



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Angélica do Fundo Barbosa

**Redes educativas e emancipação social: possibilidades e limites de  
efetivação de um projeto educativo emancipatório junto a jovens em  
conflito com a lei**

São Gonçalo

2018

Angélica do Fundo Barbosa

**Redes educativas e emancipação social: possibilidades e limites de efetivação de um projeto educativo emancipatório junto a jovens em conflito com a lei**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação de Professores, Histórias, Memórias e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Inês Barbosa de Oliveira

São Gonçalo

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

B238      Barbosa, Angélica do Fundo.  
            Redes educativas e emancipação social: possibilidades e limites de  
            efetivação de um projeto educativo emancipatório junto a jovens em conflito  
            com a lei / Angélica do Fundo Barbosa. – 2018.  
            127f.

            Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Inês Barbosa de Oliveira.  
            Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado  
            do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

            1. Sociologia educacional – Teses. 2. Política e educação – Teses. 3.  
            Assistência a menores – Tese. I. Oliveira, Inês Barbosa de. II. Universidade  
            do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III.  
            Título.

CDU 37.015.4

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Angélica do Fundo Barbosa

**Redes educativas e emancipação social: possibilidades e limites de efetivação de um projeto educativo emancipatório junto a jovens em conflito com a lei**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação de Professores, Histórias, Memórias e Práticas Educativas.

Aprovada em: 21 de agosto de 2018.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Inês Barbosa de Oliveira (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>o</sup> Dr Elionaldo Fernandes Julião  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Patricia Elaine Pereira dos Santos  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Alexandra Garcia F. Lima  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2018

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a cada adolescente que cumpre medida socioeducativa.

## AGRADECIMENTOS

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU/FFP e ProPed), que, mesmo neste momento conturbado, em que golpeiam o país e a educação, estiveram conosco nas aulas e, também, nas ruas.

À professora Inês Barbosa de Oliveira, por acreditar na educação e por ter aceitado mergulhar comigo na socioeducação.

Aos membros da banca, Alexandra Garcia, Elionaldo Julião, Patrícia Elaine, que aceitaram me apoiar nessa caminhada.

Às minhas colegas Livia Vidal e Paula Vargens, pela parceria.

Aos professores, pedagogos e outros profissionais que me acompanharam na realização das oficinas e no trabalho cotidiano do DEGASE.

A cada adolescente que aceitou compartilhar conosco os *espaçostempos* das oficinas.

À Katia Barghigiani, por ter me confiado esse rico espaço das oficinas.

Aos amigos que fiz no DEGASE, em especial, Patricia Pereira, Mabel Kastrup, Guilherme Sabino, Roberta Ramalho, Alex Marcos. Parceiros de trabalho que se tornaram parceiros da vida. Foi importante contar com o apoio de cada um, dos que estão pertinho e daqueles que hoje estão mais distantes.

Às amigas Erika Ambrosio, Viviane Franco e Thaya Pereira, pelas conversas, incentivos, apoio e amizade.

À minha família.

A essa força transcendente que nos habita, nos dá forças e nos move.

## RESUMO

BARBOSA, Angélica do Fundo. *Redes educativas e emancipação social: possibilidades e limites de efetivação de um projeto educativo emancipatório junto a jovens em conflito com a lei*. 2018. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

Esta dissertação compartilha experiências vivenciadas a partir da imersão no cotidiano do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE). Traz para o diálogo o Projeto Político Emancipatório de Santos (2009), buscando desinvisibilizar, junto aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa, possibilidades de práticas educativas que se alinhem ao referido projeto e que revelem relações ecológicas entre conhecimentos (SANTOS, 2004), dialógicas e mais justas nesse ambiente. Do ponto de vista político-teórico-metodológico se alinha à perspectiva dos estudos do cotidiano, propondo um contínuo movimento de aproximação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa e com o universo pesquisado. Para contribuir com a discussão é feita uma reflexão acerca do percurso institucional que o DEGASE vem trilhando desde que houve a proposta de implementação da política socioeducativa. Com base nas narrativas e experiências apresentadas, busca-se refletir sobre a constante tensão entre regulação e emancipação e a possibilidade de, mesmo em uma instituição fortemente marcada pelo controle, criar espaços de subversão, de invenção e de luta pela emancipação.

Palavras-chave: Projeto Educativo Emancipatório. Socioeducação. Práticas Emancipatórias.

## ABSTRACT

BARBOSA, Angélica do Fundo. *Educational networks and social emancipation: possibilities and limits of effectiveness of an project educational emancipatory with young peoples in conflict with the law*. 2018. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

This dissertation shares experiences lived from de immersion everyday life of the Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE). It brings to the dialogue the Project Educacional Emancipatory of Santos (2009), looking for disinvise, with the adolescents who obey socio-educational measure, possibilities of educational practices that are aligned with said project and that reveal ecological relations between knowledge (SANTOS, 2004), dialogic and more fair in this environment. From the political-theoretical-methodological point of view, it aligns itself to the perspective of the everyday life studies, proposing a continuous movement of approach of the researcher with the subjects of the research and with the universe researched. To contribute to the discussion, a reflection is made on the institutional course that DEGASE has been following since the proposal for the implementation of socio-educational policy. Based on the narratives and experiences presented, seeks out to reflect on the constant tension between regulation and emancipation and the possibility, even in an institution strongly marked by control, to create spaces of subversion, invention and struggle for emancipation.

Keywords: Project Educacional Emancipatory. Socioeducation. Practices Emancipatory.



## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
1	<b>O PROJETO EDUCATIVO EMANCIPATÓRIO E O CAMPO DE ESTUDOS DO CURRÍCULO</b> .....	18
1.1	<b>Boaventura de Sousa Santos e o Projeto Educativo Emancipatório</b> .....	18
1.2	<b>Notas para pensar os estudos no campo dos currículos: apropriações, contribuições e aprofundamentos</b> .....	24
2	<b>AS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE NO BRASIL: UMA REFLEXÃO ACERCA DOS CAMINHOS PERCORRIDOS NO QUE SE REFERE ÀS NORMATIZAÇÕES E ÀS PRÁTICAS</b> .....	30
2.1	<b>As Políticas de Atendimento à Criança e ao Adolescente</b> .....	32
2.2	<b>O período de redemocratização e a política de atendimento à criança e ao adolescente</b> .....	36
2.2.1	<u>Medidas Socioeducativas</u> .....	39
2.3	<b>A implementação do DEGASE e a descentralização das medidas socioeducativas</b> .....	43
2.3.1	<u>A equipe de acompanhamento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa</u> .....	53
2.3.2	<u>O trabalho realizado pelo pedagogo</u> .....	55
2.3.3	<u>A escolarização no DEGASE</u> .....	57
2.3.4	<u>Perfil do adolescente do DEGASE</u> .....	63
3	<b>A REALIZAÇÃO DAS OFICINAS JUNTO A ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: UMA EXPERIÊNCIA ENTRE A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO</b> .....	66
3.1	<b>A organização das oficinas</b> .....	67
3.2	<b>Os encontros</b> .....	70
3.3	<b>Reflexão a partir das oficinas</b> .....	103

3.3.1	<u>A descoberta de elementos da Justiça Restaurativa na Roda de Conversas</u> .....	111
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	119
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	124

## INTRODUÇÃO

Este texto é fruto de minha pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdade Social da Faculdade de Formação de Professores (PPGEDU/FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, na linha de pesquisa Formação de Professores, Histórias, Memórias e Práticas Educativas, assumindo como campo de pesquisa os processos formativos que acontecem junto a jovens que cumprem medida socioeducativa no estado do Rio de Janeiro.

Um dos órgãos responsáveis pela execução das medidas socioeducativas em nosso estado é o Departamento Geral de Ações Socioeducativas - DEGASE<sup>1</sup>, que conta com diversas unidades espalhadas por diferentes municípios. Essas unidades podem ser destinadas à internação provisória, internação ou semiliberdade. Mais à frente, abordaremos detalhadamente os aspectos referentes a cada uma delas.

Os adolescentes que cumprem medida socioeducativa, sujeitos desta pesquisa, o fazem por terem cometido algum ato infracional (conduta análoga a um crime) e, em sua grande maioria, são jovens provenientes das classes populares, com trajetórias em escola pública, na maioria das vezes com histórico marcado por reprovações e abandono escolar — frequentemente, fora da escola há anos —, com alta distorção idade/série e até analfabetismo.

Como qualquer outro adolescente, aqueles que cumprem medidas socioeducativas têm direito de acesso à educação formal. Dessa maneira, no caso da privação de liberdade, as escolas funcionam dentro das unidades de internação para que os adolescentes possam frequentá-las; nos casos de semiliberdade, as escolas acessadas são as da rede pública regular de ensino. Além da escolarização, conforme orientam alguns dispositivos legais, como a Lei 8.069/90 e a Lei 12.594/2012, por exemplo, o DEGASE também oferece cursos e oficinas (de caráter profissionalizante ou não) e atividades de cultura, esporte e lazer.

Antes de prosseguir, esclareço que se consideram, aqui, crianças e adolescentes com base em uma concepção plural, que reconhece a existência de infâncias e juventudes diversas, em que cada indivíduo é influenciado pelo contexto em que vive. Assim, sem tentar

---

<sup>1</sup> As medidas socioeducativas em meio aberto, como é o caso da liberdade assistida e da prestação de serviços comunitários, são executadas pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS.

homogeneizar modos de ser e estar no mundo, reconheço a diversidade de infâncias e juventudes, abrindo mão da ideia de que existe um modelo de sujeito e de que todos vivem as fases da vida seguindo um mesmo parâmetro.

Inúmeras vezes, quando consideramos as juventudes a partir de um modelo (único), conforme nos alertam Carrano e Dayrell (2003), tratamos, na verdade, de uma idealização do que seria a juventude a partir de características encontradas nas camadas sociais mais abastadas. Os jovens sujeitos desta pesquisa, entretanto, conforme mencionado, pertencem às camadas sociais mais pobres, frequentemente residem nas favelas ou nas periferias e têm um acesso precário aos direitos mais básicos. Daí, conclui-se que abordaremos aqui modos de ser jovem que se distanciam bastante daquele modelo de juventude que geralmente idealizamos.

A pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida com base no cotidiano dos *espaçostempos* educativos oferecidos pelo DEGASE a esses jovens, identificando-se com os referenciais político-teórico-metodológicos do campo de Estudos do Cotidiano, tendo como objetivo compreender as possibilidades de práticas emancipatórias, de uma educação voltada para a justiça cognitiva e social que busque a efetivação de um projeto educativo emancipatório.

Minha aproximação com o tema e o universo da pesquisa ocorreu por conta de minha atuação profissional nesse espaço. Recém-saída da faculdade de pedagogia, no fim do ano de 2012, tenho no DEGASE minha primeira experiência profissional formal, depois da graduação. Dentro de mim, a expectativa de conhecer o novo compartilhava espaço com um certo medo. Não aquele medo de quem desconhece e pisa devagar, mas um medo de quem é alertado por todos sobre o perigo que aquele local pode oferecer.

Um curso de formação inteiro, mesmo proporcionando contato com pessoas que trabalhavam no Sistema, não deu conta de amenizar os milhares de incógnitas que me inquietavam. A diversidade de relatos, na verdade, confundia ainda mais. Como podia aquilo tudo ser verdade? Era contraditório.

Chega o momento em que recebo minha lotação, e iniciam-se os trabalhos. Iniciar na Coordenação de Educação, Cultura, Esporte e Lazer me permitiu ter mais calma para ir conhecendo o espaço e aquietando os questionamentos e dúvidas que me tomavam.

Com o tempo, já me acostumando com o ambiente, eu revisitava toda a experiência vivenciada na graduação e, muito marcada pelo grupo de pesquisa de que participei durante anos, buscava, no meio em que eu circulava, indícios de práticas educativas que evidenciassem a busca pela emancipação.

Durante a maior parte do tempo de minha formação acadêmica, participei do Programa de Iniciação à Docência – PIBID, por meio do qual pesquisávamos a escola pública, buscando desinvisibilizar práticas que superassem o discurso hegemônico de produção do fracasso e que nos dessem pistas de uma educação pública de qualidade, voltada para a emancipação social.

A partir dessa vivência, esse se tornou o sentido maior do meu pensar a educação: buscar a emancipação e enxergar práticas de busca pela emancipação. E foi nesse movimento que me coloquei nos espaços em que transitava no DEGASE.

Movimento desafiante, ousar dizer, esse de buscar pistas de uma educação voltada para a emancipação em uma instituição historicamente marcada pela repressão, pelo viés punitivista, por relações desiguais de poder. E, através desse movimento, me ponho diariamente a me deslocar do meu lugar, buscando ultrapassar o discurso hegemônico, me fazendo pensar em novos modos de ver aquela realidade que, a princípio, parecia somente a reprodução de uma lógica sancionatória.

As inquietações de outrora ganham potência e, pouco a pouco, novas inquietações surgem, de forma que todas elas me trazem de volta à universidade. Conviver com a ideia de não haver práticas de emancipação no meu ambiente de trabalho seria como esvaziar todo o sentido que construí para a educação, seria como abandonar aquele sentido maior que a educação assumiu para mim desde os tempos de graduação e grupo de pesquisa.

São, portanto, essas as inquietações que movem esta pesquisa: a busca pelo viés transformador, a superação do discurso hegemônico da reprodução, a descoberta do sentido maior que a educação pode assumir.

Movida por essas inquietações é que vou, aos poucos, desvendando, no meu campo de atuação, um exercício contínuo de tentar colocar em prática relações mais democráticas. Considerando se tratar de uma instituição baseada em relações de poder muito assimétricas, entendi que aí estava um indício de que seria necessário pensar e considerar possibilidades de práticas em busca de emancipação. Foi então que, a partir daí, me propus a aprofundar as investigações, de modo que retorno aos estudos, buscando ajuda para dar sentido ao fazer educação dentro do DEGASE, buscando meios para enxergar mais profundo, ir aos porões,

como nos propõe Veiga-Neto (2011), e desinvisibilizar práticas revestidas de caráter emancipatório, mesmo que muito sutilmente.

Se nos deixarmos prender nos andares intermediários, sem habitar o sótão e o porão, perderemos boa parte de nossa própria condição humana, pois, enquanto lá no sótão se dão as experiências da imaginação e da sublimação, é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa. (VEIGA-NETO, 2011).

Proponho, portanto, adentrar pelos porões. Compreender as raízes, os sentidos mais profundos que permeiam e sustentam nossas práticas. Para isso, organizei o desenvolvimento dessa investigação, caracterizada como uma pesquisa qualitativa, a partir de dois procedimentos: abordagem bibliográfica e pesquisa de campo. O primeiro procedimento ocorreu em duas frentes: inicialmente, busquei um apoio para compreender o Sistema Socioeducativo e seu percurso histórico, quando recorri a obras diversas, utilizando, inclusive, o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. A segunda frente se deu por meio de uma exploração do tema Práticas Emancipatórias.

Com relação à pesquisa de campo, a metodologia de pesquisa que guia a investigação se alinha à perspectiva das pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ALVES; OLIVEIRA, 2008), de maneira que adentro pelo meu campo de pesquisa com o olhar atento às produções diárias, negociações, conflitos, repetições e invenções que, para além daquilo que está previsto, se efetivam no fazer cotidiano.

Através de um verdadeiro mergulho no cotidiano (ALVES, 2008), com todos os sentidos atentos, a pesquisa é realizada não somente através da observação, ou da ação, mas de tudo isso ao mesmo tempo, de acordo com a dinâmica que emergir no momento, buscando compreender as redes que ali se efetivam e considerando as tantas outras que nelas interferem.

Oliveira (2012) nos explica como o termo nos/dos/com os cotidianos foi tomando esse contorno ao longo do tempo. A autora aponta que, de início, a proposta de pesquisa era denominada no/do cotidiano, trazendo como questionamento principal os limites de uma pesquisa *sobre* o cotidiano, baseada no distanciamento entre pesquisador e universo pesquisado. A pesquisa no/do cotidiano buscava justamente uma aproximação entre estes.

Com o tempo, os questionamentos vão sendo aprofundados, e Carlos Eduardo Ferrazo (2003) propõe uma tentativa de diminuir as hierarquizações entre as diferentes funções dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Nesse sentido, é estabelecida uma relação de parceria, em que a aproximação entre pesquisador e universo pesquisado é fundamental. Como vemos em Oliveira (2012), para não haver uma dissociação sujeito/ “objeto”, a pesquisa precisa ser feita “*com o cotidiano – seus praticantes pensantes, seus modos de existir e de se manifestar*” (p. 85). A partir daí a proposta de pesquisa passa a ser denominada *nos/dos/com os cotidianos*.

Pesquisar nos/dos/com os cotidianos implica assumir que não há hierarquizações entre conhecimento formal ou científico e conhecimento cotidiano. O cotidiano é reconhecido como *espaçotempo* de produção de conhecimento, de forma que todos os conhecimentos são importantes e, portanto, precisam estabelecer um diálogo horizontal.

Conforme vemos em Oliveira e Alves (2008), “*a preocupação é buscar nesses cotidianos, para além de entendê-los como lugar de reprodução e consumo, o que neles se cria no uso de produtos e regras que nele são postos pelo poder proprietário*” (p. 13). O olhar deve estar atento à pluralidade de possibilidades de criação e recriação, de *usos e bricolagens* (CERTEAU, 2009).

Oliveira (2012) nos traz alguns elementos importantes para a pesquisa nos/dos/com os cotidianos.

Primeiro, ela aponta a necessidade de abertura para o diálogo entre diversas teorias que nos ajudem a pensar o universo pesquisado. É seguindo essa linha que a experiência vivenciada é guia deste trabalho. A partir da experiência, busco referenciais teóricos que se entrelacem com o que foi vivenciado, permitindo-me questionar, refletir e dialogar com a experiência. Busco, portanto, os múltiplos referenciais como forma de contribuição ao trabalho, e não como limites a serem impostos.

Outro elemento apontado pela autora é o reconhecimento da impossibilidade de se apreender a realidade como um todo. Articulando a proposta de pesquisa às ideias de Ginzburg (1989), Oliveira propõe um trabalho de pesquisa baseado nos indícios que essa realidade nos oferece para a compreensão de sua singularidade. Nesse sentido, buscando trabalhar com o *Paradigma Indiciário de Ginzburg* (1989), este trabalho de pesquisa segue as *pistas* e persegue os *pormenores negligenciáveis*, no intuito de tentar compreender os complexos indícios que o real nos apresenta. Neste momento, trago, também, as contribuições de Da Matta (1978), que nos sugere transformar o “*familiar em exótico e o exótico em familiar*”. Desse modo, me empenho em atentar para aquilo que não faz sentido algum e, também, para o que parece absolutamente natural, buscando evitar o desperdício da experiência.

Oliveira (2012) também nos alerta, em terceiro lugar, para o fato da complexidade do mundo ser um relevante “*dado*” de pesquisa. As diversas dimensões e enredamentos da experiência devem ser consideradas mesmo quando há a impossibilidade de organizar, classificar e enquadrar. O incontável e o imprevisível também fazem parte da vida cotidiana. Nesse sentido, não haverá, ao longo desse trabalho, preocupação com excesso de formalidades para apresentar a pesquisa e as reflexões que surgirem, como em geral o

paradigma hegemônico tenta nos exigir. Muitas vezes, será mais importante um relato ou narrativa do que um dado estatístico. Assumo, então, neste momento, a impossibilidade da impessoalidade neste trabalho, tendo em vista que as reflexões apresentadas são interpretações e leituras pessoais acerca da experiência vivenciada nos/dos/com os cotidianos, não havendo neutralidade quando busco narrar aquilo que fui capaz de apreender da realidade.

Oliveira (2012) ressalta, ainda, com base em Alves (2008), que são as pessoas e as relações estabelecidas entre elas o que interessa à pesquisa nos/dos/com os cotidianos, de forma que é imprescindível considerar os sentimentos dos *praticantes do cotidiano* (CERTEAU, 2009). Este seria o quinto e último movimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008), que se refere ao entendimento da centralidade dos *praticantespensantes* da vida cotidiana, quando se pretende desenvolver este tipo de pesquisa. Desta forma, busco considerar as singularidades, valorizando os sentimentos e emoções dos sujeitos envolvidos no universo pesquisado, na tentativa de, dentro da identidade coletiva do grupo, preservar a identidade individual, valorizando as “*artes de fazer*” (CERTEAU, 2009) de cada um. Não tenho a intenção de sacrificar ou homogeneizar as singularidades de cada sujeito, promovendo *epistemicídios* (SANTOS, 2004), mas sim tentar compreendê-las em suas complexidades.

Partindo das premissas de uma pesquisa nos/dos/com os cotidianos e atentando para os elementos mencionados acima, este trabalho de investigação se desenvolve no âmbito de oficinas realizadas no Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE-RJ), junto a vinte adolescentes de ambos os sexos. Também estão na base dessa pesquisa a investigação narrativa como prática de *pesquisa indiciária* (GINZBURG, 1989) e os *currículos pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012), nos *espaçostempos* das oficinas.

Acreditando no currículo como criação cotidiana, as práticas diárias dos *praticantespensantes* são campos desta pesquisa, seguindo os *indícios* (GINZBURG, 1989) que nos permitam entender como lógicas outras podem ser e são colocadas em prática, de modo a subverter o papel regulador e punitivo da instituição.

Desse modo, frente aos currículos *pensadospraticados* nessas oficinas, me questiono sobre as dificuldades e possibilidades de colocar em prática relações pautadas numa concepção humanizadora e emancipadora do conhecimento, que torne possível a efetivação de uma *justiça cognitiva* (SANTOS, 2010), de uma ecologia de saberes, de relações menos assimétricas e mais democráticas; de uma educação voltada para a cidadania, que seja capaz de caminhar na contramão dos processos hegemônicos, de lutar contra o *pensamento abissal* (SANTOS, 2010) e de potencializar a possibilidade de emancipação. Como se pode perceber,



o caráter político, cultural e ideológico da educação tem aqui um relevante papel. É por esse viés que, para além de críticas, atentando para as potencialidades das *pistas*, sigo em busca de compreender o fazer, identificando, *desinvisibilizando* e legitimando práticas pedagógicas emancipatórias.

