se configura no âmbito da biopolítica e da disciplinarização e ambas buscam organizar a vida e regulá-la dentro de um modelo tido como normal. Por sua vez, os comportamentos fora da norma são punidos pelo poder disciplinar quase onipresente em todas as esferas sociais. Essa punição é possível pelo estabelecimento da vigilância, que é o poder próprio das instituições modernas, de modo que toda a sociedade se tornou um grande vigilante (SALIBA, 2016).

A sociedade da vigilância e da disciplina forma-se a partir da construção de novas técnicas de controle do corpo. No entendimento de Saliba (2016), as medidas judiciais e socioeducativas e os sistemas educativos atuais servem à vigilância e ao controle na unidade. A educação suaviza o poder controlador e maximiza as estratégias de vigilância. Seria, então, a educação um disfarce à vigilância? No CSIFM o controle do corpo é permitido pelo avanço técnico da presença da câmera em sala de aula que perpassa os processos educativos e atravessa os conteúdos escolares, tornando-se conteúdo a ser aprendido.

Cabe-nos discutir as contradições impostas às práticas educativas nos espaços de privação de liberdade, posto que a educação tem múltiplas possibilidades em diversas situações e locais. Onofre (2010, p. 110), ao analisar as possibilidades da educação escolar em espaços de privação de liberdade, defende que seus aspectos ultrapassam as estratégias escolares vigentes. Para a autora, a educação escolar “se vislumbra como uma possibilidade, como um ponto de encontro representando um campo de interação de diferentes concepções de mundo [...]”, possibilidade de interagir, de trocar intersubjetividades e de mediação de saberes, reafirmando aqui a educação como direito humano fundamental, seja em que lugar for.

Essa possibilidade das atividades escolares como pontos de encontro demonstrou-se na aula da disciplina de Educação Física, na qual a educadora responsável propôs atividades aeróbicas para as jovens. O trabalho com a corporeidade é perpassado pela vigilância e pelo controle dos comportamentos e dos corpos, tal como na outra disciplina, mas com mais liberdade de experimentar outras relações com a corporeidade.

As 5 estudantes trajavam shorts e camisetas coloridas. Duas socioeducadoras acompanhavam a atividade. Elas estavam sentadas no banco do pátio ao lado esquerdo do portão. Com a professora, estavam uma caixa de som, colchonetes enrolados e uma balança digital. As estudantes estavam no pátio: umas sentadas, outras em pé. Algumas reclamavam por ter de participar da aula. Por essa razão, a professora falou em voz alta que estava ali para dar aula e que a estudantes poderiam ficar ou não. As jovens disseram que iriam participar. Apesar do acordo, uma delas resistia e permanecia parada. As socioeducadoras chamavam atenção da moça dizendo que a diretora estava olhando da sala dela por meio da câmara, com isso ela mudava de comportamento. (Diário de campo - 13/03/20).

Podemos indicar que esses fatos modificaram a conduta das meninas e estabeleceram pelo menos dois padrões de relação com o corpo. Primeiro, a relação corpo e vestuário, haja vista que as meninas vestiam roupas fornecidas pela unidade sem poder escolher o que iam vestir, tampouco vestir as próprias roupas. Em segundo lugar, as jovens adaptam a condição corporal sempre que são lembradas da vigilância, isso se liga à possibilidade de receber alguma sanção. Estaria o controle do corpo no escopo da reeducação? Colocar o corpo dentro de padrões comportamentais socialmente estabelecidos para as meninas faz parte da educação libertadora? As roupas próprias das meninas fazem parte de processos educativos que devem ser ocultados?

Tudo é visto, percebe a jovem, até o que seria da ordem privada. Mas o que é dito, a câmera pode ouvir também? Se a câmera pode ouvir, a dimensão dialógica do processo educativo pode ficar comprometida, posto que a câmera não dialoga, intimida. Na intimidação, não há diálogo. Como ela não ouve, apenas imagens são projetadas, o controle externo à sala de aula não era exercido totalmente sobre a voz. As meninas podiam conversar e relatar sobre vivências na instituição e fora dela. Vejamos isso em um relato de uma jovem na aula de Língua Portuguesa:

A moça suspirava várias vezes de cabeça bem baixa. Murmurou algumas palavras: “eu vou falar uma coisa porque só tá nós três aqui”. A professora acenou com a cabeça: “o que?” A menina puxou o cós da calça para cima, ajeitou-se na cadeira, mas continuou escrevendo: “eu sonho com gente morta”. Eu me inclinei um pouco à frente para escutar. Lúcia movimentou o tronco rapidamente de um lado ao outro e perguntou: “Tu já mataste alguém?” De cabeça baixa, quase encostada no livro, Amorosidade respondeu que sim. Foi uma

resposta curta. (Diário de campo 19/02/2020).

As reminiscências persistentes são reveladas porque a confiança estabeleceu-se entre as interlocutoras: professora, pesquisadora e a jovem. A relação de confiança mútua entre professora e educanda estabeleceu-se como fator imprescindível do processo educativo que contribui para a busca do ser mais. Duas variáveis são prováveis: a constatação de que por meio da câmera de vigilância não se pode ouvir as conversas em sala de aula e a necessidade de registrar que os atos infracionais ficaram para trás. Mesmo assim, o corpo ameaçador (praticante de violência) tornou-se ameaçado pela vigilância e pelo risco de punição. Entretanto, esse corpo inclina-se para o diálogo, a despeito do aparato vigilante, porque a escola é o tempo-espço em que a menina pode refazer a sua identidade.

Buscamos refletir com Butler (2015) acerca dos corpos expostos e sempre em vigilância. Em especial dos corpos vulneráveis fisicamente e para quem outros corpos incitam o desejo de destruí-lo. É o que nos parece no caso das meninas em regime de internação no CSIFM. Partimos da noção ontológica da filósofa: “[...] o ser do corpo ao qual essa ontologia é um ser que está sempre entregue a outros, à norma e às organizações sociais e políticas que se desenvolveram historicamente a fim de minimizar a precariedade para outros” (BUTLER, 2015, p. 14). A ontologia do corpo é social, são forças articuladas política e socialmente que exigem sociabilidade, incluindo a subjugação do corpo a uma determinada linguagem, ao trabalho e ao desejo socialmente aceito que tornam a subsistência do corpo possível. Se o corpo consegue ser enquadrado, ele é reconhecido como vida digna, caso contrário, há sujeitos que nunca são reconhecidos como vidas, daí o conceito de vida precária.

Para Butler (2015, p. 28), “a precariedade não pode ser adequadamente reconhecida. Pode ser apreendida, entendida, encontrada e pode ser pressuposta por certas normas de reconhecimento da mesma forma que pode ser rejeitada por essas normas”. Uma vida precária está sempre exposta ao outro, nem sempre por relações de amor ou cuidado, mas também por relações de obrigação. Todas as vidas são precárias, segundo a autora, porém nem todas as vidas são passíveis de luto. “A condição precária designa a condição politicamente induzida na qual certas populações sofrem com redes sociais e econômicas de apoio deficientes e ficam expostas de forma diferenciada às violações, à violência e à morte” (Ibidem, p. 48).

Estabelecem-se formas de dominação corporal porque um corpo é ameaçado por outro sempre, os que são constituídos socialmente com redes de proteção podem enquadrar os outros corpos que não têm.

Remetendo-se a Lévinas (2005), Butler (2019, p. 12) analisa a ética não violenta na perspectiva da fragilidade da vida humana no conceito de rosto como uma figura comunicativa tanto da precariedade da vida quanto da interdição da violência, é o encontro com o rosto de outros que nos responsabiliza por ele. O que ocorre é que o não reconhecimento do rosto de meninas e meninos em privação de liberdade nessa ontologia social permite que se produza sobre eles um conjunto de imagens que justificam o controle e a vigilância constantes. Esse conjunto de imagens, segundo Butler (2019), é o que pode ser visto na esfera pública para justificar a sobrevivência dessas jovens ou para que se estabeleça uma guerra contra as juventudes pobres.

Dessa maneira podemos afirmar: estar socioeducanda é não ter liberdade e equivale ao “estar presa” por não poder exercer o direito de ir e vir sem tutela de outra pessoa. Estar socioeducanda é ter as ações de cantar e brincar perpassadas pela contagem de dias em que não se tem a “liberdade”, também é estar sob vigilância e controle do corpo e na fragilidade que o não reconhecimento do rosto pode trazer.

Assim, retomamos a hipótese de que há conquistas no âmbito da garantia de direitos e da educação para jovens em privação de liberdade, sobretudo nas políticas públicas vigentes, entretanto, a manutenção dessas conquistas depende de ações e lutas cotidianas nas práticas educativas vivenciadas por jovens em situação de privação de liberdade.

Diante disso, nossa tese é de que as práticas educativas significativas são construídas com as jovens e não para elas. Outro elemento fundamental para as práticas educativas construídas nas unidades socioeducativas é que sejam perpassadas por ações que trabalhem as afetividades. Quanto mais permeadas por aspectos afetivos relacionais ligados às artes como à música e a leitura literária, mais significativas serão para as jovens. É nesse sentido que há a garantia de processos socioeducativos bem-sucedidos, se forem conduzidos pelas vias da educação dialógica e libertadora. Os significados dos processos educativos para as meninas em situação de privação de liberdade no CSIFM são perpassados pelas

experiências de vida e pelas trajetórias escolares antecedentes à entrada na unidade socioeducativa, mas há uma busca pela ressignificação da escola e da própria vida na perspectiva da esperança.

(IN)CONCLUSÕES PARA CONTINUAR AS ANDARILHAGENS

No início da escrita desta tese de doutorado, éramos perpassadas por expectativas, mas também por incertezas acerca da finitude do processo de doutoramento, embora saibamos que esse é um processo contínuo de formação intelectual e humana. Infelizmente, as incertezas multiplicaram-se em 17 de março de 2020, quando a pesquisa de campo nas dependências do Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus (CSIFM) foi suspensa em razão da pandemia de COVID-19 que assola o mundo desde 2019 e que se acirrou naquele período. Entre o crescimento do número de casos e discreto declínio na situação pandêmica, chegamos ao tempo de conclusão da sistematização e da escrita deste trabalho de pesquisa, ainda sem certezas, mas com muitas esperanças, pois o esperar foi o verbo que perpassou todos os momentos dos quatro anos do curso de doutorado.

Foi a esperança o motor da análise dos processos educativos no CSIFM, que teve como conceitos centrais dialogicidade e a educação humanizadora para a liberdade. Assim é que essa tese foi escrita, isto é, como ação do esperar, com a esperança que não se imobiliza diante do cansaço existencial que paira sobre as muitas vidas neste país. A pesquisa em educação foi a escolha diante do inconformismo com as injustiças sociais e o compromisso com a educação como prática social fundamental para a formação humana e para a busca do ser mais.

Como buscamos afirmar ao longo desta tese, a educação libertadora é necessária para a construção da sociedade democrática comprometida com as demandas do oprimido. É essa educação que pode fornecer ferramentas para a transformação da sociedade em que vivemos. É essa a educação necessária para “fazer com” as meninas do CSIF e não “para elas”, posto que a educação libertadora tem o diálogo como fundamento em todos os seus processos.

Nessa acepção dialógica de educação, o diálogo pressupõe a escuta e a fala de jovens em processos de desenvolvimento, atravessados por suas especificidades de vida e de culturas, assim como pelas desigualdades sociais históricas da sociedade brasileira que fomentaram juventudes marginalizadas, às quais foram negados direitos humanos fundamentais, como o direito à educação. Esses jovens são, por vezes, invisibilizados, a não ser que ganhem manchetes nos jornais por atos infracionais a eles atribuídos. Os jovens intitulados como infratores têm

(eventualmente) acesso às armas, mas não têm acesso ao direito de ler e escrever apenas com o trabalho de um lápis. Há a negação do direito de saber ler e escrever, assim como a negação de todo um mundo cultural.

Diante dessa realidade de marginalização e de negação de direitos para parte das juventudes brasileiras, evidenciamos que as jovens em situação de privação de liberdade, obrigatoriamente, retornam à escola no momento do cumprimento da medida socioeducativa. Mas retornam com outros rótulos e podem ser vistas como bandidas, infratoras, marginais e perigosas. Essas jovens passam por processos de expulsão da escola e de negação do direito à educação ao longo de seus desenvolvimentos. Essa expulsão da escola torna-se uma parte da punição e a escolarização deixa de ser um direito que as meninas possuem e muito menos dever do Estado para com elas. Cabe a nós, não obstante, reforçar que a educação e seus mais variados processos, inclusive o da escolarização, são direitos públicos subjetivos de todos e de todas, portanto, das meninas em situação de privação de liberdade.

Ao falarmos de direitos humanos e de gênero, é importante destacar que temos pouco tempo de reconhecimento das mulheres como sujeitos de direitos humanos. A mulher não era considerada sujeito em si mulher, mas uma função, isto é, esposa, mãe, filha. Na legislação, até o século XVIII a mulher encontrava-se na condição de silenciada e as questões relacionadas ao gênero não existiam. Em relação aos pilares dos direitos humanos (liberdade, igualdade, fraternidade), a mulher já não aparece no segundo pilar, pois não havia igualdade para ela. A primeira legislação que citou as mulheres foi a Declaração dos Direitos da mulher e da cidadã, de 1791, por Olympe de Gouges⁵². Outro aspecto relevante é que o recorte de gênero abarca, dentre o grupo de mulheres, outros grupos que estão em condição ainda mais vulnerável: mulheres indígenas, mulheres negras e mulheres trans.

52 “Este documento foi proposto à Assembleia Nacional da França, durante a Revolução Francesa (1789-1799). Marie Gouze (1748-1793), a autora, era filha de um açougueiro do Sul da França, e adotou o nome de Olympe de Gouges para assinar seus panfletos e petições em uma grande variedade de frentes de luta, incluindo a escravidão, em que lutou para sua extirpação. Batalhadora, em 1791 ela propõe uma Declaração de Direitos da Mulher e da Cidadã para igualar-se a outro do homem, aprovada pela Assembleia Nacional. Girondina, ela se opõe abertamente a Robespierre e acaba por ser guilhotinada em 1793, condenada como contrarrevolucionária e denunciada como uma mulher “desnaturada” (USP, 2021).

O direito à educação dos jovens em situação de privação de liberdade está garantido na legislação brasileira e nas políticas públicas que têm reforçado o princípio de garantia da proteção integral de crianças, adolescentes e jovens desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e, posteriormente, com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. Em que pese os limites das políticas públicas voltadas para a garantia de direitos dos jovens, demonstramos avanços que reverberam nas unidades socioeducativas, como é o caso do CSIFM. Trata-se de avanços como a ampliação da oferta de escolarização nas unidades socioeducativas, como a preocupação com a formação específica para professores que trabalham em espaços de privação de liberdade e o reconhecimento da necessidade de metodologias de ensino voltadas para as especificidades das juventudes em uma concepção de educação ao longo da vida.

No caso do estado do Amazonas, há peculiaridades e desafios próprios em relação à educação em unidades socioeducativas. Mesmo sendo o Estado de maior extensão territorial do país, com municípios que distam da capital em até 700.000 Km, as unidades socioeducativas para atendimento de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas estão todas localizadas em Manaus. Esse fato dificulta a visita de familiares e o acompanhamento deles aos processos educativos de seus jovens, tornando essa distância uma punição a mais às meninas e às suas famílias. Nessa realidade, o tempo é ressignificado também como tempo de afastamento e de duplo isolamento, forjando relações tensas e angustiantes na tríade espaço-tempo-corporeidade.

Essa relação espaço-tempo-corporeidade incide sobre os sentidos e significados dos processos educativos que ora ganham contornos formativos e prazerosos, ora ganham contornos punitivos, em que corpos são extremamente controlados e vigiados. A vigilância também ressignifica as práticas educativas no interior do CSIFM, pois nem sempre favorece o diálogo autêntico entre educandas e educadores, educandas e educandas.