Do ponto de vista procedimental, para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado um caderno de registro, através de um formato parecido com diário. Uma vez que a dinâmica do cotidiano demanda nossa intensa participação, não era possível fazer registros durante a realização das oficinas, dessa forma, ao fim do encontro, eram realizadas anotações sobre aquele dia, seguidas de algumas reflexões que surgiram. Por vezes, não foi possível recorrer ao caderno de registro ao fim do encontro, de forma que as anotações eram feitas posteriormente. Na maior parte das vezes, acontecia uma troca entre minhas companheiras e eu após a saída dos(as) adolescentes. Mais à frente, no capítulo três, todas as questões que se referem às oficinas serão mais detalhadamente abordadas.

Apesar de o meu contato com os(as) adolescentes ser diário, tendo em vista meu vínculo profissional com o DEGASE, para a realização da pesquisa foi necessário entrar com um pedido de autorização junto à Escola de Gestão Socioeducativa – ESGSE<sup>2</sup>. Para isso, foi necessário preencher alguns formulários e encaminhar um projeto de pesquisa, esclarecendo, dentre outras coisas, a proposta metodológica e os sujeitos da pesquisa.

Como minha investigação trazia uma proposta de contato com os adolescentes, a ESGSE encaminhou meu projeto junto a um pedido de autorização ao Poder Judiciário, que, por fim, autorizou a realização da pesquisa mediante a aceitação de algumas orientações, em que se destaca a obrigatoriedade de não identificação dos socioeducandos.

A apresentação deste texto de dissertação se dá por meio de três capítulos que buscam nortear o leitor no que se refere ao tema abordado. Além disso, também há a introdução e as considerações finais. Esta não pretende esgotar a discussão, nem mesmo apontar respostas, mas apenas trazer alguns aspectos importantes, pensando, principalmente, a busca por novos caminhos e o aprofundamento das reflexões em torno deste trabalho socioeducativo.

O capítulo um traz os princípios político-epistemológicos que animam a pesquisa realizada e sua intencionalidade emancipatória. Dessa forma, é realizada uma reflexão acerca do Projeto Educativo Emancipatório proposto por Santos (2009) e o potencial das lutas processuais democráticas colocadas em prática no fazer educativo. Mais à frente, os currículos propostos e praticados no universo pesquisado (as oficinas) são confrontados com

---

<sup>2</sup> Setor responsável pela formação continuada de profissionais que, dentre outras atividades, organiza a produção de trabalhos acadêmicos sobre o Departamento.

esse Projeto Educativo, contribuindo para que seja possível pensar os *currículos pensadospraticados* no DEGASE por um viés emancipatório.

O capítulo dois apresenta um recorte histórico desde o início do período republicano no Brasil, apresentando os principais marcos legais, normatizações e instituições que, ao longo do tempo, fizeram parte das políticas de atendimento à criança e ao adolescente. Nesse painel histórico, contudo, não se pretende esgotar todas as questões que historicamente influenciaram o mencionado atendimento, mas sim apresentar ao leitor os elementos que se destacam ao longo do tempo e que, por isso, contribuem para a discussão proposta. Perpassando o paradigma assistencialista, são apontadas as legislações que começam a surgir, na tentativa de melhor normatizar o atendimento à criança e ao adolescente. Por último, a discussão chega à atual política de atendimento socioeducativo, executada através do DEGASE e regida pelas normatizações mais recentes, tais como: ECA, SINASE, Sistema de Garantia de Direitos, dentre outras. Aí também são destacados os aspectos referentes à organização institucional do Departamento e a proposta de atuação à luz do paradigma da Proteção Integral. Ao longo do texto, são confrontados os marcos legais e operacionais que, historicamente, construíram a experiência da implementação da política socioeducativa no estado do Rio de Janeiro.

No capítulo três, são apresentados e interpretados os dados<sup>3</sup> produzidos pela pesquisa ao longo da observação, atuação e registro das ações, através de narrativas produzidas a partir da experiência de realização de oficinas nos/dos/com os cotidianos da socioeducação e uma leitura a respeito de suas características emancipatórias. A discussão tem como foco a possibilidade de efetivação de práticas educacionais emancipatórias na perspectiva do *Projeto Educativo Emancipatório*, conforme formulado por Santos (2009), buscando “*fazeres astutos dos praticantes do cotidiano*” (CERTEAU, 2009) que contribuam para a formação cognitiva, identitária e social dos adolescentes, baseando-se na conflitualidade de ideias e conhecimentos que proporcionem um inconformismo com o presente, mesmo num ambiente institucionalizado, pautado historicamente em um modelo repressor.

As oficinas pesquisadas foram desenvolvidas junto a adolescentes de ambos os sexos, sendo dez da unidade feminina e dez da unidade masculina e, nelas, foram discutidos temas variados no formato roda de conversas, baseadas na horizontalidade de diálogos e relações. Os encontros eram semanais e ocorreram durante o período de dois meses, tendo como proposta final a participação dos adolescentes no Seminário de Formação dos Operadores do

---

<sup>3</sup> Ressaltamos que a palavra “dados” assume, aqui, um sentido que se aproxima mais da origem da palavra, que, no latim, indica aquilo que se dá.

Sistema Socioeducativo<sup>4</sup>. A metodologia das oficinas se utilizou de linguagens artísticas e tecnológicas. Conduzindo os encontros, estivemos juntas minha companheira Lívia e eu, bem como outros profissionais que se juntaram a nós ao longo do caminho.

---

<sup>4</sup> Seminário que ocorre anualmente como proposta de um espaço de formação para profissionais que atuam no Sistema Socioeducativo.

# 1 O PROJETO EDUCATIVO EMANCIPATÓRIO E O CAMPO DE ESTUDOS DO CURRÍCULO

## 1.1 Boaventura de Sousa Santos e o Projeto Educativo Emancipatório

Pensando a maneira como ocorreu a construção da sociedade em que estamos vivendo atualmente, marcada pela era da informação, globalização e pelo consumismo, Boaventura de Sousa Santos (2009), em seu artigo *Para uma Pedagogia do Conflito*, nos traz a história para reconstruir o processo pelo qual passamos até chegar onde estamos.

O autor nos alerta para o momento paradoxal pelo qual passamos, em fins dos anos 1990, quando da primeira publicação do artigo, tendo em vista todos os avanços conquistados e a distância de uma sociedade mais justa, solidária e melhor, acompanhada de uma estagnação na busca pela transformação.

É nesse cenário que Santos, pensando a transformação e a emancipação social, nos alerta para o fato de que estamos vivendo um presente de repetições incessantes. Essas repetições servem à burguesia que, estando do lado dominante, serve-se da repetição à medida que, com ela, infinita seu domínio. É nessa série de repetições que se repetem, também, os processos de exclusão, de relações pouco democráticas, de fome, miséria e desequilíbrios ambientais.

À luz de Oliveira (2008), podemos clarificar o que seria emancipação social para Santos. A emancipação aqui tratada perpassa a busca pela ampliação da democracia nas relações sociais, reconhecendo o caráter político que existe em cada uma dessas relações. Nesse sentido, há uma indissociabilidade entre democracia e emancipação, de forma que

a emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social conforme estabelecido na nova teoria democrática acima abordada (SANTOS, 1995, p. 277, apud OLIVEIRA, 2008, p. 60).

Propondo uma retrospectiva do passado, Santos (2009) nos incentiva a desvendar os processos de injustiças e opressão que foram mascarados ao longo do tempo pelos discursos e pelo poder hegemônico. Alerta-nos, entretanto, que esta não é uma tarefa fácil, tendo em vista

que a modernidade construiu sistematicamente a desvalorização do passado enquanto vinculava o progresso ao futuro que estava por vir. Ao passado cabia, então, o lugar daquilo que precisava ser superado.

A fim de reverter essa situação, Santos pontua a necessidade de construção de uma teoria da história outra, capaz de devolver ao passado a sua imagem desestabilizadora, para que, assim, seja possível recuperar a indignação, o inconformismo e a rebeldia das pessoas. E nesse sentido, traz a proposta do Projeto Educativo Emancipatório. Segundo o autor, por meio desse projeto, poderíamos recuperar as imagens desestabilizadoras do passado, encarando-o não como fatalidade, mas como iniciativa humana. Iniciativa essa que poderia ter evitado o sofrimento causado às pessoas e à natureza, mas que não o fez. Revisitar o passado, permitindo-nos enxergá-lo de outra forma, pode nos ajudar a quebrar a repetição do presente.

A razão de ser do projeto emancipatório é potencializar a desestabilização. Para isso, precisa ser “por um lado, um projeto de memória e de denúncia e, por outro, um projeto de comunicação e cumplicidade” (SANTOS, 2009, p. 18). É nesse sentido que deve assumir, portanto, a conflitualidade do passado como a conflitualidade de conhecimentos, sem esquecer que não há apenas uma, mas muitas formas de conhecimento.

Considerando que todo conhecimento é prática social, Santos nos incita a não esquecermos que ele só existe protagonizado e mobilizado por um grupo social atuando num campo social, juntamente com outras formas rivais de conhecimento. O projeto emancipatório abre espaço para que os conhecimentos conflitantes produzam imagens desestabilizadoras dos conflitos sociais. A razão de ser desse projeto se destina a educar para o inconformismo, de forma que se possa buscar a superação da repetição do presente e da banalização do sofrimento.

Educar para o inconformismo exige da educação que seja, ela própria, inconformista. A aprendizagem da conflitualidade requer uma pedagogia do conflito, pois tem de ser, ela própria, conflitual. A sala de aula é, nesse sentido, um campo de possibilidades de conhecimentos dentro do qual professores e alunos precisam optar, sem a necessidade de as opções coincidirem. Essas opções se assentam naquilo que enche os conteúdos curriculares de sentidos inesgotáveis. Segundo Santos, o conhecimento, para provocar inconformismo, precisa se tornar senso comum, isto é, tornar-se um saber evidente que não existe separado das práticas que o confirmam. Assim, poderemos conflitar cada senso comum e cada saber prático entre si próprios.

Pensando o Projeto Educativo Emancipatório pautado na pedagogia do conflito, Santos identifica três conflitos que devem presidir o projeto: a aplicação técnica *versus* a

aplicação edificante da ciência; o conhecimento como regulação *versus* o conhecimento como emancipação; o imperialismo cultural *versus* o multiculturalismo. Apresentamos a seguir cada um deles.

### **A aplicação técnica e aplicação edificante da ciência**

Na modernidade, o conhecimento predominante nos sistemas de ensino é o conhecimento científico, que é apresentado como o único tipo de conhecimento e com um único tipo de aplicação, a partir de um modelo hierarquizante, a que Santos (2009) chama de aplicação técnica. Nesse sentido, o primeiro passo para um projeto educativo emancipatório é colocar em prática um conflito de aplicação de conhecimentos, que vá de encontro à estrutura hierarquizante hegemônica.

Ao longo do tempo, o conhecimento científico e sua aplicação técnica foram se consolidando como o modo hegemônico de racionalidade, que se concretiza pela eficácia na transformação material da sociedade; consolidação essa que ganhou ainda mais força com a Revolução Industrial, que reforçou o progresso como produtividade. Dessa forma, o avanço da ciência praticamente se funde com a produção de bens e serviços, fazendo com que a aplicação técnica da ciência ganhe ainda mais força.

Na aplicação técnica da ciência, todos os problemas políticos e sociais são convertidos em problemas técnicos, e a ciência pode resolvê-los eficazmente, mediante aplicação precisa de seus conhecimentos de forma neutra. Assim, a pessoa que aplica o conhecimento está fora da situação onde se aplica o conhecimento e, portanto, não é afetada pela aplicação. Há, também, uma separação estanque entre fins e meios, em que, primeiro, se definem os fins, e a aplicação da ciência se dá sobre os meios, não sendo necessárias argumentações, no máximo, demonstrações. Servindo à lógica capitalista, numa avaliação quantitativa, os custos da aplicação devem ser menores que os resultados alcançados, e estes precisam ser imediatos.

A realidade é tida como única e é definida pelas classes sociais dominantes, de forma que outras definições são constantemente silenciadas. A técnica é hipervalorizada, fazendo com que a ética fique de lado, e os desequilíbrios produzidos nas relações sociais permaneçam obscurecidos. Os saberes locais, em geral, são recusados para que não haja resistência com relação à aplicação do conhecimento científico e suas consequências.

Ao longo do tempo, essa aplicação rigorosa e precisa da ciência não deu conta de resolver e ainda reforçou problemas como desorganização da sociedade rural e urbana, industrialização exacerbada, desigualdade social e degradação da natureza. Assim, esse

modelo de aplicação tem, hoje, menos credibilidade do que teve nos séculos anteriores. Por consequência disso, o futuro, outrora tão enaltecido, também tem, hoje, pouca credibilidade, tendo em vista que o progresso do futuro sempre esteve estreitamente ligado ao progresso da ciência.

Observando todo esse descrédito e a continuidade desse modelo de aplicação, Santos (2009) aponta dois motivos para que isso ocorra: 1. a inércia da cultura oficial e das burocracias educativas e 2. a má fé da institucionalidade capitalista, que se utiliza disso para esconder o caráter político e social da desordem instalada. Para o autor, a alternativa que se pode empregar na luta contra esse processo é a aplicação edificante da ciência.

Esse modelo alternativo de aplicação está pautado em características como equilíbrio entre os fins e os meios da aplicação com base na argumentação dos diferentes grupos que lutam pela decisão do conflito; íntima relação entre os fins e os meios da aplicação, de forma que o fim só seja alcançado mediante a responsável e adequada aplicação dos meios; o cientista que aplica o conhecimento precisa estar implicado na situação concreta, buscando uma atuação ética e socialmente engajada, envolvendo-se diretamente no equilíbrio de poder dos diferentes grupos, atentando-se aos que têm menos poder, para que possam ter seus argumentos revelados e legitimados; busca reforçar outras definições de realidade, deslegitimando modos de racionalidade que promovem silenciamentos e violências; a ética tem grande importância, de forma que, em lugar do bem-estar material, o que tem mais importância é o engajamento moral e político da aplicação da técnica; constante diálogo entre os saberes locais, conhecimento científico e outros conhecimentos, para que todos tenham espaço e competência argumentativa, buscando a formação de sujeitos socialmente competentes para conflitar conhecimentos e realidades e capazes de promover a ampliação da comunicação e argumentação; e ampliação do diálogo dentro da própria comunidade científica, de forma que os saberes locais sejam acolhidos e que os cientistas possam falar de forma não científica, tornando o conhecimento científico acessível a todos.

O processo de *ensinoaprendizagem*, que busca a aplicação edificante da ciência, promove espaço de diálogo entre alunos e professores, promovendo uma pedagogia do conflito entre diferenças e semelhanças de diversos tipos de conhecimento. Assim, buscando outros caminhos possíveis e imaginando suas consequências, será possível pensar inconformadamente as consequências que vivemos hoje, em face dos caminhos escolhidos, e conceber alternativas para que, no futuro, os problemas não se repitam.

## **O conhecimento-come-regulação e o conhecimento-come-emancipação**

Inicialmente, no projeto da ciência moderna, havia um equilíbrio entre conhecimento como regulação e conhecimento como emancipação. Conforme Santos (2009) nos ajuda a definir, o primeiro conhecimento consiste em partir da ignorância marcada pelo caos e traçar uma trajetória até o conhecimento, marcado pela ordem. Já o conhecimento como emancipação, traça uma trajetória da ignorância ao conhecimento, sendo a primeira marcada pelo colonialismo e, a segunda, marcada pela solidariedade.

Com o passar dos anos, a ciência moderna foi ganhando hegemonia frente aos outros tipos de conhecimento, em especial quando se vinculou o progresso à produtividade numa lógica desenfreadamente capitalista. A partir daí o equilíbrio entre o conhecimento-come-regulação e o conhecimento-come-emancipação foi se perdendo até que a ciência se tornou conhecimento como regulação. Nesse contexto, a ordem tornou-se a forma hegemônica de conhecimento, e o caos, a forma hegemônica de ignorância.

A hegemonia do conhecimento-come-regulação serviu como pano de fundo para que ao futuro fosse atribuída a ordem e, ao passado, o caos. Foi assim que diversos processos de exclusão e violência passaram a ser justificados como a luta contra o caos do passado e a busca pela ordem (futuro). Enquanto isso, diversos processos político-sociais foram encobertos com a máscara da neutralidade.

O segundo conflito proposto por Santos no projeto emancipatório é, portanto, o de conflitar conhecimento-come-regulação e conhecimento-come-emancipação, para que seja possível entender que não há conhecimento total, absoluto, e nem ignorância total, absoluta. Há sempre o conhecimento acerca de alguma coisa, acompanhado da ignorância acerca de tantas outras, e vice-versa. Também é necessária a retirada da máscara da neutralidade e a afirmação das intencionalidades que permeiam cada conhecimento. Somente assim será possível chegarmos a formas alternativas de sociabilidade e subjetividade.

Reacender o conflito entre conhecimento-come-regulação e conhecimento-come-emancipação é fundamental para romper com o paradigma científico e adentrar num outro paradigma a que Santos chama de um “*conhecimento prudente para uma vida decente*” (SANTOS, 2009, p. 27).



## O imperialismo cultural e o multiculturalismo

Este terceiro conflito é o mais profundo de todos, pois não trata da aplicação do conhecimento ou do conhecimento em si. Para além desses limites, trata-se aqui de um conflito cultural.

Os sistemas educativos da modernidade são fortemente marcados pelo eurocentrismo, assim como a própria modernidade. Enquanto a Europa ocupa posição central nas questões culturais, cabe aos demais ocupar as margens desse ‘mapa’. Pautados no imperialismo cultural, os conflitos culturais são apagados ou solucionados com base na superioridade da cultura europeia, de maneira que as outras formas de cultura não ocupam espaço nos sistemas educativos, ou aparecem de forma desvalorizada.

Desses processos de globalização instaurados, diversas são as perspectivas hegemônicas e contra-hegemônicas que buscam explicar os conflitos culturais; algumas prevendo o seu agravamento e outras, o fim dos conflitos. Há os que acreditam que o imperialismo é reforçado cada vez mais, ganhando, inclusive, novas roupagens. Para outros, se estabeleceu, na atualidade, uma relação de coexistência e interdependência de culturas.

Diante de tantas leituras possíveis, o que ocorre é que esse debate permanece fora dos currículos dos sistemas educativos. É nesse sentido que Santos (2009) propõe que os conflitos culturais devem estar no centro dos currículos de um projeto educativo emancipatório. Este deve se comprometer em definir a natureza do conflito e buscar meios que facilitem a comunicação entre as culturas, criando um espaço intercultural.

Santos (2009) propõe um “*metaconflito de culturas*”, ou seja, a definição de um conflito entre duas maneiras de conceber o conflito entre culturas: o imperialismo cultural e o multiculturalismo.

Considerando que o imperialismo cultural não admite outra hipótese que não a superioridade da cultura dominante, cabe ao projeto educativo emancipatório desestabilizar essa visão e buscar modos outros de pensar as relações interculturais, questionando as hierarquizações, marginalizações e modos de opressão colocados em prática.

Santos (2009) propõe um trabalho baseado na *hermenêutica diatópica*, entendendo que todas as culturas são incompletas e que, por isso, é preciso tornar inteligíveis para os sujeitos de outras culturas os *topoi* sobre os quais cada uma delas se assenta. A ideia é trazer o máximo possível de consciência dessa incompletude para ampliar as possibilidades de diálogo e buscar um espaço privilegiado de multiculturalismo, com base no reconhecimento da validade dos *topoi* alheios, como alternativa ao imperialismo cultural.

Diante de todos os conflitos apresentados, percebe-se, então, que o Projeto Educativo Emancipatório busca, por meio da educação, uma perspectiva mais democrática de sociedade, já que, conforme Santos nos alerta, não existe justiça social global sem justiça cognitiva global. A educação passa a ser, portanto, um campo de conflito, onde se conflita o conhecimento científico com outros tipos de conhecimento, onde se conflita a aplicação técnica do conhecimento com formas alternativas de aplicação dos conhecimentos, onde se conflita o imperialismo cultural com o multiculturalismo. É nesse processo de conflitos que está o centro do projeto educativo emancipatório.

É necessário pontuar, entretanto, que a prática dos conflitos expostos acima não garante o sucesso do projeto educativo emancipatório, visto que seu fim não é pré-determinado, e sempre há riscos. Mesmo assim, ao longo desta pesquisa, me proponho a identificar no seio de uma instituição controladora e enquadradora por excelência, a subversão dessas características por meio de práticas que façam emergir conflitos que permitam reconhecer possibilidades de emancipação inscritas na prática cotidiana do fazer educativo.

Se uma instituição que atua na lógica punitiva não contribui com a luta democrática, acredito que podemos encontrar nas práticas cotidianas mecanismos de desestabilização dessa lógica, de modo que se possam identificar lutas processuais de emancipação. Nesse sentido, buscarei desinvisibilizar essas práticas de luta diária, a partir de um mergulho no cotidiano do DEGASE.

## **1.2 Notas para pensar os estudos no campo dos currículos: apropriações, contribuições e aprofundamentos**

O campo de estudos do currículo foi objeto de muitas reflexões e problematizações ao longo do tempo. Muitas são as produções que envolvem estudos acerca dessa temática, principalmente a partir da década de 1920. Com o passar do tempo e a ampliação desses estudos, muitas foram as ideias que nortearam o entendimento a respeito das práticas educativas e, inclusive, das concepções curriculares que se produziam e efetivavam em diferentes *espaçotempos*.