O fator vigilância, durante as práticas educativas no CSIFM, exigiu, de nossa parte, modificações de procedimentos metodológicos, inicialmente pensados nos moldes tradicionais da metodologia da pesquisa em educação, prevendo a realização de entrevistas semiestruturadas com as meninas. Essas, por já se

perceberem constantemente vigiadas, resistiram às tentativas de questionamentos. Desse modo, foi a conversa que concretizou a possibilidade de aproximação com elas e de troca de saberes para a realização da pesquisa. Assim, buscamos nas metodologias minúsculas e na pesquisa participante as vias para a construção da metodologia do trabalho de pesquisa. De tal modo, dizemos que não coletamos dados, mas trocamos saberes em um processo de intersubjetividade (FREIRE, 1992; FIORI, 1991) que favoreceu a escrita desta tese.

Fomos desafiadas a reaprender a olhar, focar ou desfocar antes do domínio da técnica e da busca obsessiva por enquadrar a pesquisa em uma vertente metodológica, o que pode ser obstáculo para o aprender a escuta “densa e paciente” e para o cultivo da “curiosidade epistemológica”. Nesse sentido, é preciso atentar para o fato de a pesquisa ser uma prática de múltiplos sujeitos, em que o pesquisador, inclusive, é sujeito que muda ao longo do processo de pesquisa porque vai aprendendo com os demais sujeitos (STRECK, 2008). Descobrimo-nos, então, como pesquisadora e como sujeito da realidade, em que métodos e técnicas fazem parte do movimento da pesquisa, na relação com outros elementos, como objetivos e resultados, sobre os quais a escrita é uma maneira de reconstrução de pesquisadores e colaboradores da pesquisa.

Nessa perspectiva ainda, os significados dos processos educativos para as meninas em situação de privação de liberdade no CSIFM são perpassados pelas experiências de vida e pelas trajetórias escolares antecedentes à entrada na unidade socioeducativa. As experiências de vida das jovens foram marcadas pelas violências que sofreram e que praticaram e as trajetórias escolares trazem histórias de fracassos e rupturas ao longo do processo de escolarização. Não por acaso, a escola no interior do CSFIM é ressignificada como outra chance para estudar com sucesso, para aprender e como ponto de partida para novas perspectivas de futuro.

Os esforços empreendidos pelos professores para ensinar os conteúdos escolares são altamente valorizados pelas meninas. Além disso, as práticas pautadas no diálogo e na ênfase da possibilidade de como as estudantes podem construir novas trajetórias fazem da escola ponto de encontro de subjetividades e de parcerias. O estudo mostra que a prática docente na educação libertadora é de fundamental importância, posto que os professores são os profissionais com os quais as educandas estabelecem relação de confiança para contar sobre o passado

e planejar um futuro. Essa relação entre educador e educandos/educandas é um dos fatores que favorece a chamada pedagogia situada no tempo e no espaço do encontro pedagógico. Sendo assim, podemos dizer que a escola no CSIFM é tempo-espaço de esperar.

Como evidenciamos neste trabalho, o tempo-espaço na unidade socioeducativa age fortemente na maneira como as meninas retratam-se e falam de si. A relação espaço-tempo-corpo e suas influências nos processos educativos são sentidas pelas meninas a partir do vivido corporal de cada uma delas, expressos durante as atividades em que nos inserimos. A percepção das meninas acerca do estar socioeducanda no espaço da unidade socioeducativa é relacionado ao estar presa em cumprimento da medida socioeducativa de internação.

As meninas percebem-se vigiadas, controladas e sem liberdade, mas evidenciam consciência de que suas condições são transitórias e nomeiam a si mesmas como presas, marcando o aspecto punitivo da medida socioeducativa de internação. Esse aspecto punitivo inerente à privação de liberdade é doloroso e angustiante, especialmente pelo afastamento da família. Isso porque, são as relações familiares as mais marcantes e a ausência delas (quando ocorre) representa a mais sentida pelas meninas. Essa realidade é atenuada pelas atividades desenvolvidas por meio da ludicidade e das artes. Nelas, as meninas manifestam emoções, desejos e saberes de maneira mais livre, com alegria do esperar na educação como prática da liberdade. Portanto, são atividades lúdicas e artísticas que podem favorecer processos educativos mais significativos para as meninas, haja vista que, para elas, a afetividade significa positivamente as práticas educativas nos tempos-espaços do CSIFM e os processos educativos que delas decorrem.

Existe a necessidade de se superar a situação de opressão, em uma ação transformadora que torne possível a busca do ser mais. Ser presa é ser menos e esta não é a vocação, na acepção de Freire (1992) das jovens do Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus. A vocação delas é a esperança que nos move no mundo, no poder transformador das pessoas, de modificar o mundo e a si mesmos na atuação política e social.

Como podemos fazer educação libertadora em uma unidade socioeducativa de privação de liberdade onde as meninas sentem-se presas? Este estudo indica-

nos um fazer educativo permeado por afetividades, na perspectiva dialógica da educação ao longo da vida, com a conjugação do verbo esperar na construção de projetos de vida coerentes com a luta pela transformação e pela libertação das oprimidas. Essa luta é coletiva e precisa contar com professoras, professores, educandas, socioeducadoras e pesquisadoras.

Este estudo pode fazer pouco, mas temos a pretensão de que possa alguma coisa e contribua para a vida das meninas em situação de privação de liberdade. Na direção do que Brandão (2005) escreve acerca do sentido da vida ser a própria vida, qualidade de vida, sem ser mensurada em indicadores numéricos, mas plena nos aspectos sociais, culturais e econômicos. Assim, não é algo pessoal ou individual, como quer a sociedade capitalista e neoliberal, é, sim, uma conquista coletiva e social e deve ser entendida como partilha de vida, de saberes e de vivências.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Janaína de Fátima Silva. **Aprisionando para educar adolescentes em conflito com a lei: memória, paradoxos e perspectivas**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2013.

ADORNO, Sérgio. A experiência precoce da punição. *In*: MARTINS, José de S. (coord.) **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: HUCITEC, 1991. p. 181-209.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1985.

A lenda. Intérprete: Sandy e Júnior. Compositores: SILVA FILHO, Eurico P. da. FEGHALI, Ricardo. SILVA, Luis F. O. da. *In*: A lenda. Intérprete: Sandy e Júnior. [S.I.]: Universal Music, 2000. 1 CD, Faixa 17.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação do Amazonas. **Resolução CEE/AM n. 098/2019**. Dispõe sobre a aprovação do Referencial Curricular Amazonense. Manaus: 2019. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/>. Acesso em: 12/12/2020.

_____. Conselho Estadual de Educação do Amazonas. **Resolução CEE/AM n. 100/2015** – Dispõe sobre a aprovação do Plano Estadual de Educação – PEE, 2015. Manaus: 2015. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/>. Acesso em: 01/02/2018.

_____. Secretaria de Estado de Assistência Social e Cidadania. **Resolução n. 02 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a aprovação do Plano Decenal Estadual de Atendimento Socioeducativo do Estado do Amazonas. Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente. Manaus, 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino-SEDUC: **Proposta Pedagógica e Curricular para Educação de Jovens e Adultos**. Manaus: 2015. Disponível em: <http://www.seduc.am.gov.br/>. Acesso em: 1 fev. 2018.

_____. Conselho Estadual de Educação do Amazonas. **Resolução nº 137, de 16 de outubro de 2012**. Estabelece normas para a execução da Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da Educação Básica, nas etapas de Ensino Fundamental e Médio, no Sistema Estadual de Ensino. Manaus: 2012. Disponível em: <http://www.seduc.am.gov.br/>. Acesso em: 1 mar. 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. **Projeto Político-Pedagógico da EEJM**. Manaus: SEDUC, 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. Gerência de Educação de Jovens e Adultos. **Proposta Curricular de EJA (ensino fundamental e médio) para a rede pública no Estado do Amazonas** de 2008. Manaus: 2008.

AMAZONÊS. Intérprete: Nicolás Júnior. Compositor: Nicolás Júnior. *In*: Nicolás Jr.

Intérprete: Nicolás Júnior. Manaus: Amazonas Música Própria, 2003. 1 CD, Faixa 2.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, edição do Kindle, 2017.