Fazendo uma pequena retrospectiva acerca das tendências curriculares que nortearam o campo do currículo ao longo do tempo, podemos buscar contribuições que nos ajudem a pensar a questão hoje. A partir daí, podemos, também, perceber o grau de complexidade que

envolve a prática educativa, seus efeitos, suas intenções e a ideia de currículo que a acompanha.

A compreensão do conceito de complexidade aqui utilizado se dá a partir de Morin, que a define como as distintas instâncias que compõem os sistemas não-lineares de cada espaço-tempo, buscando superar as excessivas hierarquizações e fragmentações científicas. Para o autor,

a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento [...]. Isto é, tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do complexus não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram. (MORIN, 1996, p. 176-188).

É nesse sentido, então, que defendemos a necessidade de um olhar atento e cuidadoso quando buscamos entender, interpretar e/ou pesquisar aspectos de um currículo e/ou de uma prática educativa. É nessa perspectiva que trago, a seguir, uma abordagem do currículo, pensando-o a partir do cotidiano.

Muitas vezes, quando pensamos em pesquisar a escola ou outra instituição educativa, buscamos documentos norteadores, diretrizes e parâmetros das esferas governamentais, matrizes curriculares, Projetos Políticos Pedagógicos, dentre outros instrumentos que orientam o currículo dessa instituição.

Dessa maneira, por vezes, tendemos a imaginar o currículo como algo estático, documentado e fielmente colocado em prática. Não há dúvidas de que essa parte oficial e declarada do currículo é de grande importância, de forma que sinaliza os objetivos, os caminhos a serem seguidos, bem como o projeto educativo a que se propõe. Como vemos em Goodson (1995), é de suma importância pensar as difíceis lutas passadas que nos permitem ter, hoje, avanços (ou não) com relação ao currículo escrito e prescrito. O autor afirma que o currículo é uma fonte documental que se constitui como um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização. Entretanto, centrar o olhar apenas naquilo que podemos chamar de currículo prescrito implica *invisibilizar* tantas outras coisas que, no dia a dia da prática educativa, também revelam complexidade e riqueza. Quando nos preocupamos apenas com os conteúdos programados e com a metodologia prevista, ignoramos uma série de possibilidades não previstas colocadas em prática nos currículos que são criados cotidianamente e conhecemos apenas uma parte restrita e limitada da realidade.

Apresentamos, então, a ideia de *currículos pensados/praticados*, criada por Inês Barbosa de Oliveira (2012). A autora, baseando-se em Bakhtin e sua hipótese de

*circularidade de culturas*, bem como em Certeau e o conceito de *usos*, nos ajuda a compreender os currículos a partir da apropriação e modificação de documentos, narrativas, ideias e debates e seu enredamento com os próprios valores, ideias e trajetórias dos sujeitos. Assim, os sujeitos *praticantes do cotidiano* (CERTEAU, 2009) criam e recriam aquilo que a princípio lhes foi apresentado para *consumo* (CERTEAU, 2009), fazendo *usos* (CERTEAU, 2009) de um modo próprio das regras e produtos que lhes são dados para consumo. Dessa forma, aquilo que a princípio foi apresentado já não vigora exatamente como tal, pois assume os enredamentos que lhes são dados na prática cotidiana.

Não são raras as vezes em que ocorrem conflitos entre o currículo prescrito e as concepções político-epistemológicas dos sujeitos *praticantes*. Em especial em um país como o nosso, em que a política educacional costuma ser pensada em esferas superiores e apresentada às instituições de ensino para serem colocadas em prática, num processo pouco participativo e democrático, muitos são os conflitos e divergências.

Os *currículos pensadospraticados* tratam exatamente dessa dinâmica negociação entre aquilo que está prescrito e aquilo que é criado. Nas palavras de Oliveira, os currículos “*pensadospraticados podem e merecem ser estudados, de modo que os compreendamos para além daquilo que neles obedece ao status quo, e que se impõe como norma*” (OLIVEIRA, 2012, p. 11).

Distanciando-nos da ideia de que haveria uma hierarquia entre o que diz quem produz o documento curricular e o que diz e faz o professor que produz os currículos *pensadospraticados*, colocamo-nos abertos para tentar compreender o diálogo que se produz entre eles, numa relação bastante horizontal. Assim, o documento não é tido como verdade única e fixa, mas como algo que vai tomando forma e sentido cotidianamente, à medida que se coloca em negociação.

Como vemos mais uma vez em Oliveira (2012), há um diálogo que se produz permanentemente entre as diferentes instâncias envolvidas nesse contexto, e as redes de conhecimento aí tecidas dão origens às práticas curriculares. Essas práticas são fruto de diversas formas de inserções sociais no mundo, perpassando o campo de embate político e ideológico presente na sociedade, nas escolas e nas políticas educacionais.

Entender os currículos somente através dos documentos escritos é desperdiçar o que se efetiva no cotidiano, tomando a prática educativa como as previsões que se fazem a respeito dela. As práticas ultrapassam os limites que aparentemente lhes são impostos, não são obedientes às normas e às previsões pré-estabelecidas. As experiências curriculares que de fato acontecem são ricas e imprevisíveis, de forma que *subvertem* (CERTEAU, 2009) a ordem

vigente, se utilizam de *bricolagens* (CERTEAU, 2009), ou seja, põem em prática “*táticas desviacionistas*” como a sucata que “*não obedece à lei do lugar*” (CERTEAU, 2009, p.87), mas faz diferentes *usos* dos objetos para diferentes fins que não aquele para o qual o objeto foi inicialmente criado, construindo, portanto, sua própria maneira de existir.

Mas não é porque as práticas burlam as regras, desobedecendo-as ou atribuindo-lhes novos sentidos, que se pode dizer que elas vão de encontro àquilo que é prescrito oficialmente. Elas até podem fazer isso, mas podem também *fazer mil usos* (CERTEAU, 2009) da regra de maneira *astuta* (CERTEAU, 2009) e sutil, de maneira que vigorem em paralelo outras lógicas (mais ou menos transgressoras) que não a prescrita, sem, necessariamente, haver um embate.

Em *Notas sobre a história jurídico-social de Pasárgada*, Boaventura de Sousa Santos (2011), fazendo uso de uma metáfora com base no poema de Manoel Bandeira *Vou-me embora para Pasárgada*, explica como uma comunidade do Rio de Janeiro atua em relação ao direito oficial do Estado e ao direito não-oficial, que regula aquela comunidade, a que Santos chama de Pasárgada.

O autor explica que, estando em Pasárgada, é possível perceber que há a vigência de um direito interno e informal gerido pela associação de moradores e outras instâncias da localidade. Esse direito não-oficial é precário, mas atua na prevenção e resolução de problemas e conflitos no seio da própria comunidade. O direito de Pasárgada não está englobado no direito oficial, mas não necessariamente se opõe a ele, vigora em paralelo com o direito oficial do Estado brasileiro e, por vezes, também em conflito, constituindo-se, na verdade, um mecanismo alternativo que ultrapassa os limites oficiais. É exatamente da duplicidade jurídica entre ambos os direitos que se alimenta, estruturalmente, a ordem jurídica vigente em Pasárgada. Há uma relação de pluralismo extremamente complexa entre ambos os direitos e, conforme afirma Santos, *só uma análise muito minuciosa pode revelar* (2011, p. 02).

Trazendo a metáfora para nosso objeto de reflexão, os currículos, entendemos que, no caso dos currículos *pensadospraticados*, percebe-se, através das ações que se efetivam no cotidiano, que as regras, normas e princípios norteadores podem ser reforçados, mas também superados. Não há somente resistência, mas também criatividade e transcendência. Os fazeres *astuciosos* (CERTEAU, 2009) constroem e operam de mil maneiras, modificando os produtos que supostamente são consumidos passivamente; “*subvertem a ordem imposta através de microdiferenças, desvios sutis e criações anônimas, que irrompem com vivacidade o dia-a-dia e não se capitalizam*” (FERRAÇO, 2004, p.125). Ou seja, como em Pasárgada, há,

também aqui, uma relação de pluralismo extremamente complexa, que se alimenta do diálogo entre aquilo que é oficialmente escrito e aquilo que se efetiva no cotidiano e, tomando as palavras de Santos novamente, “*só uma análise muito minuciosa pode revelar*” (2011, p. 02).

Somente vivenciando Pasárgada será possível compreender essas variedades de formas *astuciosas* e *transgressoras* (CERTEAU, 2009) de viver o cotidiano, seja questionando, burlando, subvertendo, *bricolando*, regulando ou buscando a emancipação, que só se tornam possíveis porque os currículos *pensadospraticados* se referem às *artes de fazer, às táticas* (CERTEAU, 2009) colocadas em prática.

Pensando em toda essa complexidade e no modelo de produção de conhecimento que predomina em nossa sociedade atualmente, o modelo cientificista, temos, ainda, uma série de impasses: como compreender essas táticas e essas maneiras de fazer que são únicas, irreproduzíveis e multifacetadas? O que fazer para não as desperdiçar, já que não se enquadram no modelo dominante?

Buscando a contribuição de Certeau, vemos que

Essas táticas, por seus critérios e seus procedimentos, utilizariam de maneira tão autônoma a organização institucional e simbólica que, levando-as a sério, a representação científica da sociedade se perderia aí, em todos os sentidos do termo. (2009, p. 121)

Dessa forma, se buscarmos entender os currículos a partir do paradigma científico, com seu olhar cartesiano, que busca repetições lineares, classificações e universalidades, jamais seremos capazes de enxergar o *caráter transformacional* (FERRAÇO, 2004, p. 142), que pode acontecer e acontece nas práticas cotidianas. “*O cotidiano escolar e os currículos em rede aí realizados são extremamente ricos em dinâmicas imprevistas, aleatórias, complexas e multifacetadas*” (FERRAÇO, 2004, p. 142), mas que se fazem invisíveis à ciência moderna. O modo como o currículo é operado é fundamental para o que é produzido, pois a forma de fazer pode mobilizar inúmeros conceitos, conhecimentos e usos.

Se partirmos de um modelo cientificista, estaremos *invisibilizando* os processos de pluralidade e de diálogo que permeiam a prática educativa em nome do modelo científico-ocidental-moderno que rege as relações de produção de conhecimento e promove a todo instante a subalternização de tantas outras formas de habitar e conhecer o mundo. As diversas práticas de existência precisam de formas outras de compreensão de sua complexidade que ultrapassem as dicotomias e binarismos do paradigma hegemônico.

Recorrendo mais uma vez a Santos (2000), vemos que há formas outras de buscarmos a compreensão do mundo e a produção do conhecimento. Conforme o autor nos traz,

podemos nos utilizar do que ele chama de *razão cosmopolita*, que se atenta às múltiplas realidades que a vida social pode comportar, desconfiando das abstrações em geral propostas pelo paradigma dominante, que reduzem a vida ao modo tradicionalmente ocidental de enxergar a realidade.

A *razão cosmopolita* seria o oposto à *razão indolente*. Enquanto esta comprime o presente, tentando enquadrá-lo nos modelos hegemônicos de linearidade e previsibilidade, produzindo inexistências, a segunda busca expandir o presente, indo contra o desperdício da experiência, de modo que busca criar condições para a valorização das práticas sociais locais *invisibilizadas*.

Dessa forma, pautando-se na razão cosmopolita, as potencialidades das práticas cotidianas podem ser desveladas a partir de uma *sociologia das emergências* (SANTOS, 2004), que foge das generalizações e busca “*inteligibilidade mútua entre as experiências de modo a não lhes destruir a identidade*” (OLIVEIRA, 2008). Assim, ganham espaço aqueles saberes não-científicos, não-filosóficos, não-ocidentais que, com a razão indolente, permanecem silenciados.

Currículo não diz respeito somente aos conhecimentos socialmente acumulados, ao ensino e à aprendizagem, aos documentos escritos, aos métodos, aos objetivos, às concepções políticas ou epistemológicas; currículo não se reduz a nenhum desses aspectos observados isoladamente, mas trata de todos eles e, ainda, de outros mais, bem como da relação que produzem entre si. É com base nessa concepção de currículo que mais a frente serão abordadas as práticas educativas que são a base da pesquisa aqui desenvolvida.

## **2 AS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE NO BRASIL: UMA REFLEXÃO ACERCA DOS CAMINHOS PERCORRIDOS NO QUE SE REFERE ÀS NORMATIZAÇÕES E ÀS PRÁTICAS**

Com o início do período republicano no Brasil, vemos um cenário marcado pelo ideário de superação do atraso para se chegar a uma nação nos moldes da “civilização” e do “progresso”. Naquele momento, políticas governamentais se voltavam para diferentes setores da sociedade civil, buscando a construção de um nacionalismo. É nesse bojo que, com base em motivos raciais, sociais, morais, econômicos, dentre outros, vemos diversas formas de exclusão e desigualdades serem reforçadas em uma sociedade recém-saída de um regime escravocrata. Nesse contexto, as crianças identificadas à época como abandonadas, delinquentes e vadias começam a ser percebidas em relação direta com as questões de manutenção da paz social. Assim, fundamentadas nessa visão do menor abandonado e delinquente e no ideário de limpeza social, diferentes formas de intervenção e controle são colocadas em prática, sob a justificativa de transformação do país em busca da modernidade, higiene, saúde, beleza, planejamento, educação e trabalho.

A educação assume papel importante nesse cenário, e sua ampliação começa a ser pensada para atingir as massas que, até então, não estavam incluídas nos processos de escolarização. Nesse período, a ênfase era na instrução das crianças com o objetivo de engrandecimento da pátria a partir dos valores morais e cívicos. Assim, como vemos em Câmara (2010), a educação era considerada a fórmula para superar problemas sociais, como os relacionados à infância pobre, abandonada, delinquente, criminalizada e analfabeta.

Em 1928, através do Decreto 2.490, a Instrução Pública é regulamentada, e a matrícula passa a ser obrigatória nas idades de 7 a 12 anos. Alguns aspectos, porém, poderiam isentar os pais dessa obrigatoriedade, como os casos em que não houvesse escolas públicas num raio de dois quilômetros da residência, ou quando a criança sofresse de incapacidade física ou mental, ou fosse indigente. Percebe-se, diante desse quadro, que inúmeras crianças não se encaixavam no perfil definido para os casos de obrigatoriedade de inserção na escola.

Ao longo do tempo, ainda com a preocupação de ampliação do alcance das escolas, já com ideais escolanovistas, devido ao seu papel central no processo de intervenção no meio social, o entendimento do trabalho a ser desenvolvido nas escolas vai sendo ampliado e apoiado por instituições auxiliares e assistenciais às crianças pobres. Assim, um cenário de



medidas assistencialistas e preventivas vai tomando forma, sempre em consonância com o ideário de formação de um cidadão produtivo, saudável, nacionalista.

É nesse contexto que são pensadas as características ideais para a infância escolarizada, de forma que a escola também deve prevenir aquilo que prejudica a formação da criança, pautada nos ideais pretendidos. Aí passam a ser incluídas características físicas, anomalias e incapacidades como aspectos indesejados, que já revelam potenciais inadequados para o futuro, quando a criança se tornar adulta.

Durante o período republicano, as instituições com vieses educativo, hospitalar e de recolhimento se expandem e passam por diversas reorganizações. Com o tempo, os caracteres educativo e de assistência se confundem, e diversas instituições de ensino apresentam regime de internato, direcionando-se principalmente às crianças órfãs ou àquelas cujos pais tivessem poucas condições financeiras. Além do caráter educativo, oferecendo educação primária e profissional, as instituições ofertavam assistência social, alimentação, vestuário, calçados, entre outros elementos que compõem as necessidades mais básicas. Essas instituições, em geral, eram de responsabilidade municipal, tendo a esfera federal o papel de assistência ou correcional, através de instituições vinculadas ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Havia, ainda, instituições privadas, de caráter religioso, voltadas para crianças, jovens e adultos das camadas populares.

Câmara (2010) nos alerta que esse programa de assistência voltado à infância pobre, abandonada e/ou órfã assume um caráter repressivo, de forma que a pobreza vai se tornando objeto de rejeição e culpa, tendo seu comportamento estigmatizado e desvalorizado socialmente. Assim, a caridade, a filantropia e a assistência se configuram como ações que buscam amenizar as causas da pobreza e, ainda, minimizar seus efeitos, ao mesmo tempo que estigmatizam aqueles que vivem nessa condição.

Nesse contexto, começam a surgir críticas à assistência e à caridade, as quais, quando mal praticadas, poderiam contribuir com a preguiça, a vadiagem, a ideia de ganhar facilmente sem a necessidade de um trabalho como forma de sobrevivência. Pautadas nas contribuições de intelectuais, as políticas públicas começam, então, a ser pensadas para ter finalidades bastante definidas, com a intenção de que sejam evitados os malefícios citados. Assim, essas políticas passam a ser compreendidas como iniciativas que visavam à reintegração social daqueles que têm grande necessidade, a partir de ações de ordenação e moralização da sociedade. É assim que, sob um paradigma assistencialista em que o “menor delinquente” é entendido como vítima social, vai se desenhando a doutrina da situação irregular, característica marcante do Código de Menores (1927), que será abordado mais à frente.

A partir de 1910, há um movimento de reorganização em que a esfera jurídica se sobressai, e a infância, considerada um dos problemas mais importantes do Estado, passa a ser pensada também sob esse viés de judicialização. Naquele momento, o regime de penas era repensado, e foram criados espaços para o atendimento e identificação, hospitalização e educação desse público, bem como para a fiscalização de instituições de acolhimento às crianças abandonadas e infratoras. Essas instituições, sob o viés da proteção e regeneração, como vemos em Câmara (2010), resumiam-se, quase que totalmente, à repressão e ao amparo de crianças. É importante ressaltar, entretanto, que, pautadas na doutrina da situação irregular, sem diferenciar claramente menores infratores e não infratores, essas instituições atuam de maneira a tornar todas as crianças marcadas pela pobreza objeto de intervenção jurídica e social do Estado, tratando a todas da mesma maneira e confundindo ações de assistência e de repressão.

Souza (2011) nos conta que, com a aproximação da ciência ao campo da infância, muitas reflexões começam a permear esse tema. Câmara (2010) ressalta que diversos congressos começam a ser realizados com o objetivo de discutir o assunto. Assim, ao longo da Primeira República, uma redefinição da concepção de infância começa a se evidenciar. Com o intuito de fazer o país ingressar no “mundo civilizado”, a infância é atrelada ao futuro produtivo que irá movimentar a economia. Portanto, era preciso cuidar das crianças, evitando, inclusive, os desajustados e rebeldes, com a intenção de se formarem trabalhadores sadios e não-vadios. Nesse sentido, vale ressaltar que, em uma sociedade com fortes marcas de desigualdade social, eram profundamente diferenciados o tratamento dado às crianças provenientes das classes privilegiadas e o dispensado às crianças pobres, o que, infelizmente, ainda é verdadeiro atualmente.

Nesse contexto, começam a surgir as primeiras normatizações no que se refere ao atendimento às crianças e adolescentes, conforme veremos nas páginas a seguir.

## **2.1 As Políticas de Atendimento à Criança e ao Adolescente**

Influenciado por todo o contexto nacional mencionado acima e por diversas movimentações internacionais que produziam efeitos também no Brasil, como por exemplo, aqueles que resultariam da promulgação da Declaração de Genebra (1924) e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em 1921 é criado o Serviço de Assistência e

Proteção à Infância Abandonada e ao Delinquente e, em 1923, institui-se o Código de Menores, que só é aprovado quatro anos mais tarde, em 1927, através do Decreto nº 17.943-A.

Essa foi a primeira legislação específica para a infância e adolescência do país, ficando conhecida como Código Mello Mattos, por conta do nome do autor do projeto. Nela, foi reconhecida a condição distinta da criança e do adolescente em relação ao adulto, o que a faz ser fundamentada numa proposta de doutrina específica do direito do menor. Até então, a legislação que travava o direito do menor era a mesma que se referia aos adultos. Fortemente influenciado pela política higienista que se sobressaía no momento em que foi gestado, o código une pedagogia, puericultura e ciência jurídica para tratar o “problema do menor” sob a base do binômio carência-delinquência.

Esse primeiro Código de Menores visava, portanto, atender a infância sem abrir mão de lhes assegurar alguns direitos, como visto, por exemplo, na preocupação expressa com o uso da criança como mão de obra. Nesse sentido, o texto legal trouxe orientações que definiam o contexto e os usos possíveis dos menores de 18 anos como trabalhadores.

Apresentando, também, um grande marco no que diz respeito ao atendimento do “menor delinquente”, uma das principais orientações que o código trouxe foi o pré-requisito de idade mínima de 18 anos para responder criminalmente e ser encarcerado.

Outro ponto importante trazido pelo código foi a proibição da roda de menores, uma prática que acontecia desde os anos de 1720. Também conhecida como roda dos expostos, esta foi uma das poucas práticas de assistência durante muitas décadas e consistia em colocar, anonimamente, uma criança numa roda e girá-la até que ela chegasse à parte interior de uma instituição, que a abrigaria e prestaria serviços de proteção, tendo como modelo o internato.

O Código de 1927 deixava clara a responsabilidade do Estado no que se refere à regularização da situação do menor e, sob a doutrina da situação irregular, buscava o confinamento dos filhos da pobreza. Pode-se dizer que essa doutrina trata do ordenamento jurídico dirigido ao controle de menores em situação irregular. Vale destacar, entretanto, conforme dito anteriormente, que não havia uma diferenciação entre adolescentes infratores e aqueles que não haviam cometido nenhum ato ilícito. As intervenções jurídica e social do Estado se confundiam, de forma que crianças e adolescentes carentes, abandonados, infratores e outros eram vistos como risco social e tratados da mesma forma, revelando como pano de fundo um processo que hoje é identificado como criminalização da pobreza<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Compreende-se hoje por criminalização da pobreza o processo que opera com base na desqualificação de indivíduos ou grupos, de modo a se entender que os segmentos pobres da sociedade produzem a criminalidade,

Como vemos em Roman (2007, p.42), citado em Oliveira (2015, p.31):

a naturalização da pobreza e a patologização da delinquência reinavam nos discursos científicos, convivendo com a institucionalização de abandonados e infratores, que misturava assistencialismo e dura repressão, com largo uso do confinamento. Para responder a estas demandas, durante muito tempo o Brasil adotou medidas de institucionalização de crianças, justificando-as como um instrumento de assistência e proteção àqueles que sofriam. Entretanto, ainda os percebiam como aqueles que representavam perigo à sociedade e, por este motivo, precisavam ser isolados tendo, portanto, como justificativa, a ideia de que iriam “proteger a criança”.