_____, Miguel G. Educação de jovens e adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio. GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de castro. GOMES, Nilma Lima (org.). **Diálogos na Educação de Jovens**. Editora Autêntica, Belo Horizonte, MG, 2005. p. 19-52.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como política pública**. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Riberio. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARATTA, Alessandro. Princípios do direito penal mínimo para uma teoria dos direitos humanos como objeto e limite da lei penal. Tradução de Francisco Bissoli Filho. **Revista "Doutrina Penal"**. Buenos Aires, ano. 10, n. 40, p. 623-650, 1987.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. Notas de campo. *In*: BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p.150-175.

BORDA, Orlando F. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. *In*: BRANDÃO, Carlos R. (org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 42-61.

BRANDÃO, Carlos R. Pesquisar-Participar. *In*: BRANDÃO, Carlos R. (org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense. 1999. p. 9-16.

_____, Carlos R. Qualidade de vida, vida de qualidade e qualidade da vida. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Canção das Sete Cores: educando para a paz**. São Paulo: Editora Contexto, 2005. p. 29-72.

_____, Carlos R. Prefácio. *In*: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (orgs). **Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 11-18.

_____, Carlos R. Andarilhagem. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Autêntica Editora. Edição do Kindle, 2018. p. 63-65.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do

Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em 14 de abr. 2014.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em 29 jan. 2012.

_____. **Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Diário Oficial da União, Brasília, 18 jan. 2012.

_____. **Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. <www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em 14 de abr. 2014.

_____/MEC/CNE – **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010.** Institui Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: <www.mec.gov.br/legislação>. Acesso em 14 de abr. 2014.

_____/MEC/CNE – **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <www.mec.gov.br/legislação>. Acesso em 14 de abr. 2014.

_____/MEC. **CONAE 2010.** Documento Final. Brasília, 2010.

_____/MEC. **CONAE 2014.** Documento Final, 2014.

_____/SDH – **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE.** Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3 de 2016.** Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Brasília: MEC/CNE, 2016. Disponível em: <www.mec.gov.br/legislação>. Acesso em: 29 jan. 2012.

_____. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020.** Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS). Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em 4 jan. 2022.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010:** Indicadores de

Bairros - Região Norte, Brasil: 2010.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua - 2019**: Educação, Brasil: 2019.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da violência 2019**. Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

_____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Levantamento anual SINASE 2015**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018a. Disponível em: https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/Levantamento_2015.pdf. Acesso: 18 jan. 2019.

_____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Levantamento anual SINASE 2016**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018b. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf>. Acesso: 18 jan. 2019.

_____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Levantamento anual SINASE 2017**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2019. Disponível em: https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/Levantamento_2016Final.pdf. Acesso: 05 jan. 2020.

_____. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Serviço de Informação ao Cidadão (SIC)**. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019.

BUTLER, Judith. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. Tradução Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Edição do Kindle, 2019.

_____. **Quadros de guerra**: Quando a vida é passível de luto? Tradução: Sérgio Lamario e Arnaldo Marques da Cunha. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BYE Bye. Intérprete: Marília Mendonça. Compositores: Gustavo Martins, Murilo Huff, Rafael Augusto, Ricardo Vismarck, Ronael. *In*: TODOS os cantos. Intérprete: Marília Mendonça. Rio de Janeiro: Som Livre, 2019.

CIAMPA, Antonio da C. Identidade. *In*: LANE, Silvia. T. M; CODO, Wanderley. **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense: 2012. p. 58-78.

CIRANI, Claudia Brito Silva; CAMPANARIO, Milton de Abreu e Silva; SILVA, Heloisa Helena Marques da. Evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. *In*: **Revista da Avaliação da**

Educação Superior (Campinas) [online]. 2015, v. 20, n. 1. p. 163-187. Disponível em: <<https://doi.org/10.590/S1414-40772015000500011>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

CORUSSE, Mateus. V. Humanização e personalismo na educação musical: abordagens em um projeto social católico. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 18, p. 101, 2013. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/1438/1224>. Acesso em: 14 nov. 2020.

CORUSSE, Mateus. V.; JOLY, Ilza Z. LA educação musical em projetos sociais: concepções do desenvolvimento das funções humanas e sociais da música. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 19, p. 49-57, 2014. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/1438/1224>. Acesso em: 14 nov. 2020.

COSTA, Antonio C. G da. **Aventura pedagógica**: caminhos e descaminhos de uma ação educativa. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1999.

_____, Antonio C. G da. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

_____, Antonio C. G. **Por uma Política Nacional de Execução de Medidas Socioeducativas**: Conceitos e Princípios Norteadores. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006a.

_____, Antonio C. G. **Socioeducação**: Estrutura e Funcionamento. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006b.

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

DAYRELL, Juarez. Juventude: que fase da vida é essa? **Revista Educação Pública**: ensino médio, v. 1, p. 43-45, 2016.

_____, Juarez. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, Dec. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782003000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 nov.2019.

DINIZ, Debora. **Meninas fora da lei: a medida de internação no Distrito Federal**. Brasília: Letras Livres, 2017.

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.

ECHEVERRI VERA, J. La prisionalización, sus efectos psicológicos y su evaluación. **Revista Pensando Psicología**, 2010, v. 6, n.11, p. 157-166.

ELA, Jean-Marc. **Investigação científica e crise da racionalidade** — Livro I. Tradução Narrativa Traçada. Luanda: Edições Mulemba; Ramada, Edições Pedagogo, 2015.

ENGELS, F. Ciência e ideologia na história: a situação do historiador marxista, 1979. IN **Coleção Grandes Cientistas Sociais** – v. 36. Florestan Fernandes (org.). São Paulo: Ática, 1989.

FÁVERO, Osmar. Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: SOUZA, José dos S.; SALES, Sandra R (org.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011. p. 29-48.

FEITOZA, Mayara Janaina Silveira. **Entre a prescrição e o sofrimento: o trabalho de técnicos de Centros Socioeducativos em Manaus**. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

FILONOV, G. N. Anton Makarenko. In: BAUER, Carlos; BUFFA, Ester (orgs.). **Makarenko**. Tradução. Ester Buffa. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

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

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

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

FONSECA, Débora C. Escolarização de adolescentes em privação de liberdade: análise do tema em uma amostra de periódicos. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos. n. 1, v. 7, mai. p. 13-31, 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/>. Acesso em: 1 out. 2018.

FRANCISCO, J. C.; ONOFRE, E. M. C. Educação não escolar na Fundação CASA – SP: jovens em situação de privação de liberdade e construção de projetos de vida. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 66, p. 267-277, 2016. DOI: 10.20396/rho.v15i66.8643714. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643714>. Acesso em: 20 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. 23. Reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano o professor. Tradução Adriana Lopes. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Recurso digital. Formato: epub.

GAINZA, Violeta. H. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3 ed. São Paulo: Summas, 1988.

GODINHO, Ana Claudia Ferreira; JULIÃO, Elionaldo Fernandes; ONOFRE, Elenice Cammarosano. Desafios da educação popular em contextos de privação de liberdade. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 52, p. 1-19, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.17100>. Acesso em: 19 jun. 2020.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HARVEY, David. O espaço como palavra-chave. **Em Pauta**. Rio de Janeiro. 1º semestre de 2015, n. 35, v. 13, p. 126-152.

HOME. Intérprete: Gabrielle Aplin. Compositores: ATKINSON, Nicholas William. *In: ENGLISH Rain*. Intérprete: Gabrielle Aplin. [S.l.]: WM UK, 2013. 1 CD, Faixa 5.

JULIÃO, Elionaldo F. Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: Questões teóricas, políticas e pedagógicas. **Revista Trabalho & Educação**: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. - n. 0 (1996). Dossiê Trabalho e Educação Encarcerados. Belo Horizonte: FaE/UFMG, v. 26, n. 1, p. 117-134, jan./abr. 2017.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Tradução Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. São Paulo: Primeira versão, 2006. *Ebook*. Disponível em: https://gpect.files.wordpress.com/2014/06/henri_lefebvre-a-produc3a7c3a30-do-espac3a7o.pdf. Acesso em: 9 jul. 2020.

LÉVINAS, Emmanuel. Do uno ao outro: transcendência e tempo. In: _____. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 178-204.

_____, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LOPES, Dulcelaine Lucia; LIMA, Helton Souto; COSTA, Sidney Alves; RIBEIRO, Vanderlei. O Diário de Campo e a memória do pesquisador. In: Whitaker, Dulce C. A. (org). **Sociologia Rural**: questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002. p. 131-134.

MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. Trad. Tatiana Belinky. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANAUS, **Lei Complementar nº 2, de 16 de janeiro de 2014**. Dispõe sobre o Plano Diretor Urbano e Ambiental do Município de Manaus e dá outras providências. DOM: Manaus, 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-diretor-manaus-am>

MARTINS, M. C; PILLON, S. C. A relação entre a iniciação do uso de drogas e o primeiro ato infracional entre os adolescentes em conflito com a lei. **Cad. saúde pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 5, p. 1112-1120, mai. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102->. Acesso em: 14 abr. 2020.

MARX, Karl. O método da Economia Política, 1945. **Coleção Grandes Cientistas Sociais** – v. 36. FERNANDES, Florestan (org.). São Paulo: Ática, 1989.

_____, Karl. Posfácio a 2. ed. de “O capital”, 1873. **Coleção Grandes Cientistas Sociais** – v. 36. FERNANDES, Florestan (org.). São Paulo: Ática, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Coleção Grandes Cientistas Sociais** – v. 36. FERNANDES, Florestan (org.). São Paulo: Ática, 1989.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: PERALVA, Angelina T.; SPOSITO, Marília P. (orgs). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 29-46.

MEIO psicopata. Intérprete: Matanza. Compositores: DONIDA, Marco A. A. Meio. In: ARTE do Insulto. Intérprete: Matanza. [S. l.]: Rio de Janeiro: Deck Produções Artísticas Ltda, 2006. 1 CD, faixa 6.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, 2014.

MULHER. Intérprete: Elba Ramalho. Compositor: Doug Wayne. In: ARQUIVO. Intérprete: Elba Ramalho. São Paulo: Nova Estação, 2000. 1 CD, Faixa 6.

MUÑOZ, Vernor. O direito à educação das pessoas privadas de liberdade. **Em Aberto**. Educação em Prisões. Brasília: INEP, v. 24, n. 86, nov. 2011, p. 57-73.

OLIVEIRA, Elena Maria Duarte de. **Por uma arquitetura socioeducativa para adolescentes em conflito com a lei**: uma abordagem simbólica da relação pessoa-ambiente. 2008. 150 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa

Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, 2008. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92175?show=full>

OLIVEIRA, José Aldemir de; COSTA, Danielle PEREIRA. A análise da moradia em Manaus (AM) como estratégia de compreender a cidade. **Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Barcelona: Universidad de Barcelona, n. 245, p. 1-10, 1 de agosto de 2007. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-24530.htm>. Acesso em: 4 abr. 2019.

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

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

_____, Elenice M. C. Reflexões em torno da educação escolar em espaços de privação de liberdade. In: YAMAMOTO, Aline; GONÇALVES, Ednéia et ali. **Cereja discute: educação em prisões**. São Paulo: AlfaSol: Cereja, 2010. p. 110-111.

_____, Elenice M.C. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, Elenice M. C (org.) **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 11-28.

_____, Elenice. M C. Educação Escolar em prisões: brechas, apostas e possibilidades. **Revista NUPEM**. v. 11 – Número 23, 2019. p.11-28.

_____, Elenice. M. C. O exercício da docência em espaços de privação de liberdade. **Comunicações (UNIMEP)**, v. 18, p. 37-46, 2011.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, v. XXV (105-106), 1990 (1. °, 2. °). p. 139-165

PESSOA, Alex. S. G.; COIMBRA, R. M. O “traficante” não vai à escola: processos de escolarização de adolescentes com envolvimento no tráfico de drogas. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 42, p. 190-217, 15 dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n42ID10958>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PINTO, Rodrigo Mendes. **Arquitetura e socioeducação: a operação como modificadora do espaço**. 2019. 106 f., il. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Recurso digital. Formato: epub.

REIS, José R. T. Família, emoção e ideologia. In: LANE, S. T. M; CODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 99-124

RENOVAÇÃO. Intérprete: Candinho e Inês. Compositor: Candinho. *In: Faróis.* Intérprete: Candinho e Inês. Manaus: Candinho e Inês, 2006. 1 CD, Faixa 1.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? *In: RIBEIRO, Tiago.; SOUZA, Rafael.; SAMPAIO, Carmem S. **Conversa como metodologia de pesquisa: Por que não?*** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 163 - 180

RICOEUR, Paul. **Paul Ricoeur: o único e o singular.** Tradução Maria Leonor F. R. Loureiro. São Paulo: Editora UNESP; UNESP: Belém, PA: Editora da Universidade Estadual do Pará, 2002.

ROCHA, Ruth. **A flauta mágica.** São Paulo: Salamandra, 2013.

SALIBA, Maurício Gonçalves. **A educação como disfarce e vigilância: análise das estratégias de aplicação de medidas sócio-educativas a jovens infratores.** 2006. 151 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102262>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SANTOS, Kátia Martins. Experiências em sala de aula: um olhar sobre a escolarização dos adolescentes privados de liberdade. *In: JULIÃO, E. F.; VERGÍLIO, S. S. (org.) **Juventudes, Políticas Públicas e Medidas Socioeducativas.*** Rio de Janeiro: DEGASE, 2013. p. 107-121.

SANTOS-LIMA, Helen Tatiana dos. **As marcas do gênero na trajetória infracional juvenil: um estudo com meninas em cumprimento de medida socioeducativa.** 2018. 334 f. Tese (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

SHOW das poderosas. Intérprete Anitta. Compositora: Larissa Machado *In: Anitta.* Intérprete: Anitta. Rio de Janeiro: Warner, 2013. 1 CD, Faixa 2.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa. *In: RIBEIRO, Tiago.; SOUZA, Rafael.; SAMPAIO, Carmem S. **Conversa como metodologia de pesquisa: Por que não?*** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 11 - 15

SPIVAKI, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Tradução Sandra Regina Goulart, Marcos Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VILARINS, Natália Pereira Gonçalves. **Meninas de Santa Maria: a precarização da vida na medida socioeducativa de internação.** 2016. 110 f., il. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

VOLPI, Mário. Juventude: Direitos Humanos, Segurança Pública e Sistema Socioeducativo. *In*: JULIÃO, Elionaldo F. e VERGÍLIO, Soraya S. (org.) **Juventudes, Políticas Públicas e Medidas Socioeducativas**. Rio de Janeiro: DEGASE, 2013. p. 37-47.

ZANELLA, Maria N. Fundamentos teóricos metodológicos da socioeducação. *In*: SILVA, Alex Sandro da, [et al.]. **Cadernos de socioeducação: fundamentos da socioeducação / organização**: Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018, p. 105-117.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE DIÁRIO DE CAMPO

APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE PERFIL DAS MENINAS

APÊNDICE C – ROTEIRO DA OFICINA

APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE DIÁRIO DE CAMPO

Diário de Campo

LOCAL: Centro Socioeducativo de Internação Feminina

DATA:

HORÁRIO:

Nome: Edla Cristina Rodrigues Caldas

Descrição (o que vi)	Reflexão (o que penso sobre o que vi)	Diálogo com leituras	Significados e sentidos

Atividades dirigidas do dia

Atividade	Participantes	Escolar	Não escolar

Participantes do dia:

Socioeducandas	Professores	Socioeducadoras	Funcionárias da estrutura administrativa

Referências:

APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE PERFIL DAS MENINAS

Olá! Vamos conversar um pouco sobre você de um jeito diferente? Você pode me contar por aqui. Isso vai me ajudar no trabalho de pesquisa que estamos fazendo. Fique tranquila, seu nome não vai aparecer em lugar algum. Desde já agradeço!

Qual a sua idade?

14

15

16

17

18

19

20

Quanto à sua cor ou etnia, como você se declara?

Negra

Parda

Branca

Indígena

Amarela

Bem, agora você topa contar um pouco sobre a sua experiência aqui no Centro?

Se sim, você continua.

Quais as atividades de que você mais gosta no Centro?

Conte algo marcante que você viveu aqui?

Você faz cursos aqui?

Sim

Não

Se marcou sim na pergunta anterior, você pode escrever quais?