Na perspectiva da doutrina da situação irregular, o delinquente, enquanto vítima social, necessita da interferência do Estado, que, pautado em um paradigma assistencialista, lança mão de instituições com práticas autoritárias e repressoras para o atendimento de crianças e adolescentes, confundindo, como vemos em Oliveira (2015, p. 31-32), discursos protecionistas, assistencialistas e correcionais enquanto promove um ciclo de institucionalização compulsória e ignora qualquer tipo de política preventiva.

Na década de 1930, época do governo do presidente Getúlio Vargas, começamos a perceber o surgimento de creches como uma necessidade dos pais trabalhadores; uma demanda nova para a infância que, nessa idade, costumava permanecer sob os cuidados da família, em especial na figura da mulher. Não é preciso mencionar que o modelo dessas creches, com forte viés assistencialista, ainda traduzia o ideário de construção de uma sociedade produtiva e avançada, contribuindo, assim, com processos de exclusão que já aconteciam. Souza (2011, p. 263) ressalta que é a partir de 1940 que, no Estado brasileiro, começam a sobressair, de fato, as instituições de cunho social voltadas para a infância.

Essas instituições, em um período fortemente influenciado pelo ideário das políticas higienistas e eugenistas, que cresciam no cenário internacional com a ascensão dos regimes nazistas e fascistas, também passam a ter a marca dessas ideias, presentes nos discursos oficiais e nas políticas voltadas para a criança e para o adolescente.

Em 1941, ainda no governo de Vargas, visando a unificar e centralizar os serviços de assistência ao menor, ocorre a implantação do Serviço de Assistência a Menores (SAM), através do Decreto-Lei nº 3.799. Este visava a unificação de ações, instituições e financiamentos destinados à infância e juventude, tendo como finalidade prestar serviços de assistência aos menores abandonados e desvalidos, incluindo educação, saúde, recolhimento e abrigo. Também era sua finalidade estudar as causas do abandono e da delinquência. A Escola

---

aplicando-se aí uma política pautada na repressão e na punição, apoiada no discurso do controle e da ordem. Ver Monteiro (2017).

Quinze de Novembro, a Escola João Luiz Alves, o Patronato Agrícola Artur Bernardes e o Patronato Agrícola Venceslau Braz são exemplos de instituições que pertenceram ao SAM.

Como já foi possível refletir anteriormente, os documentos norteadores de políticas públicas não são fielmente aplicados na prática. Diversos são os *usos* (CERTEAU, 2009) que podem assumir na sua efetivação cotidiana, assim como discutido no capítulo em que se abordou o tema dos currículos *pensadospraticados*. Com o SAM não foi diferente; o discurso oficial não era fielmente observado na prática cotidiana. Enquanto o seu decreto de criação apontava finalidades como abrigo e acolhimento a menores, promoção de educação e saúde, o que se observava no cotidiano da instituição era controle, repressão e violência.

O SAM atuava na lógica das instituições totais (GOFFMAN, 1961), ou seja, como uma instituição fechada em si mesma, sem articulações com serviços prestados para a comunidade em geral. Trabalhava em prol da proteção e do cuidado dos menores, bem como da proteção da sociedade em relação às ações desses menores, tidos como delinquentes. Em outras palavras, o que de fato ocorria era o aprisionamento de crianças e adolescentes pobres, considerados uma ameaça ao progresso da sociedade, em uma instituição com característica fortemente controladora atendendo aos objetivos de vigilância, a fim de romper real e simbolicamente qualquer vínculo com a vida em sociedade.

Não demorou muito desde a sua criação para que esse serviço, atuando no modelo de internação compulsória e isolamento, tivesse sua história marcada por maus tratos às crianças e aos adolescentes, chegando a ficar conhecido como “universidade do crime”, como nos conta João Carlos de Paula (2013). Em 1960, o SAM é extinto por motivos alegados de corrupção e suposto desvio de verbas.

Já no tempo da Ditadura Militar, em 1964, através da Lei nº 4.513/64, em lugar do SAM, vemos surgir a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), criada sob a justificativa de implementar uma Política Nacional do Bem-Estar do Menor, destinada, em especial, às famílias pobres e “incapazes”. Prometendo encerrar as práticas repressivas que vinham marcando o histórico das instituições para menores até aquele momento, buscava promover, inclusive, alternativas à internação/institucionalização de crianças e adolescentes. Um grande desafio, especialmente quando pensamos que as instalações e os profissionais foram herdados do SAM. A FUNABEM possuía autonomia técnica, administrativa e financeira e se calcava na supervalorização da tutela do Estado, tendo como pano de fundo a doutrina de segurança nacional.

Em 1970, a FUNABEM passa a ser representada nos estados pela Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM). A mudança de nomenclatura, entretanto, não foi

acompanhada por uma mudança da lógica norteadora das práticas da instituição. Assim, sua linha de atuação permanece girando em torno da internação dos abandonados, carentes e infratores. Com o tempo, essas instituições também apresentaram as marcas de práticas repressivas, em especial nessa época de ditadura, em que a tortura dos subversivos passou a ser mais corriqueira. Diante disso, apesar do discurso mais humanista, a imagem da FUNABEM/ FEBEM é, também, marcada por denúncias de maus-tratos, tortura, superlotação e fugas.

Nesse contexto, ao final da década de 1970, é promulgado o novo Código de Menores, Lei nº 6.697 de 1979, com a pretensão de inaugurar uma nova visão jurídica a respeito da questão dos menores. O Código de Menores de 1979, entretanto, revela-se basicamente uma releitura do código anterior, reafirmando a doutrina da “situação irregular”, em que o menor é considerado questão de segurança nacional, sem considerar elementos como desigualdade social, desemprego e saúde.

O novo código mantém a idade penal mínima de 18 anos, mas deixa de utilizar o termo “menor delinquente”. Apesar disso, sem apresentar significativos avanços, permanece atuando com base numa filosofia “menorista”, em que crianças e adolescentes estão sujeitos a serem enquadrados em *instituições totais*<sup>6</sup> (GOFFMAN, 1961) por sua condição de pobreza.

## **2.2 O período de redemocratização e a política de atendimento à criança e ao adolescente**

A partir dos anos 80, com o término da ditadura militar, muitas lutas sociais surgem como pressão para transformações inclusive no que se refere às questões de violência contra a infância pobre e para a promoção de políticas públicas mais eficazes, denunciando a falência dos modelos de internato utilizados até então.

Em 1984, a FUNABEM passa a ser subordinada ao Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS) e, em 1986, começamos a ver o direito da criança e do adolescente ganhar evidência em inúmeras organizações e outras entidades.

É nesse bojo de reabertura à democracia e de questionamentos ao modelo de assistência vigente que surgem as propostas para Constituição da República de 1988. Esta

---

<sup>6</sup> Conforme especificado em outro momento, essas instituições, de acordo com Goffman (1961), buscam atender todas as necessidades dos sujeitos internamente, sem a articulação com serviços externos, tendo como característica marcante o controle.

centra o olhar na defesa da garantia de direitos para os diversos segmentos sociais, inclusive para a infância e a adolescência de todas as camadas sociais.

A Constituição de 1988 consagrou a doutrina da proteção integral no que tange aos direitos das crianças e dos adolescentes e pretendeu estabelecer verdadeira revolução em relação ao tratamento que lhes era dispensado, notadamente no que refere aos menores de idade em conflito com a lei.

A chamada Constituição Cidadã é um importante marco legal, pois apresenta uma significativa mudança de paradigma ao se basear na doutrina da proteção integral, trazendo mudanças jurídicas para o atendimento à criança e ao adolescente. Essa nova doutrina considera a criança e o adolescente sujeitos de direitos com prioridade absoluta, de forma que Estado, família e sociedade devem se comprometer com a garantia desses direitos.

A partir da nova legislação, surge, portanto, a necessidade de se reformular a legislação infanto-juvenil para adequá-la aos ditames constitucionais. Diante disso, em 1990, foi sancionada uma lei específica, Lei nº 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a qual, dentre os mais diversos assuntos de interesse de crianças e adolescentes, dispõe sobre a responsabilização de pessoas menores de 18 anos quando praticam condutas tipificadas como crime, caracterizadas como atos infracionais.

Propondo uma mudança jurídico-legal, conceitual e ética, o ECA traz um redirecionamento às questões da assistência à criança e ao adolescente, buscando se distanciar do viés punitivo que vinha sendo reproduzido e se nortear pelo novo paradigma apresentado pela Constituição de 1988: a doutrina da proteção integral. Regulamentando essa concepção, através de uma perspectiva mais humana, o ECA busca compreender a infância e a adolescência como períodos de desenvolvimento do ser humano, com características e necessidades específicas, tornando-se um marco revolucionário nas políticas de atendimento à criança e ao adolescente.

Nesse sentido, crianças e adolescentes passam a ser entendidos como sujeitos de direitos, sendo prioridade das ações do Estado, da sociedade e da família. Percebemos aí que a Lei nº 8.069/90, ao menos na esfera legal, representa uma mudança bastante significativa no que se refere à criança e ao adolescente, configurando-se como um marco legal de suma importância.

A Lei 8.069/90, conforme o próprio nome enuncia, é o estatuto jurídico que trata dos direitos da criança e do adolescente. De acordo com o artigo 2º, são caracterizadas como crianças as pessoas até os doze anos de idade e como adolescentes aquelas entre doze e dezoito anos (ECA, art. 2º). A legislação explica o tratamento diferenciado à pessoa nessa

faixa etária, que serve para preservar-lhes as condições do desenvolvimento físico, mental, moral e social. Considera-se de extrema importância o respeito às condições peculiares dessa etapa do desenvolvimento, mesmo nas situações mais difíceis.

Pautado nessa lógica, em caso de conduta análoga ao crime, o ECA direciona as crianças às chamadas medidas protetivas, de caráter não sancionatório, e os adolescentes, às medidas socioeducativas, com algum caráter sancionatório, a despeito da intenção de reintegração social e do viés educativo. Em casos excepcionais, conforme parágrafo único do artigo 2º, o Estatuto ainda pode ser aplicado às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade<sup>7</sup>.

O ECA pretende o atendimento à criança e ao adolescente através de uma perspectiva educativa de ressocialização, em que se busca a verdadeira inclusão dos sujeitos e em que se atribui tratamento diferenciado ao adolescente autor de ato infracional, ou seja, àquele que desempenhou conduta análoga ao que a lei penal tipifica como crime. As crianças e os adolescentes são, portanto, sujeitos inimputáveis, isto é, não recebem pena diante do ato ilícito cometido.

Como se pode ver, conforme preconizado pelo ECA, o atendimento de pessoas em conflito com a lei dividiu-se em dois sistemas: o primeiro, direcionado a crianças até 12 anos e o segundo, a adolescentes de 12 a 18 anos. Os maiores de 18 anos continuaram sendo atendidos pelo Sistema Penal. Para o atendimento aos adolescentes de 12 a 18 anos, instituiu-se o Sistema Socioeducativo. Nesses casos, em lugar da aplicação de penas, quando verificada a autoria do ato infracional, podem ser aplicadas as medidas socioeducativas, conforme prevê o artigo 112:

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

Vale destacar que, com relação ao atendimento a crianças, temos as medidas protetivas. Essas medidas podem ser aplicadas quando os direitos da criança forem ameaçados

---

<sup>7</sup> O prazo máximo de duração da medida socioeducativa é de 3 anos. Há casos em que o adolescente comete o ato infracional quando está próximo à idade de 18 anos, de forma que a medida pode se estender até após o mesmo atingir a maioridade. Ao completar 21 anos, a medida obrigatoriamente deve se extinguir.



ou violados “I- por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II- por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III- em razão de sua conduta” (ECA, art. 98). Nesse sentido, as seguintes medidas podem ser determinadas:

I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II - orientação, apoio e acompanhamento temporários; III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV - inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente; V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII - acolhimento institucional; VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar; IX - colocação em família substituta (ECA, art. 101).

A seguir, serão tratadas mais detalhadamente as medidas socioeducativas, contexto em que se desenvolve a pesquisa aqui apresentada.

### 2.2.1 Medidas Socioeducativas

Em atendimento ao novo ordenamento trazido pelo ECA, muitas foram as mudanças necessárias, de forma que foram reestruturadas diferentes instâncias responsáveis pela organização, administração e execução das políticas de atendimento à criança e ao adolescente. Foram criadas, por exemplo, as delegacias específicas para esse público, assim como promotorias, juizados e centros de socioeducação.

Seguindo os pressupostos do ECA, ao adolescente entre 12 e 18 anos autor de ato infracional, são aplicadas as medidas socioeducativas. Esse adolescente, conforme o artigo 103 do ECA, passa a ser identificado como *adolescente em conflito com a lei* (ECA, art. 103), superando o termo “menor”, utilizado desde o Código de Menores. Essa mudança, aparentemente muito simples, revela, na verdade, um grande marco no que se refere ao rompimento com um histórico discriminatório que se construiu durante o tempo em que vigorava a doutrina da situação irregular.

As medidas socioeducativas são, nesse sentido, as respostas judiciais que cumprem o papel de responsabilização do adolescente que cometeu infração. Tais medidas, para além do caráter exclusivamente punitivo ou sancionatório, por tratarem de pessoas em *condição peculiar de desenvolvimento* (ECA, art. 6º), devem ser dotadas de caráter eminentemente pedagógico, de maneira a permitir o *desenvolvimento pessoal, social, físico, mental, moral e*

*espiritual dos sujeitos* (ECA, art. 3º). Além disso, devem ser resguardados os direitos à escolarização, profissionalização e outros direitos fundamentais (ECA, art. 120).

O fluxo de aplicação das medidas socioeducativas funciona da seguinte forma: inicialmente, antes da sentença judicial, quando há indícios de autoria e certeza da materialidade do ato, conforme aponta o artigo 183 do ECA, o adolescente pode ser apreendido provisoriamente, até que se conclua as investigações e o respectivo processo judicial. Esse período é denominado internação provisória e, segundo a legislação, pode perdurar por até quarenta e cinco dias, prazo em que deve haver uma sentença judicial. Nesse período, o adolescente permanece privado de liberdade.

Após esse momento, sendo verificada a prática do ato infracional, poderão ser aplicadas as seguintes medidas socioeducativas:

I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional (ECA, art. 112).

Quaisquer dessas medidas podem ser aplicadas a qualquer tempo, conforme adequação ao contexto (ECA, art. 120). Das medidas citadas, o DEGASE executa, atualmente, apenas as medidas de internação, que consistem na privação de liberdade e de semiliberdade, que se baseia na restrição de liberdade.

No artigo 122, vemos que a internação é indicada nos casos em que ocorre ameaça grave ou violência à pessoa, quando ocorre repetição reiterada de infrações mais graves, ou ainda quando ocorrem injustificáveis descumprimentos de medidas impostas anteriormente. Tratando da medida de internação, o ECA ressalta, ainda, que é direito do adolescente permanecer internado em localidade mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsáveis. Nessa medida, as atividades externas necessitam de autorização judicial expressa.

A semiliberdade, executada nos Centros de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente (CRIAAD)<sup>8</sup>, pode ser adotada inicialmente ou como forma de transição para o meio aberto. Tem por característica marcante a autonomia do adolescente, em especial por conta de seu convívio no meio externo, através do ambiente escolar, atividades laborativas, cursos, e/ou outras atividades que ele possa realizar e, ainda, através de sua convivência familiar aos finais de semana. Nessa medida, a realização de atividades externas não apresenta a necessidade de autorização judicial específica; pelo contrário, é recomendada.

---

<sup>8</sup> Essas unidades inicialmente foram nomeadas de Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Menor – CRIAM. Entretanto, desde 2009 essa nomenclatura foi alterada por meio do Decreto nº 41.983.

Em face da descentralização das ações e em obediência ao princípio da incompletude institucional, o Departamento vem buscando ampliar o seu trabalho em uma perspectiva de formação de redes para além dos muros da instituição, sobretudo no que concerne ao atendimento aos jovens em cumprimento da semiliberdade.

O tempo de cumprimento das medidas não conta com prazos fixos e, respeitando o prazo máximo de seis meses, devem ser avaliadas e reavaliadas periodicamente pelo juiz, momento em que pode ser atribuída a manutenção, substituição ou extinção da medida. Deve-se considerar, ainda, em especial quando se trata da medida de internação, o prazo máximo de três anos e os princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, conforme prevê o ECA.

As avaliações realizadas pelo juiz têm como base os relatórios de acompanhamento produzidos pela equipe de acompanhamento do adolescente<sup>9</sup> em cumprimento de medida socioeducativa e podem ser revistas e modificadas a qualquer tempo.

No que se refere ao texto legal, as políticas públicas destinadas à infância e adolescência representam marcos muito significativos para a defesa e promoção de direitos daqueles que cumprem medida socioeducativa. Entretanto, se refletirmos um pouco sobre todo o contexto em que esse público está inserido, tratando-se da operacionalização daquilo que as legislações propõem, não verificamos os mesmos avanços, de forma que, ainda hoje, nos deparamos com realidades que clamam por mudanças.

É possível perceber que os problemas começam muito antes do ingresso no sistema socioeducativo. Nossos adolescentes, especialmente aqueles provenientes das camadas mais pobres, crescem em territórios fortemente marcados por violência, com precário acesso aos serviços básicos e ainda convivem com discursos e práticas fortemente marcados por uma visão discriminatória, que promove a desvalorização do negro, pobre e favelado.

Esses mesmos adolescentes e jovens são aqueles que mais tarde irão ingressar no sistema socioeducativo, onde também vão se deparar com uma instituição que ainda reproduz práticas punitivas e repressoras, com grandes dificuldades de cumprir seu papel de garantidora dos direitos fundamentais. Vemos, então, uma lógica que muitas vezes ainda opera nos moldes da doutrina da situação irregular, em que vigora a criminalização da pobreza.

É nesse cenário fortemente marcado por contradições e paradoxos entre os avanços legais e as tentativas de sua operacionalização que o Brasil caminha, no sentido de buscar meios de se implementar a doutrina da proteção integral. Essa doutrina, alinhada às normas

---

<sup>9</sup> Mais à frente, a equipe de acompanhamento ao adolescente será abordada detalhadamente.

internacionais de direito da criança e do adolescente, implica em direitos especiais decorrentes justamente de seu processo de desenvolvimento pessoal e social.

Conforme contribuição do professor Costa (2006, p. 11), em *As bases éticas da ação socioeducativa*, “*o maior desafio do trabalho socioeducativo é o desenvolvimento, nos adolescentes autores de atos infracionais, de novas competências pessoais e relacionais: aprender a ser e a conviver*”. De acordo com o texto que traz os referenciais normativos e os princípios norteadores para a prática socioeducativa, é exatamente o fracasso na aquisição dessas competências (aprender a ser e a conviver) que contribui para a reincidência de atos infracionais. Dessa forma, torna-se imprescindível buscar o desenvolvimento dessas competências a partir de um trabalho comprometido com o social e o educativo.

A essência do trabalho socioeducativo é contribuir com o jovem no tocante ao relacionamento consigo mesmo e com os outros, trazendo novas possibilidades para o seu convívio social. De acordo com o Relatório Jacques Delors (2010), a socioeducação deve possibilitar o desenvolvimento de quatro pilares junto ao adolescente, quais sejam:

*1. Aprender a ser (competências pessoais); 2. Aprender a conviver (competências relacionais); 3. Aprender a fazer (competências produtivas); 4. Aprender a conhecer (competências cognitivas).*

Nesse sentido, a socioeducação, pautada nos “*princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, tendo como fim a formação plena do socioeducando para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho*” (LDB, art. 2º), deve apresentar oportunidades no “*campo da educação básica e profissional, bem como atividades artísticas, esportivas e culturais*” (COSTA, 2006, p. 24).

Antonio Carlos Gomes da Costa nos alerta, ainda, acerca dos objetivos da aplicação das medidas socioeducativas: “*(i) o respeito aos direitos fundamentais do adolescente em conflito com a lei, (ii) a segurança dos cidadãos, (iii) a educação dos adolescentes para o convívio social, como pessoas, cidadãos e futuros profissionais*” (COSTA, 2006, p. 20).

Buscando caminhar no sentido de efetivar esses pressupostos socioeducativos no que tange ao adolescente autor de ato infracional, vemos, em 2006, uma movimentação do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente<sup>10</sup> e da Secretaria Especial de Direito Humanos com relação ao Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que é responsável pela organização da execução das medidas socioeducativas.

---

<sup>10</sup> O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) é um órgão colegiado permanente de caráter deliberativo e composição paritária, previsto no artigo 88 da Lei no 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Integra a estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Nesse mesmo período, através da Resolução CONANDA nº 113, o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente se consolidou, sendo organizado a partir de três eixos de atuação fundamentais: defesa, promoção e controle dos direitos. Esse Sistema tem como finalidade promover, defender e controlar a efetivação de direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais de crianças e adolescentes através da articulação e integração de diferentes instâncias públicas, governamentais e da sociedade civil, atuando nos níveis federal, estadual, distrital e municipal.

Em 2012, buscando padronizar princípios e diretrizes de atendimento ao adolescente infrator, é publicada a Lei do SINASE. Esta apresenta a sistematização de um conjunto de regras e critérios que se dedicam desde a apuração do ato infracional até a medida socioeducativa, tratando, também, de questões de gestão, avaliação e controle social. Conforme orienta a lei, a medida socioeducativa deve propiciar aos adolescentes o acesso a direitos e oportunidades de superação de sua situação de exclusão social, tendo como compromisso o respeito aos direitos humanos no cumprimento da medida. Pautando-se no princípio da incompletude institucional<sup>11</sup>, a socioeducação<sup>12</sup> deve buscar a articulação e integração dos diversos grupos que compõem o Sistema de Garantia de Direitos<sup>13</sup>, políticas públicas e outras redes de atendimento, caminhando no sentido da proteção integral.

### **2.3 A implementação do DEGASE e a descentralização das medidas socioeducativas**

Em um contexto influenciado pelos novos caminhos que eram traçados com a redemocratização, devido à grande insatisfação com a trajetória que as instituições da

---

<sup>11</sup> Caracteriza-se pela máxima utilização possível de serviços na comunidade, responsabilizando as políticas setoriais no que se refere ao atendimento ao adolescente. Conforme prevê o ECA: “a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios” (art. 86). No artigo 87 do ECA, são definidas as linhas de ação das políticas de atendimento. A ideia se opõe ao conceito de *instituição total*, proposto por Goffman (1961), em que se espera que todas as necessidades do sujeito sejam atendidas dentro de uma instituição fechada. Ao contrário, o princípio da incompletude institucional busca a articulação de diferentes sistemas e instituições para que, juntos, atendam as diversas necessidades do adolescente.

<sup>12</sup> Socioeducação diz respeito a política de intervenção junto ao adolescente autor de ato infracional proposta pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que pretende ações articuladas em busca da redefinição de trajetórias e projetos de vida.

<sup>13</sup> O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal. Compreendem esse Sistema, prioritariamente, os seguintes eixos: defesa dos direitos humanos, promoção dos direitos, controle e efetivação dos direitos.

FUNABEM trilhavam, bem como pelo surgimento do ECA, a partir do Decreto Estadual nº 18.493, é criado, no estado do Rio de Janeiro, em 1993, o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), ligado, nessa época, à Secretaria de Justiça. Na mesma década, são, portanto, extintas as instituições vinculadas à FUNABEM, tendo sido algumas delas incorporadas pelo novo órgão criado.

Em consonância com a política de descentralização político-administrativa, os estados e municípios ficaram responsáveis pela execução de medidas socioeducativas e outros atendimentos à criança e ao adolescente, cabendo ao estado estruturar o atendimento ao adolescente em conflito com a lei. À esfera federal cabe a responsabilidade de normatizações, por meio de Diretrizes Nacionais, que direcionam o trabalho dos estados e municípios. Estes passaram a ter como desafio executar as medidas e atendimentos em unidades menores, localizadas o mais próximo possível da moradia dos adolescentes e suas famílias.

Quando de sua criação, Grupos de Trabalho e outros espaços de discussão davam vida às propostas trazidas pelo ECA e à nova forma de atuação que se delineava com o surgimento do DEGASE. O Departamento foi alocado na Secretaria de Justiça com justificativas que assemelhavam a função do DEGASE à do Sistema Penitenciário.

A ideia de construção de um novo paradigma, norteado pelas propostas do ECA de busca por uma instituição pautada em práticas socioeducativas, já começa de forma precarizada, tendo em vista a vinculação ao Sistema Judiciário por conta da aproximação ao Sistema Penitenciário.

Em termos de construção de uma identidade profissional, também é significativo e de grande efeito o vínculo do DEGASE à Secretaria de Justiça. Conforme vemos em Calado (2013, p. 56), a trajetória de criação do DEGASE, já fortemente marcada pela prática de contratação de funcionários com disparidades salariais e vinculados às diferentes esferas governamentais, esbarra em mais um fato que contribui para fissuras nas identidades profissionais de seus empregados.

O DEGASE realiza seu primeiro concurso em 1994 e, posteriormente, outro em 1998. Neles, observamos a dificuldade do próprio órgão em definir uma identidade pretendida para seus agentes, nomeando-os, no primeiro concurso, de Agentes Educacionais e, no segundo, de Agentes de Disciplina, criando assim, uma diferenciação entre ambos. O Agente de Disciplina teria uma responsabilidade mais ligada ao controle e à disciplina, enquanto os Agentes Educacionais teriam um posicionamento mais educativo. Em 2011, o cargo dos agentes teve sua mais recente alteração de nomenclatura, quando passou a ser chamado de Agente Socioeducativo.

Vale mencionar aqui que, considerando a identidade dos profissionais, também há certos conflitos junto aos membros da equipe técnica<sup>14</sup>, devido à falta de equidade com que os profissionais são tratados na regulamentação dos cargos. O pedagogo cumpre as mesmas exigências dos demais membros da equipe técnica no que se refere à formação para o cargo (ensino superior na área específica), entretanto, deve cumprir carga horária maior (30 horas semanais, enquanto psicólogos e assistentes sociais cumprem 24 horas), além de ter responsabilidade por um número maior de adolescentes na medida de internação (40 adolescentes, enquanto psicólogos e assistentes sociais têm responsabilidade por 20 adolescentes). Assim como os agentes socioeducativos, a equipe técnica também convive com a escassez de funcionários, fato muitas vezes contornado com as repetidas contratações.

O último concurso para complementação do quadro de servidores do DEGASE, realizado no ano de 2012, considerando a peculiaridade do trabalho desenvolvido no Sistema Socioeducativo e seus novos ideais, teve como etapa eliminatória e classificatória da seleção a realização de um curso de formação para os candidatos aprovados anteriormente em prova de conhecimentos gerais e específicos. Esse curso também contou com uma avaliação de aproveitamento e, somente após a realização e aprovação nessas etapas, é que o candidato estava considerado apto a fazer parte do quadro de funcionários do Departamento. Cabe mencionar, entretanto, que o quadro de funcionários permaneceu deficitário, tendo ocorrido novo episódio de contratação no ano de 2015, por meio de edital simplificado. Também permaneceram os problemas mencionados acima no que diz respeito à regulamentação da carga horária dos membros da equipe técnica.

Revelando um conflituoso movimento de mudanças de paradigma e uma dificuldade de encontrar seu lugar, bem como de definir claramente os papéis de seus profissionais, vemos, ao longo dos anos, o DEGASE ser alocado em diferentes secretarias. A seguir, pode-se visualizar a movimentação do DEGASE desde sua criação:

SECRETARIA	DECRETO
Secretaria de Estado de Justiça – SEJ	Decreto Lei nº 18.493 de 27/01/1993
Secretaria de Estado de Justiça e Interior – SEJINT	Decreto Lei nº 21.258, de 01/01/1995
Secretaria de Estado de Justiça – SEJ	Decreto Lei nº 25.162, de 01/01/1999

<sup>14</sup> A equipe técnica é composta por psicólogo, assistente social e pedagogo.

Secretaria de Estado de Justiça de Direitos Humanos – SEJDH	Decreto Lei nº 26.716, de 06/07/2000
Secretaria de Estado de Direitos Humanos – SEDHUSP	Decreto Lei nº 28.698, de 02/07/2001
Secretaria de Estado de Justiça de Direitos Humanos – SEDHU	Decreto Lei nº 32.238, de 12/04/2002
Secretaria de Estado de Justiça de Direitos do Cidadão – SEJDIC	Decreto Lei nº 32.621, de 01/01/2003
Secretaria da Infância e da Juventude – SEIJ	Decreto Lei nº 34.693, de 30/12/2003
Secretaria de Estado da Família e Assistência Social – SEFAS	Decreto Lei nº 39.133, de 11/04/2006
Secretaria de Estado da Assistência Social e Direitos Humanos – SEASDH	Decreto Lei nº 40.486, de 01/01/2007
Secretaria de Estado da Casa Civil – SECC	Decreto Lei nº 40.765, de 11/05/2007
	12
Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC	Decreto Lei nº 41.334, de 30/05/2008

Fonte: CALADO, 2013, p.58

Cabe ressaltar que, desde 2008, conforme se observa na tabela, após passar por doze secretarias, o DEGASE encontra-se vinculado à Secretaria de Educação. Entretanto, contraditoriamente, tem como diretor geral um tenente-coronel da polícia militar, fato recorrente na trajetória do Departamento.

A despeito das contradições que ainda perduram, é importante reconhecer que assumir a educação como seu lugar de pertencimento representa um grande passo para a identidade institucional do DEGASE. Assumir o viés educativo é o mínimo quando se pretende um trabalho socio**educativo**; trata-se, na verdade, de um pressuposto imprescindível.

O DEGASE tem como visão ser instituição integrante do Sistema de Garantia de Direitos, responsável pela política de atendimento socioeducativo aos adolescentes em conflito com a lei e tendo como missão a promoção da socioeducação no Estado do Rio de Janeiro, “*favorecendo a formação de pessoas autônomas, cidadãos solidários e profissionais*



*competentes, possibilitando a construção de projetos de vida e a convivência familiar e comunitária”, conforme se pode ver no próprio site da instituição<sup>15</sup>.*

O DEGASE é o órgão do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro responsável por executar algumas das medidas socioeducativas aplicadas pelo Poder Judiciário a adolescentes de ambos os sexos que cometeram atos infracionais. Atendendo a normativas legais, o Departamento atua com adolescentes de 12 a 18 anos e, excepcionalmente, até vinte e um anos.

Tendo o ECA como documento norteador das ações socioeducativas e como prerrogativa a proteção integral à criança e ao adolescente, o DEGASE conta, também, com as diretrizes emanadas pelo SINASE, bem como com as recomendações do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

O DEGASE é responsável pela execução das medidas de internação e semiliberdade, bem como pela internação provisória<sup>16</sup>. A medida de liberdade assistida já esteve sob responsabilidade desse Departamento, mas, neste momento, seguindo os preceitos da descentralização, encontra-se sob responsabilidade dos municípios, através de Centros de Referência.

Atualmente, o DEGASE conta com 24 (vinte e quatro) unidades distribuídas pelo território do estado do Rio de Janeiro, voltadas, em sua grande maioria, ao atendimento de público específico, conforme o gênero. Entre elas, destacam-se, pelo número, as unidades de internação e semiliberdade elencadas abaixo:

#### **Unidades de Internação**

<b>Unidade</b>	<b>Localização</b>	<b>Público</b>
Escola João Luis Alves	Ilha do Governador	Masculino
Educandário Santo Expedito	Bangu	Masculino
Centro de Atendimento Intensivo Belford Roxo	Belford Roxo	Masculino
Centro de Socioeducação Irmã Asunción de La Gándara Ustara	Volta Redonda	Masculino
Centro de Socioeducação Professora Marlene	Campos	Masculino

<sup>15</sup> Acesso em 20/02/2017.

<sup>16</sup> No item *O período de redemocratização e a política de atendimento e ao adolescente*, subitem *Medidas Socioeducativas*, são especificados os aspectos característicos de cada medida.

Henrique Alves

Centro de Socioeducação Professor Antonio  
Carlos Gomes da Costa

Ilha do Governador

Feminino

Fonte: O autor, 2016.

### **Unidades de Semiliberdade**

<b>Unidade</b>	<b>Público</b>
CRIAAD Ilha do Governador	Masculino
CRIAAD Bangu	Masculino
CRIAAD Penha	Masculino
CRIAAD Santa Cruz	Masculino
CRIAAD Niterói	Masculino
CRIAAD São Gonçalo	Masculino
CRIAAD Caxias	Masculino
CRIAAD Nilópolis	Feminino
CRIAAD Nova Iguaçu	Masculino
CRIAAD Barra Mansa	Misto
CRIAAD Volta Redonda	Masculino
CRIAAD Cabo Frio	Masculino
CRIAAD Macaé	Misto
CRIAAD Campos	Masculino
CRIAAD Friburgo	Misto
CRIAAD Teresópolis	Masculino

Fonte: O autor, 2016.

Além dessas vinte e duas unidades mencionadas nas tabelas, há, ainda, uma unidade de internação provisória, o Centro de Socioeducação Dom Bosco, e uma unidade de triagem,

Centro de Socioeducação Gelso de Carvalho Amaral (CENSE GCA), ambas localizadas na Ilha do Governador, no município do Rio de Janeiro.

Recentemente, vimos ser implementado o Núcleo de Audiência e Apresentação (NAAP), com o objetivo de receber o adolescente apreendido para ser ouvido pelo Ministério Público, buscando evitar seu encaminhamento ao DEGASE, em especial quando se trata de adolescente sem previsão de recebimento de medida. Localizado no Centro do Rio de Janeiro, o núcleo funciona quase que como um anexo ao DEGASE, sendo coordenado pela Vara da Infância e da Juventude de Competência Infracional, contando com a articulação do DEGASE, Polícia Civil, Ministério Público e outros órgãos.

O grande número de unidades de semiliberdade visa a atender ao proposto pelo ECA, de somente atribuir medidas de privação de liberdade em casos mais graves ou quando são esgotadas as possibilidades de aplicação de outras medidas, conforme previsto no artigo 122. Além disso, a disposição geográfica dessas unidades atende aos pressupostos de descentralização das medidas, permitindo que adolescente acesse a unidade mais próxima de sua residência, facilitando a manutenção ou o resgate do vínculo familiar.

A atual estrutura organizacional do DEGASE configurou-se nesse formato a partir de 2008, tendo sido alterada pelo Decreto 41.144, de 24 de janeiro. Podemos observar que o organograma estabelece uma comunicação entre os mais diversos setores e unidades que dão corpo ao Departamento Geral de Ações Socioeducativas, promovendo a comunicação e a interface entre todos os elementos ali contemplados, sempre obedecendo a uma hierarquia que, em última instância, é representada pela Direção Geral, atualmente na figura do senhor Alexandre Azevedo de Jesus, Tenente-Coronel da Polícia Militar.

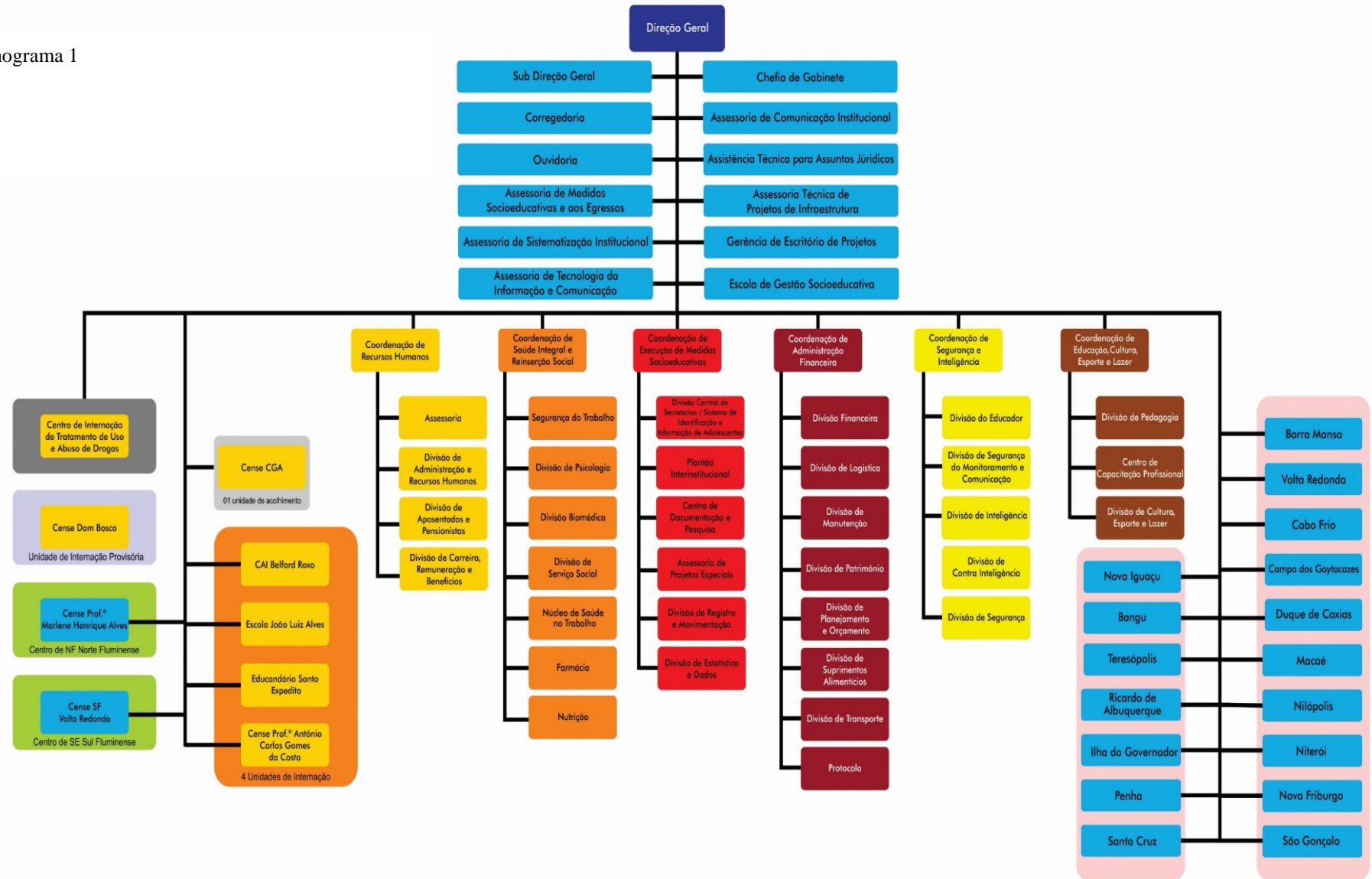
Um fator que merece destaque em sua estrutura organizacional é a Escola de Gestão Socioeducativa, criada por meio do Decreto 29.113, de 31 de agosto de 2001, nomeada, à época, como Escola Socioeducativa, com objetivos de, conforme vemos em Calado (2013, p. 63), proporcionar capacitação inicial e continuada aos funcionários do Departamento, incentivar e reunir a produção de trabalhos acadêmicos acerca da prática socioeducativa, bem como contribuir para a humanização do atendimento.

Outro elemento de fundamental importância é a Coordenação de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, criada com o objetivo de concentrar a atenção destinada aos aspectos educativos da medida. Atualmente, essa coordenação opera a partir de três divisões: Divisão de Pedagogia, com foco na escolarização e em outros aspectos formativos do adolescente, no suporte ao pedagogo e ao trabalho por ele desempenhado nas unidades; Divisão de Profissionalização, responsável por gerenciar ações voltadas para a formação profissional do

adolescente, e Divisão de Cultura, Esporte e Lazer, voltada para o planejamento, a organização, a promoção e a execução de atividades de cultura, esporte e lazer para adolescentes e funcionários.

Segue abaixo o organograma institucional do Departamento, onde se pode visualizar os setores e as unidades mencionadas acima e a interface estabelecida.

Organograma 1



Fonte: ASSIST, Degase, 2018.

O paradigma socioeducativo ainda está em construção, e o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (PASE) é mais um dos instrumentos que trazem contribuições para a implementação de uma perspectiva outra no que se refere ao atendimento do adolescente autor de ato infracional. Buscando reafirmar o caráter educativo da medida, partindo de um diagnóstico, o plano aponta diretrizes e eixos operacionais para o SINASE e apresenta fatores que representam entraves para a consolidação do paradigma socioeducativo, a fim de se chegar a um “*aprimoramento institucional*” (PASE, 2013, p. 21).

Como podemos ver no próprio documento,

o Plano Nacional do SINASE propõe um redesenho político-administrativo alinhado à Resolução do Conanda e à LF 12.594/2012, ao definir e estabelecer as responsabilidades na aplicação das medidas socioeducativas, como tarefa necessária e insubstituível dos órgãos que compõem o Sistema de Garantia de Direitos, particularmente daqueles que são responsáveis por sua execução (PASE, 2013, p. 22).

Assim, traçando estratégias nos eixos de gestão, qualificação do atendimento, participação cidadã dos adolescentes e Sistemas de Justiça e Segurança, o Plano apresenta metas e objetivos de longo prazo para a superação dos atrasos que ainda vivenciamos no Sistema Socioeducativo.

Buscando consolidar uma perspectiva educativa, há outras diretrizes que, num âmbito mais específico, visam à implementação de mudanças necessárias e ao alinhamento do atendimento socioeducativo aos objetivos, metas e estratégias apresentados pelo SINASE. Nesse sentido, destaca-se o Plano de Atendimento Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro (PASE/RJ), que define as linhas de ação que devem ser colocadas em prática em nosso estado durante o período de dez anos subsequentes.

Cumprindo as orientações trazidas pelo PASE/RJ de criar condições para atender a política apresentada pelo ECA, em especial no que se refere à construção de uma proposta pedagógica pautada na Doutrina de Proteção Integral, surge a necessidade de elaboração de projetos setoriais. Em atendimento a essa demanda, temos o Projeto Político Institucional (PPI) do DEGASE, que “*concretiza e expressa o compromisso ético, a vontade política e o empenho técnico da instituição, visando estruturar-se para o pleno cumprimento de sua Missão Institucional*” (NOVO DEGASE, 2013, p. 9).

Conforme descrito no próprio documento, a implementação do PPI se dará através do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade em articulação com o PASE. O PPP é um

documento fundamental para o planejamento, a efetivação, o acompanhamento e a avaliação das ações propostas em qualquer estabelecimento educativo. Conforme vemos no PPI,

O Projeto Político Institucional - PPI do NOVO DEGASE, uma vez concebido, deverá gerar Projetos Políticos Pedagógicos – PPP's nas diversas unidades e programas de atendimento na execução das medidas socioeducativas. Cada equipe deverá elaborar sua própria proposta de atuação pedagógica com base nos conceitos, princípios, valores, objetivos, metas e estratégias contidos no PPI, aplicadas às singularidades de suas unidades (NOVO DEGASE, 2012, p. 15).