Se você estiver matriculada na escola, em que ano você está?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA OFICINA

PROCESSOS EDUCATIVOS EM PRÁTICAS SOCIAIS NÃO ESCOLARES E ESCOLARES: A PERSPECTIVA DAS JOVENS EM ESPAÇO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Edla Cristina Rodrigues Caldas
Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre
Orientador(a) Prof(a). Dr(a)
Doutorad

OFICINA DE LEITURA, COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTO **TÍTULO: CANÇÕES DE SI: CANTANDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA VIDA**

JUSTIFICATIVA

A proposta contempla a realização de 4 oficinas de leitura e escrita tendo como base o gênero textual canção com duração de 1h30min cada. O trabalho com gêneros textuais é proposto haja vista a sua vinculação com os contextos sociais e culturais de educandas e educandas.

Marcuschi (2010, p. 23) afirma que os gêneros textuais “se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. Nessa concepção “a língua é tida como uma forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade, sem, contudo, cair num subjetivismo ou idealismo ingênuo” (MARCUSCHI, 2010, p. 23). Exatamente por esse caráter social, cultural e histórico, o trabalho com gêneros textuais vai ao encontro de nossa intenção em contribuir com o trabalho socioeducativo no Centro de Internação Feminina de Manaus.

Temos a intenção de desenvolver uma atividade que colabore com o desenvolvimento das habilidades de leitura, de escrita e de interpretação de textos, não somente, buscamos contribuir com a ação sobre o mundo e possibilidade de dizer o mundo por parte das socioeducandas.

O gênero canção representa essa possibilidade. É um gênero muito próximo à realidade de adolescentes e jovens brasileiros, carrega a dimensão lúdica e aproxima os conteúdos curriculares ao universo juvenil. Além disso, a canção contempla aspectos culturais de diversas sociedades, assim como da sociedade brasileira e dos povos amazônicos.

Para Pascoli e Guerreiro (2017, p. 106) “[...] o largo alcance das canções populares, em função das várias mídias que as veiculam, faz com que as composições atravessem distâncias sociais e integrem as relações entre culturas”. Por essa razão,

corroboramos com Costa (2010) na defesa do uso pedagógico da canção: “Acreditamos que o interesse pedagógico pela canção deve representar uma consciência cada vez mais crescente da grande importância de nossa produção lítero-musical na construção da identidade e da história de nosso país” (COSTA, 2010, p. 130).

Nesse sentido, busca-se também ampliar o repertório cultural e linguístico das educandas de maneira lúdica e significativa, trabalhando aspectos da sensibilização para a formação humana e cidadã. Segue-se, portanto, o resumo esquemático das sequências didáticas da proposta.

OBJETIVO GERAL

Ampliar a capacidade linguístico-discursiva a partir do gênero canção.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer o gosto musical das jovens.
- Coletar canções que as jovens gostam de cantar.
- Apresentar proposta de músicas para cantar juntas.
- Experimentar ritmos e sonoridades diferentes.
- Dialogar a partir de temáticas levantadas a partir da leitura das letras das canções.
- Produzir textos resultantes dos diálogos realizados.
- Realizar escrita criativa de letras de música relacionadas aos temas abordados.
- Construir álbuns de canção de cada participante da oficina.
- Produzir coletânea final com as produções escritas resultantes da oficina.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As oficinas serão realizadas de acordo com a disponibilidade da instituição. Pressupõe-se 1 oficina semanal com duração de uma hora e meia cada, totalizando 4 oficinas.

As oficinas serão constituídas de atividades de escuta de canções, leitura e produção escrita, conforme sequência didática apresentada a seguir. Ao final das oficinas será produzida uma coletânea com as produções escritas das socioeducandas e todas as participantes receberão certificado.

Sequência didática

1º momento (Andarilhagens das meninas)

O primeiro momento inicia com a explicação dos objetivos da oficina e com a exposição das atividades propostas. Depois disso, seguem-se as seguintes ações:

1. Execução de duas músicas com a flauta doce: clássica e popular. Fazer as questões (10 min.):

1º O que você sente ao ouvir essas músicas?

2º Se você fosse uma música, que música você seria? Apresentar com o corpo

2. Apresentação rítmica dos nomes (5 min.).

3º Se você pudesse colocar o seu nome nesse ritmo, como seria?

3. **Leitura** de trechos de “A flauta mágica” (adaptação de Ruth Rocha) e da canção popular (10 min.)

4. **Escrita** Pedir que escrevam tipos de músicas de que gostam. Responder (20 min.):

✓ Por que a música que você escolheu, representa você?

✓ Elas trazem lembranças? Se sim, quais?

✓ Escrever pequeno texto do que desejam aprender na oficina.

Encerramento (5 min.)

2º momento (Aprendizagens e ensinagens no Centro)

1. Escuta de músicas escolhidas pelas participantes (15 min.)

2. Escuta da música geradora: Bom tempo – Chico Buarque e João Bosco (5 min.)

✓ Pintar ou escrever na cartolina o que pensou ao ouvir a música

Um marinheiro me contou
Que a boa brisa lhe soprou
Que vem aí bom tempo
O pescador me confirmou
Que o passarinho lhe cantou
Que vem aí bom tempo
Dou duro toda semana
Senão pergunte à Joana
Que não me deixa mentir
Mas, finalmente é domingo
Naturalmente, me vingo
Eu vou me espalhar por aí

No compasso do samba
Eu disfarço o cansaço
Joana debaixo do braço
Carregadinha de amor
Vou que vou
Pela estrada que dá numa praia dourada
Que dá num tal de fazer nada
Como a natureza mandou
Vou
Satisfeito, a alegria batendo no peito
O radinho contando direito
A vitória do meu tricolor
Vou que vou
Lá no alto

O sol quente me leva num salto
 Pro lado contrário do asfalto
 Pro lado contrário da dor

Um marinheiro me contou
 Que a boa brisa lhe soprou
 Que vem aí bom tempo
 O pescador me confirmou
 Que um passarinho lhe cantou
 Que vem aí bom tempo
 Ando cansado da lida
 Preocupada, corrida, surrada, batida
 Dos dias meus
 Mas uma vez na vida
 Eu vou viver a vida
 Que eu pedi a Deus

Fonte: Musixmatch

Compositores: Francisco Buarque De Hollanda

Letra de Bom Tempo © Ed. Musical Arlequim Ltda.

3. Leitura e interpretação da letra (30 min.)

- ✓ Numere os versos
- ✓ Leia os versos “Satisfeito, a alegria batendo no peito, O radinho contando direito, A vitória do meu tricolor, vou que vou”
- ✓ Qual as suas pequenas alegrias no presente?
- ✓ Coloque na caixinha de alegrias.
- ✓ Leia os versos “Ando cansado da lida, preocupada, corrida, surrada, batida, Dos dias meus”
- ✓ Quais as minhas angústias? Com que me preocupo?
- ✓ Coloque na caixinha de angústia

3º momento (Estar socioeducanda, estar presa, ser mais e ser menos/ Envolvimento da família)

1. Aquecimento de voz e de corpo (3 min.)
2. Escuta de músicas escolhidas pelas participantes (10 min.).
3. Formar frases no quadro com as variantes amazonenses sugeridas no cartão (7 min.)
4. Execução no violão da música e leitura da letra da canção geradora: Amazonês – Nicolás Júnior – trabalho com as variantes - minha história amazônica. (2 min.)