Hoje, todas as unidades já possuem um PPP, que é revisitado anualmente, quando é feita uma avaliação acerca do ano anterior, e novas propostas são traçadas para o ano que se inicia. O desafio, neste momento, é que o documento seja fruto de uma construção coletiva de todos os sujeitos inseridos no contexto. Muitas vezes, o que encontramos é a atribuição da responsabilidade do PPP exclusivamente ao pedagogo, talvez por conta de uma visão simplista acerca do que é o Projeto Político Pedagógico, ainda por falta de uma identificação com o novo alinhamento trazido pela Doutrina da Proteção Integral. O PPP é, na verdade, um instrumento de construção coletiva, que deve planejar e orientar o trabalho de todos.

### 2.3.1 A equipe de acompanhamento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa

A equipe de acompanhamento do adolescente é composta por profissionais de diferentes áreas. Há uma equipe técnica, composta por um pedagogo, um psicólogo e um assistente social, cada qual desempenhando atividades referentes à sua área, formando uma equipe multidisciplinar que possa atender às diferentes necessidades do adolescente.

Esses profissionais são responsáveis pelo acompanhamento do adolescente durante a medida, trabalhando um prol do bom desenvolvimento deste, cada um dentro de sua área específica. Todos têm responsabilidade no que se refere ao atendimento integral do adolescente, sendo algumas ações de responsabilidade compartilhada por todos os membros da equipe técnica, como é o caso do atendimento individual ao adolescente e aos seus familiares, orientação acerca de seu processo judicial, elaboração periódica de relatórios de avaliação e reavaliação, elaboração de sínteses informativas quando houver necessidade, registro atualizado em folha de evolução de todos os procedimentos, atendimentos e situações

vivenciadas pelo adolescente, elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA), realização de estudos de caso e encaminhamento para outros profissionais ou dispositivos de atendimento.

Destaca-se a elaboração do PIA, momento em que profissional e adolescente traçam juntos metas para solucionar os problemas identificados no percurso de vida do deste. O objetivo é que o jovem possa trilhar novos caminhos, buscando outras maneiras de se inserir na sociedade, sobretudo no que se refere a desvincular-se da ilicitude.

O PIA deve considerar o desenvolvimento integral do adolescente, atentando para suas potencialidades, capacidades, limitações e subjetividade. Após a identificação dessas características, serão traçadas as metas, e o adolescente deve empenhar-se em alcançá-las, com o acompanhamento dos profissionais da equipe técnica. A ideia é construir um plano de vida com e para o adolescente, envolvendo as mais diferentes esferas (pedagógica, social, de saúde, familiar e outras), buscando sempre seu desenvolvimento pessoal e social. O Plano, como o próprio nome diz, é individual, devendo respeitar as características de cada adolescente e, para sua construção, é fundamental a realização de profundo estudo do caso entre todos os profissionais que acompanham o adolescente, quando serão discutidas e sistematizadas todas as informações, a fim de se contribuir para o seu crescimento.

Além da equipe técnica, há os profissionais que acompanham o adolescente durante todas as horas do dia, conduzindo-os para todas as atividades cotidianas (refeições, escola, atendimento médico, bem como quaisquer outras atividades). Os agentes socioeducativos devem zelar pela segurança do adolescente e dos profissionais da unidade, com atenção sempre ao caráter educativo da medida socioeducativa. Esses profissionais também devem contribuir com a construção do PIA, participando inclusive dos estudos de caso e contribuindo para o acompanhamento dos adolescentes e para a promoção da socioeducação.

Considerando os profissionais que acompanham o adolescente na medida de internação, ainda temos a equipe de saúde mental, que acompanha adolescentes que apresentem demandas específicas da área, e a equipe escolar, já que a escola se situa no interior da unidade.

Cabe mencionar aqui a fragilidade das relações que se estabelecem entre os membros da equipe de agentes socioeducativos e os membros da equipe técnica, tendo em vista a dificuldade de construção de uma visão harmoniosa acerca das atribuições de cada um e das medidas que devem assumir. Considerando que a própria identidade da socioeducação está em processo de construção, é possível imaginar que os profissionais vivam momentos de mudanças em que, muitas vezes, as práticas são permeadas por perspectivas contraditórias.



Dessa forma, por vezes, os agentes socioeducativos consideram que a equipe técnica dispensa um tratamento muito leve aos adolescentes, enquanto esta considera o tratamento dos agentes muito duro.

### 2.3.2 O trabalho realizado pelo pedagogo

As atribuições do pedagogo transitam pelas áreas de educação, profissionalização, cultura, esporte e lazer. Na área da educação, uma das ações que mais se destaca, atualmente, por receber maior ênfase do próprio Departamento, refere-se à escolarização, devendo o profissional de pedagogia zelar pela inserção do adolescente na escola e realizar o seu acompanhamento durante todo o tempo em que ele estiver em cumprimento da medida, com atenção especial à sua frequência. Segundo o ECA (art. 94), é direito do adolescente receber escolarização, bem como profissionalização e atividades de cultura, esporte e lazer, devendo as entidades que promovem as medidas de internação e semiliberdade propiciá-las.

Muitas vezes, vemos os pedagogos se sentirem atropelados por tantas demandas de ordem burocrática ou por aquelas que se referem ao atendimento de exigências do Poder Judiciário (sínteses e relatórios), bem como pelas questões de matrícula escolar. Esta última frequentemente se torna um árduo e interminável trabalho, em especial quando se trata de unidades de semiliberdade. A rotatividade de adolescentes e a dificuldade de encontrar vagas na rede pública de ensino a qualquer época do ano tornam-se um entrave, apesar de estarem previstas em lei<sup>17</sup>.

Dessa maneira, o pedagogo frequentemente esgota seu tempo e energia em tentativas de inserir o adolescente na escola, local muitas vezes esvaziado de sentido para o adolescente e onde já se sentiu fortemente excluído ou depreciado. Os profissionais se questionam sobre os verdadeiros benefícios que tal ação pode proporcionar ao adolescente, enxergando maior importância na realização de um trabalho mais próximo do mesmo, comprometido em proporcionar momentos de reflexão, aprendizagem e crescimento. Mesmo assim, é imprescindível o cumprimento do prazo legal para a efetivação da matrícula escolar, a despeito da realização de qualquer trabalho pedagógico que possa resgatar vínculos, autoestima e sentido no adolescente para com o ambiente escolar/educativo.

---

<sup>17</sup> Mais à frente, no tópico 'A escolarização no DEGASE', serão abordados mais detalhadamente os dispositivos legais (Lei 9394/96, Resolução N° 3 do CNE e outros) que se direcionam a esse fim.

Com relação às atividades nos eixos de profissionalização, cultura, esporte e lazer, no caso da internação, geralmente são realizadas no interior da unidade com professores e/ou outros profissionais.

Conforme incentivo do próprio Departamento, profissionais de qualquer área, atuantes em qualquer medida ou unidade, podem desenvolver atividades junto aos adolescentes com base naquilo pelo que declaram ter apreço e habilidade ou formação específica, bastando apresentar um projeto à Coordenação de Educação, Cultura, Esporte e Lazer ou ao setor pedagógico da unidade de realização da atividade. Há, ainda, a possibilidade de instituições e organizações parceiras, através de contratos ou de prestação de serviços voluntários, realizarem diferentes tipos de atividades, cursos e oficinas.

Nessas atividades extraescolares, não há modelos de matriz curricular a serem seguidos, cabendo à instituição ou ao profissional responsável elaborar projetos pedagógicos, planos de curso ou ementas para o curso/oficina.

Vale ressaltar que, no eixo de profissionalização, recentemente ocorreu uma parceria entre o DEGASE e o Programa Jovem Aprendiz, de forma que são ofertadas vagas aos adolescentes que passam pelo Sistema Socioeducativo, sendo atendidas inclusive as peculiaridades que se referem àqueles que se encontram em privação de liberdade. Tal parceria permitiu ampliar significativamente o número de adolescentes atendidos, em especial para socioeducandos em cumprimento de medida na capital.

O Programa de Aprendizagem trata-se de uma iniciativa do Governo Federal, que visa proporcionar ao adolescente de 14 a 18 anos uma experiência de trabalho e aprendizagem que considere seu desenvolvimento, resguardados os direitos à educação.

O contrato de aprendizagem deve prever uma carga horária compatível com a escolarização, condição obrigatória para a participação no Programa, não devendo exceder o limite máximo de seis horas diárias, salvo casos previstos em lei.

Por meio da Lei da Aprendizagem, Lei nº 10.097/2000, conforme

Art. 429. Os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos de Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a 5%, no mínimo, e 15%, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional.

Durante o período de vigência do contrato, o aprendiz participará de uma formação teórico-prática, com anotação em Carteira de Trabalho e Previdência Social e receberá remuneração especificada.

### 2.3.3 A escolarização no DEGASE

A Constituição Federal de 1988 nos apresenta a educação como um direito social extensivo a todos os cidadãos, sendo dever do Estado e da família promovê-la e incentivá-la, “*visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho*” (BRASIL, 1988, artigo 23).

Complementando essa questão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, em seu artigo 4º, apresenta a “*educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade*”. O artigo 5º reforça que a educação obrigatória é direito público subjetivo, “*podendo qualquer cidadão ou grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo*” (BRASIL, 1996).

Conforme se pode observar nas leis mencionadas acima e, ainda, no ECA, artigo 4º, a educação é um direito de todos, inclusive daqueles que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa. Assim, em ambas as medidas executadas pelo DEGASE, da mesma maneira como ocorre para todos os cidadãos, a educação básica é obrigatória. O artigo 53 do ECA ressalta, ainda, que as atividades pedagógicas serão obrigatórias inclusive na internação provisória.

A dinâmica das questões escolares se organiza, então, da seguinte maneira: as unidades de semiliberdade acessam as escolas da rede oficial de ensino no meio externo, e as unidades de internação, bem como de internação provisória, acessam escola pública da rede estadual localizada no interior da unidade socioeducativa.

#### **A escolarização na situação de privação de liberdade**

As unidades escolares socioeducativas<sup>18</sup> foram legalmente criadas a partir do Decreto nº 20.581, de 29/9/1994. Entretanto, servidores do DEGASE que acompanharam esse período mencionam que chegaram a tomar conhecimento desse decreto, mas não reconhecem a existência de unidade escolar até 1998.

---

<sup>18</sup> Unidade Escolar Socioeducativa é o termo designado para tratar das escolas estaduais localizadas no interior das unidades socioeducativas, que tem por objetivo o atendimento de adolescentes em cumprimento de internação provisória ou medida de internação.

Recorrendo a Câmara (2017), podemos ver que o Plano de Ação elaborado pelo Departamento, em 1994, aponta a necessidade de convocação de candidatos aprovados em concurso, dentre os quais há professores. O autor menciona que, nessa época, as origens dos professores do DEGASE eram duas: concurso específico para o órgão (que, na época, pertencia à Secretaria de Justiça) e disponibilização por parte da Secretaria de Educação.

Mesmo assim, ainda conforme Câmara, apesar do decreto de criação da escola e da indicação de convocação de professores, de fato a unidade escolar não havia sido efetivada. O autor busca os livros de ocorrências da época e nos aponta o seguinte:

Outro dado interessante acerca de outra documentação escrita – Livros de Ocorrência – é que os professores concursados do DEGASE e os cedidos da SEE iriam, nesses primeiros tempos, conforme os Livros de Ocorrência, conviver em espaços de “atendimento pedagógico” das suas unidades. Esses Livros, compostos pelas anotações diárias dos agentes, portanto, em nenhum momento mencionam o termo “escola” ou “aula”, indicando-nos que a formalização da escola do DEGASE ocorre de modo bastante *sui generis*, já que na realidade o que acontecia eram “aulas” em espaços não convencionais (CÂMARA, 2017, p. 96).

Câmara (2017) nos mostra que, em 1998, mesmo não havendo uma formalização do espaço escolar, é possível perceber nos relatos dos professores a possibilidade de efetivação de um ambiente educativo, conforme contribuição de uma professora:

Apesar de toda a truculência que existia na época, nós não tínhamos aparato, [havia] condições físicas de insalubridade, a gente chegava pra dar aula. Não tinha condição, no meio da sala, água escorrendo do banheiro [dos alojamentos dos meninos que ficavam no andar de cima], não conseguia começar a aula no horário, atrasava, porque não tinha agentes suficientes pra descer com os meninos. Diante de toda a dificuldade, mesmo assim a escola conseguiu existir (CÂMARA, 2017, p. 113).

O autor menciona, entretanto, que a certificação dos estudos realizados dentro do DEGASE só passa a ser possível a partir do ano de 2000, quando a Secretaria de Educação envia profissionais a fim de compor o cargo de direção escolar, formalizando, enfim, as escolas dentro das unidades socioeducativas.

Considerando que o DEGASE foi criado em 1993 e levando em conta que os funcionários somente percebem a efetivação de um ambiente semelhante ao escolar a partir de 1998, notamos o funcionamento da instituição durante alguns anos sem a promoção de uma educação voltada para os adolescentes em atendimento de internação, sem falar na formalização do processo de escolarização, que só se efetivou ainda mais tarde.

Hoje, já com a presença das escolas nas unidades de internação, os fatores dificultadores de acesso ou frequência dos adolescentes referem-se à superlotação das

unidades socioeducativas e vagas restritas nas unidades escolares, falta de espaço físico, falta de infraestrutura adequada e alta concentração de adolescentes em determinado ano escolar, em detrimento de outros anos, em que as turmas funcionam com pouquíssimos alunos.

As escolas socioeducativas destinam-se apenas aos adolescentes em cumprimento de medida na unidade onde a mesma se situa. Vinculadas à Diretoria Especial de Unidades Escolares Socioeducativas e Prisionais (DIESP), da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), são escolas que possuem currículo próprio, vinculado a essa Secretaria.

O currículo implementado nas escolas socioeducativas atualmente é alvo de fortes conflitos entre profissionais do DEGASE e da DIESP, pois, por tratar-se de um currículo modular específico e diferenciado do currículo das escolas regulares, acarreta alguns entraves.

Sob a justificativa de melhor se adequar ao perfil do adolescente em cumprimento de medida, há cerca de cinco anos, em parceria com entidades da sociedade civil (Fundação Roberto Marinho, por exemplo), vêm sendo implementados nessas escolas os programas e projetos de aceleração que prometem superar ou amenizar a distorção entre idade e série apresentada pelos socioeducandos.

Esses programas e projetos constituem-se a partir do uso de tecnologias, mais especificamente “teleaulas”, e respaldam aí a busca por uma educação de qualidade e uma metodologia de excelência. Atuando no modelo do sistema Telecurso, além da videoaula, temos, também, a “unidocência”, ou seja, um professor é responsável por trabalhar todas as disciplinas, o que a Secretaria considera uma medida que visa a promover a docência com o papel de possibilitar a autonomia do aluno.

Ao longo do tempo, essas propostas receberam nomes diferentes (Tecendo Saber, Projeto Autonomia, Programa Autonomia, Programa de Aceleração), sem que grandes mudanças substanciais de lógica ou conteúdo ocorressem, enquanto o discurso parecia tentar convencer de que mudanças significativas estavam acontecendo na proposta curricular.

Muitas reflexões podem ser feitas com base apenas nas características apontadas acima. Entretanto, há algo ainda mais perturbador. Os programas e projetos de aceleração colocados em prática têm como proposta a divisão por módulos, que são trabalhados semestralmente. Assim, algumas disciplinas compõem um módulo e, em seis meses, são trabalhadas integralmente, quando o módulo é encerrado. Em um novo módulo, outras disciplinas serão trabalhadas, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática, que são comuns a todos os módulos. De acordo com essa organização curricular, o ensino fundamental pode ser concluído mais rapidamente.

Considerando as especificidades do público em situação de privação de liberdade, temos a rotatividade de entrada e saída dos adolescentes das unidades de internação como um fator relevante, negligenciado na proposta curricular. Tendo saído da privação de liberdade e ido para a semiliberdade ou outra medida em meio aberto, o adolescente precisa ser matriculado em alguma escola da rede para dar prosseguimento à escolarização, mas sua formação em módulos pode comprometer essa possibilidade e torna-se, na verdade, um dificultador.

Os adolescentes que saem das unidades de internação retornam para seus municípios de origem ou município próximo em que exista unidade de atendimento. Assim, de acordo com os dispositivos legais, sua matrícula deve ser realizada em escola da rede. O problema é que, em especial nos municípios do interior do estado do Rio de Janeiro, dificilmente se encontram escolas que tenham o programa de aceleração no modelo explicitado acima. Temos, então, um impasse para que se defina o ano escolar em que o estudante deve ser matriculado. Como os módulos trabalham uma disciplina até esgotá-la e, somente no próximo módulo, outras disciplinas serão trabalhadas, na verdade, não há uma equivalência entre o módulo do programa de aceleração e o ano escolar do ensino regular ou outros modelos de aceleração que não tenham a mesma metodologia modular.

Dessa forma, ocorre que, na maior parte dos casos, a escola da rede não sabe onde deve inserir o adolescente com base na documentação expedida pela escola do Sistema Socioeducativo, que trabalha com base no sistema modular. Há casos, então, em que a escola da rede realiza testes de classificação para definir onde o aluno deverá ser inserido.

Diante de tantas dificuldades e tentativas de resolver a situação, a Secretaria de Educação começou a expedir, caso a caso, conforme encaminhado pelos profissionais da área pedagógica do Sistema Socioeducativo, declarações que conferiam uma equivalência do módulo cursado pelos alunos transferidos de Unidades Escolares Socioeducativas. O referido processo era bastante demorado, desgastante e, muitas vezes, ficava sem retorno, pois se perdia em meio a tantos encaminhamentos e demandas.

Mais tarde, após um consenso na Secretaria de Educação, as escolas foram autorizadas a fornecer declaração com dados de equivalência para nortear as escolas para onde esses estudantes eram encaminhados. De modo geral, esse formato está em vigor. Entretanto, esse ainda é um assunto delicado, tendo em vista que o estudante não tem contato com todas as disciplinas em cada módulo, diferentemente do que ocorre em outras matrizes curriculares, em que todas as disciplinas são trabalhadas de forma concomitante. Algumas escolas inseridas em unidades de internação provisória, inclusive, têm manifestado grande resistência em

apresentar tal equivalência na declaração, por acreditar que de fato não se pode dizer que tal equivalência exista.

Vale ressaltar, inclusive, que, atualmente, vivenciamos um grande problema nesse contexto, pois as escolas socioeducativas estão momentaneamente desautorizadas a emitir Histórico Escolar. Confrontando a carga horária disciplinar do sistema modular e as exigências das legislações educacionais em vigor, observa-se que não são cumpridos os pré-requisitos mínimos. Até que se encontre uma saída para solucionar o problema, a DIESP suspendeu a emissão de Histórico Escolar por parte das escolas socioeducativas. Enquanto isso, os socioeducandos seguem sem um documento que certifique sua escolarização.

### **A escolarização na semiliberdade**

Tratando-se das unidades de semiliberdade, as escolas acessadas pelos adolescentes pertencem à rede regular de ensino e são vinculadas às coordenadorias e diretorias da própria região administrativa a que pertencem. Há, também, a possibilidade de acesso à rede particular de ensino, desde que a família se responsabilize pelos custos daí decorrentes.

Vale ressaltar que tanto no caso da medida de internação como de semiliberdade, as escolas devem aceitar a realização de matrículas em qualquer fase do período letivo, mesmo quando o adolescente não se encontrava matriculado em estabelecimento de ensino anterior. Nesse aspecto, convivemos, muitas vezes, com certa dificuldade das escolas da rede externa para a inserção de alunos no decorrer do período letivo. Alegando falta de vagas, período letivo avançado, documentação incompleta ou outros motivos das mais diferentes naturezas, muitas escolas têm receio de receber adolescentes do DEGASE e tentam afastar a possibilidade de realização de sua matrícula com base em diferentes argumentos.

Para auxiliar nesse aspecto, recentemente foi publicada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução nº 3 de 2016, que define as diretrizes nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Com relação à matrícula escolar, a Resolução apresenta o seguinte:

Art. 7º - Os sistemas de ensino devem assegurar a matrícula de estudante em cumprimento de medidas socioeducativas sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito ou discriminação, pois se trata de direito fundamental, público e subjetivo. (CNE, 2016).

A referida resolução prevê, ainda, prioridade dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa nas políticas educacionais, o reconhecimento da singularidade desse

público e enfrentamento das discriminações e de toda forma de violência (Art. 4º). Além disso, em seu artigo 5º também propõe a integração de sistemas de informação que facilitem a matrícula, o acompanhamento da frequência e rendimento escolar e, no artigo 6º,

O atendimento educacional a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas deve ser estruturado de modo intersetorial e cooperativo, articulado às políticas públicas de assistência social, saúde, esporte, cultura, lazer, trabalho e justiça, entre outras. (CNE, 2016)

Tal resolução vem sendo pouco a pouco apresentada às escolas e, concomitantemente, há um movimento de consulta pública realizado em diversos municípios pelo Ministério Público, a partir do Centro de Apoio Operacional da Educação (CAO Educação), em parceria com o DEGASE, a fim de construir caminhos possíveis para a efetivação de um atendimento escolar adequado ao adolescente em conflito com a lei, assegurando-lhe os seus direitos.

Observa-se que, durante o cumprimento da semiliberdade, os socioeducandos são frequentemente atendidos no turno da noite, pois, diante da distorção entre idade e série apresentada, têm perfil para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Recentemente, nosso estado e municípios vêm passando por um momento de recessão, quando a oferta da EJA tem sido reduzida, em especial, em horários diurnos. Esse fator acarreta algum entrave, tendo em vista que o público atendido pelo DEGASE muitas vezes apresenta o pertencimento a grupos de convivência (facções), que restringem o trânsito pacífico por territórios demarcados por grupo diferente.