Espia maninho
 Eu sou dessas paragens
 Das 'banda' de cima
 Do lado de cá
 Eu não sou leso
 Nem tico bodó

Mas boto no toco
 Se tu me 'triscá' (marrapá)
 Eu não vim no guaramiranga
 Sou moleque doido não venha 'frescá'
 Pegue logo o beco e saia vazando
 Senão numa tapa tu vai 'emborcá'
 Me criei na beira ali pelo 'ródo'
 Eu me embiocava lá pelos 'motô'
 Mamãe me ralhava e eu nas 'carrera', zimpado
 Era galho de cuiá, lambada e o escambal
 Saía vazado pro bodozal, menino vai se 'assíá'
 Tira a tuíra do 'côro', que agora é dos vera
 Vou te malinar.
 Sou amazônes, não nado com boto, nem chupo 'piqui'
 Sou do mesmo saco da farinha
 Aquela da ovinha ali do uarini
 Sou amazônes, num é 'fuleragi'
 Eu sou bem dali e dou de 'cum força' na farinha
 E sou 'inxirido até o tucupi.
 Eu era escarrado e cuspidio uma osga
 Mas meu apelido era carapanã
 Muito apresentado, passando na casca do alho
 Era chato no balde, um cuirão pitiú
 Mais 'intojado' que 'dismintidura'
 Numa gabolice pai d'égua que só, pois num é?!
 Man eu era chibata, parente, de rocha
 Era o rei do 'migué'
 (sou amazonês...)
 Na ilharga das balsas
 Brincava de pira
 E ali de 'bubuia', ficava até 'ingilhá'
 Mangava 'dusôtro' na esculhambação
 E na hora da broca mandava dindin com kikão
 Era bom 'qui só'
 Eu pegava um boi, que era massa demais
 Égua 'su mano', eu cresci à pulso
 E hoje vivo dos bicos na rampa dos cais

- Trabalho com identidades e relações sociais.
- Outros significados para as nossas palavras: trabalho com dicionário, outras variantes e palavras dentro da norma culta.
- Experimentação vocal.
- Produção escrita: minha história amazônica.

4º momento (Esperançar)

1. Aquecimento do corpo. (2 min.).

2. Cantar as músicas escolhidas pelas participantes. (10 min.).
3. Escuta da Música geradora: Renovação – Candinho. (5 min.).

- Música geradora: Renovação – Candinho

Renovação
Candinho e Inês

É hora de jogar as coisas velhas, fora desse quarto,
Tomar nas mãos o leme desse barco,
Sair da tempestade, pôr ordem no tempo,
Sair de contra o vento e, cheio de vontade,
Sair desses porões e cantar ao céu, de novo;
A voz já não agüenta e o peito já não cabe mais.

É hora de tomar nas mãos de novo a nossa geografia,
Pintar de liberdade o verde desse mapa,
Contar de novo a história como há muito tempo
Já não se ouve mais nem se contou verdade,
Bater na mesma nota e na mesma canção,
Cantar de braços dados, levantar a mão.

Canta, coração,
Por essa voz que canta em mim,
Esse desejo sem medida e paciência,
Quase já desesperado de esperar
Todo esse tempo e, esse grito
Sufocando a garganta sem parar.

Canta, coração,
Por essa voz que canta em mim,
E esse desejo sem medida e paciência,
Quase já desesperado de esperar
Todo esse tempo e, esse grito
Sufocado na garganta sem sair.

4. **Leitura:** Ler e interpretar a letra da canção e refletir (10 min.):

- ✓ Autorretrato a partir da releitura da obra o Grito de Edvard Munch.
- ✓ O que está preso na garganta? O que sinto que eu gostaria de expressar sobre minhas experiências aqui na unidade?

5. **Escrita:** Composição coletiva de uma canção. (30 min.).

- Produção de coletânea de textos e canções.

Materiais

1 – Violão

2- Flauta doce pequena

- 3 – Folhas de papel almaço
- 4- Lápis e borrachas
- 5- Folhas A4 com a letras das Músicas
- 6- Pasta catálogo para as meninas organizarem a produção escrita.
- 7- Caixa de som pequena com pen drive

REFERÊNCIAS

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R; BEZERRA, Maria A (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19 -39.

COSTA, Nelson B. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R; BEZERRA, Maria A (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 117 - 135.

PASCOLI, Maria do C; GUERREIRO, Simone. Identidade discursiva do gênero canção popular. In: **Revista Estudos Linguísticos e Literários**. Nº 57, JUL-DEZ|2017, Salvador: UFBA. pp. 103-119.

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE JUSTIÇA PARA A PESQUISA

ANEXO B - PARECER DE APROVAÇÃO DO CEP

ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE JUSTIÇA PARA A PESQUISA**AMAZONAS**
GOVERNO DO ESTADO**AUTORIZAÇÃO**

Conforme autorização da Secretária de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania – SEJUSC, o **Departamento de Atendimento Socioeducativo – DASE**, **AUTORIZA** para devidos fins e a quem possa interessar a senhora **EDLA CRISTINA RODRIGUES CALDAS**, professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – SIAPE 2739512 e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, a **realizar pesquisa científica** nos Centro Socioeducativo de Internação Feminino, ficando de inteira responsabilidade da supracitada pelas informações colidas e divulgadas conforme artigo 22 da **LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998** e artigo 189, II do **Código de Processo Civil** c/c artigos 100, V e 206 da **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**.

Subscreve,

Adriana Maria Pena de Abreu
Diretora do Departamento de Atendimento Socioeducativo

ANEXO B - PARECER DE APROVAÇÃO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROCESSOS EDUCATIVOS EM PRÁTICAS SOCIAIS NÃO ESCOLARES E ESCOLARES: A PERSPECTIVA DAS JOVENS EM ESPAÇO DE PRIVAÇÃO DE

Pesquisador: EDLA CRISTINA RODRIGUES CALDAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 21962719.1.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.927.436

Apresentação do Projeto:

O projeto está bem estruturado. Apresenta contextualização teórica do problema, objetivos claros, metodologia a ser empregada, projeção dos resultados esperados, cronograma razoável e referências bibliográficas. Segue abaixo o resumo do projeto: "A pesquisa objetiva compreender os processos educativos que decorrem de práticas sociais vivenciadas por jovens em um Centro Socioeducativo de internação. A questão central para a tese é: como as jovens socioeducandas significam as práticas sociais escolares e não escolares que vivenciam no Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus? A abordagem metodológica da pesquisa será qualitativa no desenvolvimento da pesquisa participante, tendo como instrumentos de coleta de dados a análise documental, a observação participante, realização de oficina e a entrevista semiestruturada. Como resultados da pesquisa espera-se o mapeamento das pesquisas e trabalhos acadêmicos sobre a educação de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação, o estudo teórico e aprofundado acerca da temática da educação, e especificamente, da educação para jovens em privação de liberdade e a análise dos processos educativos em unidade socioeducativa de internação feminina".

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão definidos de forma clara e bem articulados e consubstanciados ao problema a ser investigado. Seguem abaixo os objetivos, conforme descritos no projeto:

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: 3.927.436

- Objetivo geral: "Compreender como as jovens socioeducandas significam as práticas sociais escolares e não escolares que vivenciam no Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus".

- Objetivos específicos: "Identificar as práticas sociais escolares e não-escolares e os processos educativos delas decorrentes no Centro Socioeducativo de Internação Feminina; Delimitar concepções de educação que perpassam os processos educativos decorrentes das práticas sociais escolares e não-escolares no Centro; Analisar de que maneira os processos educativos pertinentes a essas práticas sociais podem contribuir com a educação das jovens de acordo com as perspectivas delas".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O risco de participação na pesquisa foi descrito como "algum tipo de constrangimento de natureza subjetiva". As medidas de cautela a serem tomadas serão: anonimato e sigilo. Foram explicitadas as seguintes providências: encaminhar/solucionar dúvidas ou necessidades decorrentes da entrevista; e garantir interrupção da participação a qualquer momento.

Os benefícios explicitados são acadêmicos, sociais (sensibilização da sociedade quanto ao trabalho realizado nos centros socioeducativos) e institucionais (colaboração com os centros aludidos).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é acadêmica e socialmente relevante. Visa, no primeiro caso, contribuir para o campo de investigações que se encontra na interseção entre educação e medidas socioeducativas. No segundo caso, busca avaliar até que ponto o processo educacional e profissionalizante de indivíduos abrigados em centros socioeducativos - processo este fundamental e determinado por dispositivos normativos nacionais e internacionais - está sendo efetivamente assegurado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória (TCLE e TALE) foram modificados de acordo com as recomendações deste Comitê, não restando nenhuma pendência.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que as pendências foram sanadas, recomendo a aprovação deste projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

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: 3.927.436

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1433138.pdf	03/03/2020 14:32:54		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	03/03/2020 14:31:58	EDLA CRISTINA RODRIGUES CALDAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	03/03/2020 14:31:38	EDLA CRISTINA RODRIGUES CALDAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura.docx	24/09/2019 23:12:57	EDLA CRISTINA RODRIGUES CALDAS	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	24/09/2019 23:11:11	EDLA CRISTINA RODRIGUES CALDAS	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura_pesquisa.docx	24/09/2019 22:58:08	EDLA CRISTINA RODRIGUES CALDAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao.pdf	21/09/2019 20:09:18	EDLA CRISTINA RODRIGUES CALDAS	Aceito
Outros	Autorizacao.pdf	21/09/2019 20:08:14	EDLA CRISTINA RODRIGUES CALDAS	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	21/09/2019 20:02:15	EDLA CRISTINA RODRIGUES CALDAS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	21/09/2019 19:46:32	EDLA CRISTINA RODRIGUES CALDAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 20 de Março de 2020

Assinado por:
ADRIANA SANCHES GARCIA DE ARAUJO
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: PROCESSOS EDUCATIVOS EM PRÁTICAS SOCIAIS NÃO ESCOLARES E ESCOLARES: A PERSPECTIVA DAS JOVENS EM ESPAÇO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Pesquisadora responsável: Edla Cristina Rodrigues Caldas

Você está sendo convidada a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização a qualquer momento.