Também se pode destacar aqui a resistência dos próprios adolescentes em frequentarem a escola, o que fica mais marcante durante a semiliberdade, já que o deslocamento se dá autonomamente. Identificam-se, também, repetidos episódios de transferências entre escolas, a pedido do próprio adolescente sob diversas alegações que revelam, na verdade, uma dificuldade de enxergar um sentido no processo de escolarização. Esses fatores contribuem para uma descontinuidade no processo avaliativo do adolescente e para a dificuldade do acompanhamento que deve ser realizado pelo pedagogo.

Cabe mencionar, ainda, conforme pontuado pelos pedagogos, a necessidade de um cuidado com o quantitativo de adolescentes matriculados em uma mesma unidade de ensino, sendo mais adequada a distribuição de adolescentes por diversas escolas. Conforme relatos, a criação de grupos de socioeducandos na mesma escola acaba por ocasionar, por um lado, a dificuldade de aceitação destes por conta dos estigmas que compõem o imaginário social e, por outro, o comportamento estereotipado do grupo, a fim de ganhar espaço e visibilidade.



#### 2.3.4 Perfil do adolescente do DEGASE

Com relação ao perfil do adolescente que cumpre medida socioeducativa no DEGASE, há poucos dados estatísticos que contribuam para o estudo. Entretanto, sabe-se de pesquisas em andamento no interior do Departamento, que podem vir a contribuir para a elaboração de dados.

Uma das poucas fontes que nos pode auxiliar nesse sentido é o levantamento anual feito pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. O último número publicado refere-se ao ano de 2014, em que se verifica que, com relação aos dados de adolescentes e jovens por raça e cor em restrição e privação de liberdade, na região Sudeste, a 57% dos adolescentes e jovens foi atribuída a cor preta ou parda. Nas regiões Norte e Centro-Oeste, esses números são mais expressivos, totalizando 83% e 60%, respectivamente.

Não foram encontrados dados oficiais recentes acerca da classe socioeconômica dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Há, entretanto, nesse aspecto, com base na experiência cotidiana, a observação de uma predominância de adolescentes provenientes das classes mais pobres e com histórico escolar fortemente marcado pela distorção entre idade e série, reprovações e abandono.

Com relação à escolarização, o setor estatístico do Departamento possui dados internos que apresentam informações sem, entretanto, atrelá-los à idade do adolescente, o que dificulta a análise acerca das distorções. O último dado a que tivemos acesso mostra números que se referem ao primeiro semestre de 2016, onde se observa grande concentração de adolescentes com ensino fundamental incompleto. Das 5.900 entradas contabilizadas, conforme tabela abaixo, 4.545 referem-se a adolescentes que não concluíram o ensino fundamental.

<b>Ano 2016 - 1º semestre</b>	
<b>Grau de Escolaridade</b>	<b>Quantitativo</b>
Alfabetizado	1
Analfabeto	2
EJA - Fundamental - Fase 1	2
EJA - Fundamental - Fase 2	0
Fundamental Incompleto	4545
Fundamental Completo	14
Médio Incompleto	175
Médio Completo	4
Superior Incompleto	1
Não Informado	1156
<b>Total</b>	<b>5900</b>

Fonte: ASSIST, Degase, 2016

Em reportagem publicada em 2015, no portal do G1, afirma-se que o maior número de adolescentes apreendidos nos últimos anos tem 17 anos. A mesma matéria divulga que cerca de 95% dos jovens não apresentam ensino fundamental completo.

Os dados apresentados acima, apesar de precários, revelam que há, de fato, uma forte distorção entre idade e série marcando o perfil dos adolescentes que ingressam no DEGASE. Quando confrontamos os dados com o cotidiano vivenciado, é possível observar, inclusive, que o 6º ano do ensino fundamental funciona como um grande gargalo, em que a maior parte dos adolescentes apresenta um rompimento com a escola. Roberta<sup>19</sup>, pedagoga do Sistema, relata que atribui tal fato à mudança da dinâmica escolar, onde há maior autonomia do aluno, maior número de professores e, também, maior exigência de responsabilidade.

Outro ponto importante a ser destacado quanto ao perfil dos adolescentes, e que também não se verificou em dados oficiais, é que muitos, por terem passado pelo sistema de progressão automática, até apresentam nível de escolarização mais alto, muito embora isso não implique dizer que sejam alfabetizados ou que possuam a bagagem de conhecimentos que a escola espera para aquele determinado ano de escolarização, considerando os conteúdos e conhecimentos sinalizados pelas Diretrizes Curriculares para cada ano letivo. Apesar disso, frequentemente os adolescentes, após realização de testes de classificação, são alocados nos anos finais do ensino fundamental. Entendemos que esse fator é muito mais motivado pela idade do aluno do que pela análise da diagnose dos conhecimentos por ele apresentados. Nesse sentido, mais uma vez, o 6º ano do ensino fundamental concentra grande quantitativo

<sup>19</sup> Pedagoga membro da equipe da Divisão de Pedagogia com atuação anterior em unidades de internação e semiliberdade.

de alunos dentro do Sistema, por se mostrar um meio termo possível para receber um aluno de idade mais avançada, mas com necessidade de rever diversos aspectos na bagagem escolar.

### **3 A REALIZAÇÃO DAS OFICINAS JUNTO A ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: UMA EXPERIÊNCIA ENTRE A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO**

Antes de adentrarmos a discussão das oficinas, é importante nos situarmos no contexto em que ela se insere, para que seja possível aprofundarmos as reflexões. Inicialmente, portanto, é preciso destacar que a ideia de realização das oficinas surgiu a partir da organização do IV Seminário de Operadores do Sistema Socioeducativo.

O Seminário de Operadores do Sistema Socioeducativo acontece anualmente e costuma contar com a participação de adolescentes. Até o ano de 2016, essa participação consistia na apresentação de peças teatrais e/ ou arranjos musicais, exposição de cartazes e outras formas de exibir os resultados de determinados projetos que estavam sendo desenvolvidos junto aos adolescentes.

Nesse modelo de participação, os adolescentes não estavam envolvidos com a discussão proposta no seminário, de forma que eram inseridos nos intervalos entre uma mesa de discussão e outra, assumindo uma participação mais ilustrativa. O trabalho apresentado consistia na exposição de um produto final, sem revelar o caminho percorrido para que se chegasse até ali.

O grupo responsável pela organização do IV Seminário de Operadores do Sistema Socioeducativo, pensando uma participação diferenciada dos adolescentes, propôs a organização de um Grupo de Trabalho junto a eles, com vistas a construir essa participação. Foi nesse momento que me inseri no processo, pois, na condição de pedagoga membro da equipe da Divisão de Pedagogia, fui convidada a acompanhar o percurso junto aos adolescentes e a pedagoga Lívia Vidal da Escola de Gestão Socioeducativa – ESGSE.

Inicialmente, fui comunicada do convite pela diretora da Divisão e, de imediato, esta informou que, em breve, aconteceria uma reunião para ajustar todos os detalhes. Alguns pontos já começaram a ser levantados durante conversas de corredor, nos eventuais encontros com Lívia durante o horário de trabalho. No mês de julho de 2016, ocorreu, então, uma reunião para tratar sobre o assunto. Nesta, também estavam presentes membros da coordenação de saúde, pedagogas das unidades socioeducativas convidadas a participar do grupo e, também, professores das escolas socioeducativas.

Ali, se entendeu que a proposta consistia na realização de oficinas de discussão junto aos adolescentes, de maneira a possibilitar-lhes participar de uma mesa no seminário. Antes de prosseguir, é necessário destacar a importância desse momento, quando, para além do falar

**sobre** os adolescentes, se reconhece a necessidade de falar **com** os adolescentes. Nessa perspectiva, a mesa de ‘especialistas’, que antes discutia questões acerca do adolescente no Sistema Socioeducativo, se abre ao diálogo para poder também escutá-lo.

Como nos traz Lívia sobre o modelo de participação dos adolescentes nos seminários, conforme comumente ocorria até aquele momento,

apesar de todos os ganhos, autonomia de movimento e relações, da autoria ser experimentada através da exposição de seus trabalhos, faltava algo. Entendemos então que a fala, uma participação real dos atendidos nos espaços de construção de conhecimento, precisava ganhar mais espaço, expressa de formas variadas. (VIDAL, p. 85, 2017)

Vale ressaltar que os avanços são conquistados pouco a pouco, em pequenos passos. Dessa forma, se chegamos ao degrau em que se reconhece o lugar de fala do adolescente, e se iniciam os trabalhos para garanti-lo, por outro lado, é necessário considerar os medos aí envolvidos e a responsabilidade que vem a reboque. Assim, entendendo que participar de uma mesa no seminário requer saberes, posturas e modos de falar específicos, para que possamos inserir um grupo, a princípio alheio a essa ‘cultura’, torna-se necessário trazer-lhe ao conhecimento tais especificidades, para que o diálogo possa ser possível. Por parte do outro lado (os especialistas), também se mostram necessárias a flexibilidade e a disponibilidade para se abrirem a essa conversa.

É importante destacar que se identificou a necessidade de falar **com**, mas foi utilizado o modelo hegemônico para a validação do lugar de fala. Dessa maneira, o grupo dos adolescentes necessitou ser posto em contato com um mínimo necessário de ferramentas que lhes permitisse dialogar satisfatoriamente, considerando o formato do seminário. Veremos mais à frente, entretanto, que o referido formato foi bastante flexível no que se refere à aceitação dos adolescentes.

### 3.1 A organização das oficinas

Em nossa primeira reunião, Lívia explicou detalhadamente do que se tratava aquela proposta e como havia nascido a sugestão de formação do grupo. Foram levantadas hipóteses de organização metodológica para os encontros e eixos temáticos que poderiam ser abordados, chegando-se ao consenso de que a metodologia mais adequada para se atuar junto

aos adolescentes deveria se basear em uma proposta bastante aberta, democrática, participativa e dialógica. Concluiu-se, então, que o grupo seria organizado por meio de oficinas de diálogo.

Após esse primeiro encontro, iniciou-se um contato por meio de e-mails e, mais tarde, houve uma reunião de planejamento. Aos poucos, a proposta foi tomando corpo, tendo sido estabelecidos dois desafios a serem contemplados ao longo das oficinas: a discussão de temas afins à proposta do Seminário (Sistema de Garantias de Direitos, Cultura, Educação para a Paz e Não Violência) e a construção da participação na mesa. Para isso, tornava-se necessário conquistar a confiança e adesão dos adolescentes durante o pouco tempo que tínhamos, já que o Seminário ocorreria no mês de novembro, ou seja, quatro meses após nossa reunião inicial. Dentre os encaminhamentos definidos nas conversas por e-mails, planejamos que os encontros seriam semanais, com duas horas de duração cada e iniciariam no mês de agosto.

A oficina foi denominada “Se a política fosse nossa”, por entendermos que tal nomenclatura sugeria uma possibilidade de pensarmos a (re)construção da política socioeducativa ou, minimamente, uma tentativa de apropriação desta pelos seus principais atores: os adolescentes. Entretanto, rapidamente esse nome foi esquecido, pois os/as adolescentes passaram a se referir às oficinas como “Roda de Conversas”, talvez por conta da nossa organização espacial em círculo, que propunha o diálogo. E, de fato, a nossa metodologia consistia em uma Roda de Conversas, tendo em vista a proposta de uma ação dialógica contínua comprometida com o potencial emancipatório.

Durante o planejamento das oficinas, definiu-se o quantitativo de vinte adolescentes para sua formação, sendo dez da unidade feminina e dez da unidade masculina. Para a escolha dos adolescentes, foi realizado contato com a equipe técnica de cada unidade, quando Lívia sinalizou apenas que não se utilizassem critérios de escolha baseados na divisão por facção. Vale ressaltar que, por conta da difícil dinâmica de organização das unidades socioeducativas, o número de presentes oscilava, os atrasos eram constantes, e houve substituição de adolescentes.

Uma das professoras colaboradoras, a que atuava na unidade masculina (Escola João Luís Alves- EJLA), docente da disciplina de Artes, apontou a experiência com diferentes linguagens como um caminho positivo a se trilhar junto aos adolescentes. Nesse sentido, o uso de diferentes tipos de linguagem seria uma constante busca, tentando-se ultrapassar uma utilidade apenas ilustrativa e lançar mão da arte como recurso metodológico e como forma de expressão. Nesse sentido, foi disponibilizada câmera fotográfica aos adolescentes para que registrassem nossos encontros. Também nos utilizamos de filmes curta-metragem e do

*youtube* (acesso a músicas e vídeos), além de disponibilizarmos materiais diversos (papel, cartolina, lápis, caneta, lápis de cor, hidrocor) para quaisquer tipos de registros (escrita, desenho, pintura).

Lívia trouxe relatos de seminários anteriores, oportunidades em que havia presenciado a participação dos adolescentes do DEGASE na condição de ouvintes. Estes, no momento em que os participantes da mesa encerraram suas falas e abriram-se ao diálogo, tiveram sua participação marcada ao fazerem os seguintes questionamentos: *“Por que o Judiciário só atribui medida socioeducativa de internação?”*, *“Internação resolve?”*, *“As escolas dentro do Sistema são melhores ou piores?”* e *“Por que temos acesso a mais direitos quando estamos privados de liberdade?”*.

Minha companheira contou que, na ocasião, os questionamentos que tiveram algum retorno receberam, na verdade, respostas evasivas, incapazes de contemplar as angústias dos adolescentes, ou mesmo de fornecerem uma justificativa plausível. Lembro-me de ter me espantado no momento em que Lívia narrou a resposta de um palestrante sugerindo que, de fato, as escolas socioeducativas poderiam ter mais qualidade que as escolas regulares. Refleti sobre tantos entraves contra os quais tentamos lutar desde meu ingresso no Sistema, época em que teve início a implementação do modelo curricular modular nas escolas socioeducativas (que, conforme especificado anteriormente, se baseia na metodologia de videoaulas, unicidade e cadernos prontos, além de representar um entrave na vida escolar dos adolescentes). Lívia me explicou que o palestrante atribuiu a suposta qualidade ao fato de os professores que atuam na socioeducação gostarem verdadeiramente do que fazem e se comprometerem profundamente com o trabalho. Pensei, também, em todos os professores da rede regular que se dedicam todos os dias à educação, em especial, os das escolas públicas.

Prosseguindo no planejamento, Lívia sugeriu que tentássemos convidar pessoas de fora do grupo, para que contribuíssem com a discussão proposta para cada dia. Dessa forma, sempre era realizado contato com alguém com bagagem no assunto que seria tratado, de forma que tivéssemos alguns visitantes ao longo das oficinas, os quais enriqueceram bastante o diálogo.

## 3.2 Os encontros

### **1º encontro da Roda de Conversas**

*Uma mina grávida/ E o mano tá lá trancafiado/ Ele sonha na direta com a liberdade (A vida é um desafio – Mano Brown)*

A data agendada para o início das oficinas não foi cumprida por questões internas: as meninas não puderam ser conduzidas por falta de transporte, e os meninos não foram retirados dos alojamentos a tempo. Dessa forma, apenas em 05/09/16 ocorreu de fato nosso primeiro encontro.

Antes de prosseguir, vale destacar aqui o modo como se dá o deslocamento dos/ das adolescentes até as oficinas. Com relação aos meninos, como a unidade de internação masculina atendida pela Roda de Conversas é fisicamente próxima ao campus de realização dos encontros, os socioeducandos são conduzidos por agentes da unidade até uma escadaria que liga a unidade até a sala. Os adolescentes descem as escadas perfilados, com as cabeças voltadas para o chão e as mãos dadas atrás do próprio corpo. Ao pé da escada, os agentes da CECEL recebem os adolescentes e a partir daí se responsabilizam por eles durante o período de permanência na oficina.

Já com as meninas, como a unidade feminina se localiza em outra rua, na mesma quadra da CECEL. As meninas são conduzidas em uma Kombi, utilizando algemas que unem as próprias mãos às mãos das outras meninas. Quando a quantidade de adolescentes supera as vagas do veículo, é realizada mais de uma viagem percorrendo o mesmo trajeto. Os dois grupos de adolescentes passam por revistas ao retornar à unidade.

Em nosso primeiro encontro, cheguei à sala de oficinas, e Lívia já havia organizado todos os detalhes. Logo depois, chegaram as meninas e os meninos. A presença dos dois sexos no mesmo espaço causou surpresa, já que isso não era comum. Assim que todos se sentaram, era possível perceber uma organização espacial em que se identificavam subgrupos distribuídos nas cadeiras já arrumadas em círculo. De um lado da roda, sentaram todas as meninas nas cadeiras próximas, do outro lado os meninos se dividiram em duas metades. Diante da dinâmica do cotidiano socioeducativo, já era possível perceber dois grupos de facções diferentes entre os meninos.

Nosso primeiro contato, então, foi por meio de uma conversa acerca da possibilidade de estabelecermos uma convivência harmoniosa e respeitosa, onde todos poderiam conviver



tranquilamente naquele espaço, colocar suas ideias, ouvirem e serem ouvidos. Todos concordaram com a proposta apresentada, manifestando a expressão “*suave*” e dizendo que estava “*tranquilo*”.

Essa conversa carregava mais significado do que poderia ter em outros ambientes educativos mais convencionais. Como se trata da relação entre adolescentes ligados a grupos de convivência rivais, a construção de um convívio respeitoso entre todos se mostra ainda mais frágil. Na unidade socioeducativa masculina, por exemplo, não há convívio entre adolescentes de facções distintas.

Com o decorrer dos encontros, também se identificou que as meninas faziam parte de facções distintas. Entretanto, ao contrário dos meninos, elas apresentavam um convívio harmonioso e próximo, compartilhando, inclusive, alojamentos e outros espaços em suas unidades.

Após esse primeiro diálogo, iniciamos a dinâmica planejada para esse primeiro dia, a qual se destinava a apresentar os participantes ali presentes e, de alguma forma, iniciar uma aproximação. Assim, foram distribuídos aleatoriamente trechos de música de forma que os adolescentes precisavam tentar completar a letra da música que tinham em mãos, buscando junto aos outros o trecho que estava faltando.

As meninas se mostraram mais participativas e mais descoladas. Começaram a busca pela sala já transitando livremente pela roda e colaborando bastante com a dinâmica, completando suas músicas e até contribuindo com os meninos, que pouco se movimentavam ou se mexiam.

As músicas escolhidas para a ocasião foram: *Beijinho no ombro*, de Valesca Popozuda; *Vou festejar*, de Beth Carvalho; *24 horas por dia*, de Ludmilla; *A vida é desafio*, de Racionais Mc's; *Meu rap é jazz*, de Tássia Reis; *Boa viagem*, de Mc Thetheus e Mc Juninho.

Merece destaque aqui o fato de que a última música citada é de composição de dois adolescentes que cumpriam medida socioeducativa na EJLA, identificados como Mc Thetheus e Mc Juninho. Ambos os adolescentes ganharam evidência após participarem de eventos internos no próprio Departamento e apresentarem suas músicas. Um dos adolescentes já possuía inclusive um caderninho de composições, onde havia diversos registros.

Após uma primeira apresentação, os MC's passaram a ser convidados para outros momentos e, aos poucos, os adolescentes de toda a unidade foram conhecendo a música mencionada, composta como forma de homenagem à mãe falecida de um dos compositores.

Os dois chegaram a participar de um projeto denominado “Mentoria”, em se buscava um espaço para ensaiar, aprender e aprimorar habilidades musicais.

A seguir pode-se ver a letra da música na íntegra, conforme redação dos próprios autores:

Boa viagem  
 Boa viagem  
 Minha mãe fez a viagem  
 Que hoje me deixou saudades

Eu te amo tanto, mãe  
 E é incondicional  
 Esse amor que eu sinto  
 É sobrenatural

Ó minha mãe  
 O que aconteceu  
 Por que não seguiu  
 Os conselhos de Deus

Ó minha mãe  
 Lembro de você  
 Cada dia da minha vida  
 Eu não consigo te esquecer

E minha mãe  
 Tinha 9 filhos  
 Mesmo como um pai *auxente*  
 Sustentava nós tudinho

Olha minha mãe  
 Olha o que é seu  
 Cantando essa música  
 Pra *surprender* a Deus

*Tú* fez errado  
*Mais* Deus te perdoa  
 O sacrifício lá na cruz  
 Eu sei que não foi *atoa*

Boa viagem  
 Boa viagem  
 Minha mãe fez a viagem  
 Que hoje me deixou saudades  
 A seus conselhos mãe  
 Não quis me render  
 Eu só era um apressado  
 Que minha vida quis viver

Ó Deus por isso  
 Eu escolhi errado  
 Eu não ouvi a sua voz  
 Só a voz do pecado

Aí eu vi  
 Que não era sorte  
 Era o senhor me protegendo  
 Para *mim* não ir pra morte

Quando o senhor  
*Vim* pra dar salvação  
 Vou *esta* orando  
 Pra *salva* os meus *irmão*

Eu te agradeço mãe  
 Ó minha rainha  
 Te agradeço mãe e a Deus  
 Por ter me dado a vida

Encerrada a dinâmica das músicas, cada um foi convidado a se apresentar, para que o grupo conhecesse o nome e a idade de todos. Durante as apresentações, duas adolescentes da unidade feminina, motivadas pelas colegas, se apresentaram com nomes masculinos.

No momento da apresentação, não pude perceber se elas se apresentarem com nomes masculinos era uma vontade, ou se o tinham feito apenas porque as colegas tomaram a frente e, em tom de brincadeira, disseram os nomes masculinos. Imediatamente, foi perguntado se era assim que gostariam de ser chamadas e, diante da manifestação positiva, foram anotados na lista de presença os nomes que haviam sido declarados. Nesse sentido, trataremos, neste texto, essas adolescentes como meninos *trans*<sup>20</sup>, conforme identidade apresentada na ocasião.

Vale mencionar que nenhum adolescente presente manifestou qualquer reação ao fato, de forma que as apresentações seguiram normalmente. A naturalidade com que tudo ocorreu me levou a algumas reflexões, pois perceber o apoio das meninas, companheiras de unidade dos meninos *trans*, bem como a aparente aceitação dos meninos da EJLA foi uma situação curiosa.