Justificativa e objetivos

Esta pesquisa tem por objetivo estudar a sua participação, e a de seus colegas nas atividades oferecidas aqui no Centro. Nossa intenção é contribuir para a reflexão por parte dos profissionais envolvidos no trabalho junto a vocês sobre os significados das atividades escolares e não escolares desenvolvidas no Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus.

Procedimentos

- Participando do estudo você está sendo convidada a conviver com a pesquisadora durante as atividades. A pesquisadora poderá participar das atividades, observar as mesmas e dialogar com as jovens e docentes neste período.
- Tudo o que for observado e considerado importante, será registrado em diários pela pesquisadora. Além disso, os diálogos também serão documentados.
- É garantida a opção de retirar sua participação dos dados coletados, caso haja alguma inconveniência. Afirmamos a garantia do sigilo de sua identidade.
- É garantido à participante o acesso aos resultados da pesquisa em primeira instância.

- Os diários produzidos com as observações e participações nas aulas ficarão sob a tutela da pesquisadora em local seguro e servirão apenas para os objetivos desta pesquisa.
- Um gravador de som e voz poderá ser utilizado, caso a participante permita, durante o desenvolvimento da pesquisa nas entrevistas.

Desconfortos e riscos

Os riscos estão relacionados a algum tipo de constrangimento que você venha a sentir, considerando as dimensões psíquicas, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual. Informamos que para minimizá-los não haverá sua identificação e que estaremos prontos para encaminhar/solucionar qualquer dúvida e necessidade advindas de sua participação. Ressaltamos ainda que a participação nesta pesquisa é facultativa e você terá total autonomia para permanecer ou se retirar deste projeto a qualquer momento.

Benefícios

Esperamos com este trabalho contribuir com as pesquisas sobre às atividades educativas realizadas nos Centros Socioeducativos. Desejamos sensibilizar a sociedade para a importância do trabalho feito nessa instituição por todos os profissionais que nela trabalham.

Também desejamos colocar a nossa experiência como professora na rede pública de ensino e nosso trabalho de pesquisadora à disposição da instituição, buscando com isso colaborar à medida que a pesquisa for desenvolvida.

Esperamos, por fim, que nossa pesquisa traga a colaboração das Instituições de Ensino Superior do Estado aos profissionais que trabalham no Centro e às jovens que estão cumprindo medidas socioeducativas nesse espaço.

Sigilo e privacidade

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas. Na divulgação deste estudo seu nome não será citado.

Ressarcimento e indenização

Você terá a garantia ao direito de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Todos os gastos deste estudo serão custeados pela pesquisadora responsável.

Contato

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato diretamente com a pesquisadora nos momentos de observação nas atividades ou pelo endereço Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 1200 - Coroado I, Manaus-AM, pelo e-mail: edlacristina@gmail.com ou pelo telefone (92) 99176-6329.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCAR, localizado na Rodovia Washington Luis s/n, km 235, São Carlos-SP, telefone (16) 3351-8028 ou pelo e-mail cephumanos@ufscar.br .

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das Instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pela pesquisadora e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas. A participante terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Nome _____ do
Participante: _____

Manaus, ____/____/____

Assinatura do Participante

Responsabilidade da pesquisadora

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução CNS nº 510/2016 junto à Resolução CNS nº 466/2012 e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados objetivos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Manaus, ____/____/____

Assinatura da pesquisadora

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora responsável: Edla Cristina Rodrigues Caldas

Pesquisa: PROCESSOS EDUCATIVOS EM PRÁTICAS SOCIAIS NÃO ESCOLARES E ESCOLARES: A PERSPECTIVA DAS JOVENS EM ESPAÇO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Justificativa e objetivos

Este termo é para os um dos pais e/ou responsáveis da jovem _____ . É documento que autoriza a participação dela na pesquisa. Esta pesquisa tem por objetivo estudar a participação das jovens internas nas atividades oferecidas aqui no Centro. Nossa intenção é contribuir para a reflexão por parte dos profissionais envolvidos no trabalho junto à jovem sobre a qual você é responsável acerca dos significados das atividades escolares e não escolares desenvolvidas no Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus. O que desejamos é ajudar a melhorar o atendimento nas unidades socioeducativas para que as internas tenham uma educação melhor de mais qualidade.

Procedimentos

- A participante está sendo convidada a conviver com a pesquisadora durante atividades desenvolvidas no Centro Socioeducativo de Internação Feminina. A pesquisadora poderá participar das atividades, observar as mesmas e dialogar com as jovens e com os docentes neste período.
- Tudo o que for observado e considerado importante, será registrado em diários de campo pela pesquisadora, além disso os diálogos também serão documentados por este recurso metodológico.
- É garantida a opção de retirar a participação dos dados coletados, caso haja alguma inconveniência. Afirmando aqui a garantia do sigilo da identidade do participante.
- É garantido à participante o acesso aos resultados da pesquisa em primeira instância.
- Os diários de campo produzidos com as observações e participações nas aulas ficarão sob a tutela do pesquisador em local seguro e servirão apenas para os objetivos desta pesquisa.
- Um gravador de som e voz poderá ser utilizado, caso a participante permita durante a pesquisa e em realização de entrevista.

Desconfortos e riscos

Os riscos estão relacionados a algum tipo de constrangimento de natureza subjetiva, considerando as dimensões psíquicas, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual. Informamos que para minimizá-los não haverá identificação do participante e que estaremos prontos a encaminhar/solucionar qualquer dúvida e necessidade advindas de sua participação. Ressaltamos ainda que a participação nesta pesquisa é facultativa e os sujeitos terão total autonomia para permanecer ou se retirar deste projeto a qualquer momento.

Benefícios

Espera-se que este trabalho contribua com as pesquisas sobre as atividades educativas realizadas nos Centros Socioeducativos. Objetiva-se sensibilizar a sociedade para a importância do trabalho feito nessa instituição por todos os profissionais que nela trabalham.

Também tenciona-se colocar a nossa experiência como professora na rede pública de ensino e nosso trabalho de pesquisadora à disposição da instituição, buscando com isso colaborar à medida que a pesquisa for desenvolvida.

Espera-se, por fim, que a pesquisa traga a colaboração das Instituições de Ensino Superior do Estado aos profissionais que trabalham no Centro e às jovens que estão cumprindo medidas socioeducativas nesse espaço.

Sigilo e privacidade

A identidade do participante será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas. Na divulgação deste estudo nomes não serão citados.

Ressarcimento e indenização

Declaramos a garantia ao direito de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Todos os gastos deste estudo serão custeados pela pesquisadora responsável.

Contato

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato diretamente com a pesquisadora nos momentos de observação nas atividades ou pelo endereço

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCAR, localizado na Rodovia Washington Luis s/n, km 235, São Carlos-SP, telefone (16) 3351-8028 ou pelo e-mail: cephumanos@ufscar.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

(CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das Instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pela pesquisadora e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas. A participante terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Nome do
Participante: _____

Responsável
legal: _____

Manaus, ____/____/____

Assinatura do Responsável Legal

Responsabilidade da pesquisadora

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução CNS nº 510/2016 junto à Resolução CNS nº 466/2012 e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados objetivos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Manaus, ____/____/____

Assinatura da pesquisadora