São fortes os relatos com os quais tenho contato acerca dos riscos de se ter um adolescente homossexual em unidade masculina, quiçá uma adolescente trans. Os riscos envolvem a integridade física dos socioeducandos, de forma que, nesses casos, eles precisam ser mantidos em alojamentos separados dos demais, por vezes, sendo abrigados no alojamento denominado ‘seguro’, para que seja resguardada a sua segurança. No caso das oficinas, entretanto, não houve problemas de convivência com os dois adolescentes por parte dos demais participantes da unidade masculina. É importante ressaltar que as meninas demonstraram uma convivência bastante próxima, compartilhando alojamentos e variadas atividades sem qualquer problema.

Após a rodada de apresentações, quando ouvimos diversos nomes que traziam a lembrança de personagens históricos, iniciou-se um diálogo sobre o porquê de os nossos familiares terem escolhido tais nomes e o que eles significavam, mas a maioria dos presentes afirmava não saber explicar.

Passado esse momento, foi realizada uma brincadeira em que o grupo permaneceu de pé em círculo. Um por vez deveria andar em direção a outra pessoa, pronunciando o nome dela até que passasse a ocupar seu lugar. Esta daria prosseguimento ao jogo, escolhendo uma terceira pessoa para fazer o mesmo. O intuito era misturar os lugares ocupados por todos os

---

<sup>20</sup> O termo *trans* consiste na abreviação da palavra transexualidade, utilizada no contexto dos estudos de gênero para indicar a reivindicação de uma liberdade para a construção da identidade de gênero das pessoas, questionando uma definição imediata com base nos órgãos sexuais.

adolescentes. Os meninos, sempre mais calados e com pouca movimentação, permaneceram mais desanimados do que as meninas.

Ao fim da brincadeira, nos sentamos e conversamos sobre o que seria a proposta daquelas oficinas, quando, de imediato, as meninas mencionaram já terem participado de rodas de conversa desse tipo na unidade. Fomos coletivamente construindo o que esperávamos daquele espaço, sem deixar de reforçar que todos deveriam ter o cuidado de ouvir o que as outras pessoas tinham a falar. Não era preciso concordar com os demais, tratava-se de garantir o direito do outro falar e ser ouvido, bem como o respeito. Dessa maneira, todos poderiam manifestar suas opiniões e teriam espaço para serem ouvidos.

Apresentamos, na sequência, a proposta de participação no Seminário de pelo menos alguns dos adolescentes ali presentes. Fomos, aos poucos, tentando construir a imagem do que seria um seminário e de como poderia ocorrer a nossa participação. Nesse momento, consideramos o espaço da fala e a possibilidade de levarmos imagens, ilustrações, cartazes, textos, ou outro material que pensássemos que nos representaria. Não havia uma regra; pouco a pouco construíamos a nossa participação.

Tratados esses assuntos, anunciamos um tema que havíamos pensado para conversar naquele dia: justiça. Em uma pequena troca de palavras, algumas associações foram feitas pelos próprios adolescentes e, em pouco tempo, a conversa girava em torno do tema liberdade. Naquele espaço, não por coincidência, a justiça parecia estar intimamente ligada à liberdade. Afinal, a liberdade era o desejo de todos, naquele momento.

Conversando sobre liberdade, os meninos citaram a série “Justiça”, que estava sendo exibida, na época, pela Rede Globo de Televisão. Fizeram referência ao episódio em que um homem assassina sua namorada ao encontrá-la com outro homem.

Naquele momento, iniciou-se um conflito entre meninos e meninas, não por conta do fato relatado, mas sim pelas diferenças entre o regime de internação masculino e feminino. As meninas, em suas unidades de internação, não têm acesso à televisão e, portanto, não tinham conhecimento sobre o que havia sido relatado.

Elas permaneceram muito inquietas e desconfortáveis por não terem o mesmo direito que os meninos e começaram a mencionar que *“a unidade masculina é bem melhor, até acesso à TV eles têm”*. Os meninos entram no embate dizendo que *“a unidade feminina é melhor, elas têm alojamento limpo e podem usar maquiagem; para os meninos, até o sabonete é difícil, e não podem usar nenhum creme, ficam todos russos”*.

Paralelamente ao conflito, alguns meninos vão explicando do que trata a série e dão detalhes da cena que acabaram de citar. Discute-se, nesse momento, a traição praticada pela

personagem da trama, fato que culmina com o assassinato dela. Percebo que as falas giram em torno da defesa do parceiro da personagem, que não deveria ser responsabilizado por assassinar a namorada, tendo em vista o ato por ela praticado (a traição).

A discussão começa a envolver todo o grupo, quando meninos e meninas concordam que homem pode trair, mas mulher não pode. Uma das meninas menciona que *“a mulher precisa saber se colocar em seu lugar”* (não trair). Os meninos completam, dizendo que *“o homem não pode é deixar de dar aquela moral pra de casa, mas podem trair”*.

Podíamos perceber falas carregadas de machismo por todos os lados, meninos e meninas. Foi aí que ocorreu o primeiro exercício de garantir o espaço de fala. Eu, a princípio, mais atenta às questões de facções que poderiam prejudicar o diálogo, depois imaginando que teríamos problemas de embate de opiniões e que precisaríamos mediar os adolescentes entre si, me vi, na verdade, tendo que exercitar a escuta a partir de mim, mesmo que parecesse um absurdo o que estava ouvindo. Fui, então, cuidadosamente, tentando me envolver no diálogo, buscando pelo equilíbrio para que minhas falas não soassem como repreensão.

Sabemos que todos nós, fruto dessa sociedade que nos constitui e que também é constituída por nós, sofremos e, em alguma medida, também reproduzimos o machismo e outras formas de discriminação em nossas vidas cotidianas. Ao longo do tempo, muitos pensamentos e atitudes vão sendo naturalizadas, de forma que se torna um exercício diário a luta contra os preconceitos. Assim, buscando questionar o preconceito que habita entre nós e, também, aquele que era colocado em palavras no diálogo que se estabelecia, fomos, aos poucos, eu e Lívia, trocando olhares que identificavam algum sentimento em comum, entremeando aquele assunto com outros aspectos.

Começamos, então, a fazer questionamentos acerca dos direitos de cada indivíduo, sobre gênero e as diferenças de tratamento. Sem levantar julgamentos sobre o que havia sido dito, buscávamos maneiras de chegar a uma reflexão, mesmo que por outros caminhos.

O primeiro fator apresentado, buscando uma proximidade com a realidade dos adolescentes, mas sem entrar em choque com as falas acerca da traição, foi a própria diferença de tratamento entre adolescentes masculinos e femininos em cumprimento de medida, diferenças essas que haviam sido discutidas há pouco, com manifestação de insatisfação por ambos os lados com relação aos direitos concedidos ao outro grupo e negado ao seu grupo. No caso das meninas, insatisfação pela impossibilidade de acesso à televisão; no caso dos meninos, insatisfação pelas péssimas condições ou impossibilidade de acesso a produtos de higiene e beleza. Perpassamos, também, os aspectos referentes ao acesso a bens que eles

mencionaram que gostariam de ter, mas que não fazem parte da vida deles, e sim dos “playboyzinhos” (carro do ano, roupa e tênis de marca).

Já no encerramento do dia, após refletirmos sobre o assunto, surge a fala de um dos meninos que ressoa com muito efeito sobre todos que ali estavam: *“faz parte da vida do bandido pegar várias mulheres na pista, mesmo amando a de casa, não é escolha”*. Outro complementa: *“eu ainda quero ficar tranqüilinho com a minha mulher, sem precisar pegar um monte de mina”*.

Lu, o adolescente trans, comenta a possibilidade de se construir junto o tipo de relação que se deseja. Esboça alguma concordância com esta fala, e surgem contestações, em especial por parte de L. (adolescente masculino), dizendo que *“no mundo de vocês (Lívia e eu), é fácil pensar assim, com namoradinho trabalhador. No nosso mundo, isso não funciona, não”*.

Refletindo sobre todo aquele cenário, entendi que havia uma concordância entre meninos e meninas sobre o fato de que quem é *“vida loka”* tem que entender que faz parte do jogo o homem trair, e que mulher de verdade tem que *“fortalecer o parceiro e tem que se dar valor”*. Em resumo, havia um consenso sobre a ideia de que quem está na vida do crime tem determinadas regras pré-estabelecidas que precisam ser aceitas. Dentre essas regras, para os meninos, aplica-se a de ficar com várias meninas, mesmo tendo a *“fiel”* e, para as meninas, aplica-se aceitar que o namorado fique com outras mulheres, mas não ter o direito de ficar com alguém fora do relacionamento. Compreendi, também, que as regras desse jogo, ao menos nesse aspecto, reforçam amarras sociais machistas.

Preparando para encerrar, Lívia busca aqueles que permaneceram mais quietos e pergunta o que estavam achando do grupo, das discussões. Sem muita abertura, ela pergunta se eles se sentem à vontade para continuar a frequentar aquele espaço, e a resposta é dada com acenos de cabeças que respondem ‘sim’ à pergunta. Uma das poucas vozes que se ouvem em resposta ao questionamento de Lívia reforça que *“qualquer coisa é melhor do que ficar no alojamento”*.

Por fim, Lívia lê uma poesia e passa o livro pela roda, sugerindo que alguém leia mais alguma coisa. Apenas uma menina se mostra interessada e, envergonhada, reveza a leitura com uma colega.

## **2º encontro da Roda de Conversas**

*Um sol de torrar os miolos/ Quando pinta em Copacabana/ A caravana do Arará, do Caxangá, da Chatuba/A caravana do Irajá, o comboio da Penha/ Não há barreira que*

*retenha esses estranhos/ Suburbanos tipo muçulmanos do Jacarezinho/ A caminho do Jardim de Alá/ É o bicho, é o buchicho, é a charanga (As caravanas – Chico Buarque).*

No segundo encontro, em 12/09/16, decidimos por prosseguir com a discussão em torno do tema justiça. Nesse dia, Lívia não pôde comparecer e, seguindo a proposta de convidar pessoas para contribuírem com o debate, tivemos a presença da pedagoga Paula.

Atuando juntamente com a Lívia na Escola de Gestão Socioeducativa, Paula veio contribuir com as oficinas por ter se identificado com nossa proposta de trabalho e, especialmente nessa discussão, por conta de sua formação também em direito.

Para iniciar a conversa, foi apresentada uma questão provocadora, para a qual não esperávamos uma resposta pronta e direta. A intenção era que pudéssemos gerar reflexões e debates enriquecedores a partir da pergunta: “*A internação resolve?*”<sup>21</sup>.

Ao lançarmos a questão, muitos olhos fitavam diversas direções, outros fixavam o chão. Diante do silêncio que se estabeleceu, Paula começou a trazer alguns exemplos de casos concretos para a reflexão:

Caso 1: Um adolescente roubou arroz, feijão e macarrão no mercado.

Os adolescentes afirmaram imediatamente, com unanimidade, que a internação não resolve e, nesse caso, o adolescente não deveria ser internado. A discussão prossegue, e é mencionado, em comum acordo, que em outros casos de roubo, bem como tráfico e outros atos infracionais é necessária a internação, tendo em vista que “*o adolescente estava no erro*”. Entretanto, todos concordam que, apesar de necessária, a internação não vai resolver.

Percebe-se, nesse momento, na fala dos adolescentes, que, quando levados a refletir sobre uma situação específica, de onde se deduz que a pessoa roubou por necessidade, conclui-se que não se deve reagir com a privação de sua liberdade. Entretanto, quando se amplia a discussão para outros casos de roubo sem uma aproximação com suas motivações, há a indicação de aplicação da privação de liberdade, por se inferir que a pessoa agiu de maneira errada. Mesmo assim, entende-se que não há um benefício com a aplicação da medida, e que esta teria a função apenas de punir a atitude indevida.

Caso 2: Adolescentes no ônibus 474<sup>22</sup> afirmam que estão indo à praia. Eles podem ser revistados?

<sup>21</sup> Conforme mencionado anteriormente, a questão partiu de adolescentes que participavam de um Seminário e puderam fazer perguntas aos palestrantes.

<sup>22</sup> Ônibus da empresa Braso Lisboa, que faz a linha Jacaré-Jardim de Alah, no Rio de Janeiro. Vale ressaltar que Jacaré é um bairro bastante conhecido em decorrência da proximidade com a grande favela do Jacarezinho.



No momento em que se mencionou 474, alguns risos foram ouvidos, mas, antes de dar início às discussões desse caso, foi necessário explicar aos adolescentes de outras comarcas ao que nos referíamos quando mencionamos tal meio de transporte.

O ônibus que faz a linha Jacaré–Jardim de Alah é um velho conhecido dos moradores da Zona Norte e dos demais moradores da cidade do Rio de Janeiro pelo destaque que recebe nos noticiários, especialmente no verão. Por atravessar a cidade, ligando a Zona Norte à Zona Sul, região das belas praias, é conhecido por “levar toda a favela e o subúrbio” ao mais frequentado espaço de lazer do verão.

O ônibus faz viagens muitas vezes acima da lotação máxima permitida, levando grande número de jovens negros para a Zona Sul, em meio a cantorias e algazarras, aos finais de semana. O comportamento desses jovens é alvo de críticas, por incomodar ou até amedrontar os demais passageiros. Os noticiários frequentemente exibem imagens do ônibus com adolescentes sentados no teto do veículo, com os corpos para fora das janelas e outras situações que oferecem riscos para passageiros e motoristas. Também há relatos de roubos aos passageiros do coletivo. Além disso, nos últimos anos, os “arrastões”, que frequentemente ocorrem nas praias lotadas, tomaram grandes proporções na mídia e foram associados aos passageiros jovens e negros que utilizam essa linha de transporte público.

Somando-se os dois fatos, o ônibus 474 tornou-se alvo da atuação intensa da polícia, que ficava estrategicamente localizada nos locais onde o coletivo faz parada. Em geral, a atuação da polícia se dava por meio de revista aos jovens ou do convite para que se retirassem do coletivo a fim de que este pudesse seguir viagem. A atuação policial também visava a inibir a tentativa de pessoas entrarem no ônibus pela porta traseira, sem pagar a passagem, fato frequentemente observado no referido ônibus.

Diante de todas as explicações, os adolescentes começaram a refletir sobre a questão lançada. L. afirmou, de imediato, que não conseguia avaliar aquela situação, tendo em vista que residia em Cabo Frio e frequentava a praia sem quaisquer problemas e sem a necessidade de transporte público.

Os adolescentes residentes na cidade do Rio de Janeiro começaram a levantar pontos sobre a situação relatada e concordaram com uma estimativa lançada no grupo por um dos adolescentes: cerca de 90% dos adolescentes que se utilizam da linha de ônibus 474, em um fim de semana de praia, têm o objetivo de roubar. A partir daí, pensando sobre a possibilidade de serem revistados, surge a seguinte fala: *“A polícia tem o direito de revistar, pois é o trabalho dela, mas tem que ser no respeito”*.

Ao provocarmos uma reflexão sobre todas as pessoas que poderiam estar no ônibus com diversos outros objetivos, surgem polêmicas. Toma grande proporção no grupo a frase “*revistar minha mãe, avó, ou irmão que não é envolvido não é legal, mesmo sendo no respeito*”. Diversos adolescentes se manifestam dizendo que “*é um absurdo revistar quem não está no erro*”, principalmente quando se trata das “*coroas*”, pessoas com mais idade, no caso. Quando quase todos concordavam com essa ideia, uma adolescente que relata ter a mãe “*envolvida*”, afirma que “*é tranquilo revistar ela*” (a mãe). Outras meninas se ofendem com a fala, dizendo que têm “*mãe limpa*”, então, “*não é tranquilo revistar minha mãe, não*”.

A partir daí, pensando sobre a realização da revista, surgem reflexões acerca da possibilidade de policiais revistarem passageiros de gênero diferentes do seu. Todos os presentes concordaram com a ideia de que “*policia! homem não pode revistar mulher, mas policia! mulher pode revistar homem*”. Iniciei algumas interferências para gerar uma reflexão, mas, infelizmente, não foi possível dar prosseguimento a essa questão naquele momento.

Dei-me conta de que um diálogo ocorria paralelamente a esse e ganhava proporção. Percebi que a Paula interferia fazendo uma pergunta sobre o que eles (os adolescentes) pensavam serem as funções das pessoas presentes em uma audiência. Sem saber muito bem como identificar quem são os personagens que se fazem presentes na audiência (juiz, promotor, defensor), não houve uma resposta. Paula foi nomeando cada um dos profissionais aí envolvidos, enquanto demonstrava a disposição em que se organizam. A conversa se desenrolava, quando alguém afirmou: “*juiz julga, promotoria fica do lado dando uma ideia no juiz, e o defensor é o que fica calado o tempo todo*”.

Percebendo que o papel da defesa e da acusação não eram claramente percebidos pelos adolescentes, dedicamos um tempo a tentar entender melhor o que é a responsabilidade de cada um. Nesse momento, simulamos uma sala de audiência na própria sala da oficina.

Pensando sobre as funções de cada profissional envolvido na audiência e aproximando essas reflexões das próprias experiências vivenciadas por cada um, os adolescentes começaram a perceber que casos semelhantes haviam sido julgados desproporcionalmente por juizes distintos. “*Tem adolescente que foi preso por causa de poucas gramas de maconha e ficou muito tempo, e tem adolescente que tem coisa pior na conta e não ficou tanto tempo preso*”. Os relatos trazidos por cada um levaram a um entendimento inicial de que, em geral, as comarcas do interior têm julgamentos mais severos do que a capital, com exceção dos casos de tráfico, que apresentavam julgamentos bastante semelhantes.

Quando questionados sobre o que gostariam de dizer ao juiz, ocorreu uma demonstração de descrédito, acompanhada de fala: *“ah, o juiz nem procura saber a nossa história”*.

Retomando a questão mais ampla apresentada no início (*Internação resolve?*), duas meninas-mães concordaram que é difícil ficar longe dos filhos, em especial quando pequenos, mas que não gostariam de vê-los na unidade de internação apenas para que estivessem perto; preferem *“eles longe, mas lá fora”*. Quando questionadas sobre que possibilidades, então, poderiam ser aplicadas, elas mencionaram que *“já que não pode ser absolvida, podia receber CRIAAD<sup>23</sup> pra ficar mais perto”*; *“aceitaria até ficar mais tempo de CRIAAD do que ficar na internação, só pra ficar perto do filho”*.

A discussão sobre maternidade tomou contornos interessantes, envolvendo reflexões sobre a vida, sobre como lidar com o fato de ser inevitável cumprir a medida e sobre o sentimento ruim de permanecer longe dos filhos. O assunto perdurou até o horário de término e, quando as movimentações para o encerramento se iniciaram, L. se manifestou, dizendo: *“não tenho filho, não, mas quero ter 30, se for pra receber CRIAAD”*.

Não tivemos tempo de trazer para a reflexão essa afirmação, pois os agentes socioeducativos já estavam na porta preparando a saída dos adolescentes. Fiquei bastante frustrada com o fato. Entristecida, pensei, também, que aquele já era o segundo encontro, e ainda não havíamos conseguido abordar diretamente o tema justiça.

Repensei todo o encontro e, tentando interpretar algumas questões, percebi que o conceito de justo/injusto tomava contornos muito dinâmicos. Na reflexão do primeiro caso, os adolescentes sugeriram que roubar para comer não teria como justa resposta a internação, já outros roubos, teriam.

Seguindo a mesma lógica, no segundo caso, era justo que eles mesmos (os adolescentes) passassem pela revista no ônibus, mesmo que, no momento, não tivessem como objetivo alguma prática ilícita. A despeito disso, eles supostamente se enquadram no perfil de quem está errado. Para esse perfil, foram descritas algumas características, dentre as quais se sobressaíram aspectos relacionados às roupas. Por outro lado, quando se tratava de pessoas queridas sobre as quais havia a certeza do não envolvimento com questões ilegais, tal abordagem era injusta. Compreendi que, de algum modo, o tema justiça estava permeando as nossas discussões.

---

<sup>23</sup> A nomenclatura se refere ao Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente, onde se dá o cumprimento de medida de semiliberdade.

### **3º encontro da Roda de Conversas**

Em 19/09/16, ocorreu o terceiro encontro, mas eu não pude estar presente por questões de organização da demanda de trabalho. Assim, Lívia conduziu a oficina. Havíamos planejado discutir o tema “cuidado” e convidamos Flávia, psicóloga do Departamento, para nos ajudar a construir o diálogo.

Após trocar algumas informações com Lívia, tomei conhecimento de que Flávia buscou encaminhar a reflexão por meio da tentativa de construção de um projeto de vida que considerasse os desejos e gostos de cada um. Lívia pontuou que, naquele dia, o grupo estava muito inquieto, e a discussão era utilizada por eles quase que como um teste. Os adolescentes aproveitavam o momento para falar sobre seus desejos, expressando o que, provavelmente, jamais seria dito em outros espaços do ambiente socioeducativo. Quando questionados sobre o que gostavam de fazer, Lívia comenta que ouviu, dentre outras, respostas como: “liberdade”, “maconha”, “sexo”, “comer buceta”, “piru”, “traficar”, “roubar”.

Lívia me contou sobre esse encontro muito preocupada com o fato de não ter sido possível desenvolver reflexões e discussões sobre todas as questões que emergiram do grupo. Mencionou que a inquietude que o tema levantou dificultou ainda mais o diálogo. Eu podia compreender o que ela falava. Desde o primeiro encontro, eu sentia que seríamos incapazes de tratar de tudo o que aflorava. Eram muitas demandas, muitos temas, tudo parecia demais. Eu também não sabia como conseguiríamos conduzir esses encontros sem a sensação de frustração por não ter conseguido abordar temas tão importantes. Todos os temas que surgiam eram de grande importância, e não era possível abraçar a todos.

### **4º encontro da Roda de Conversas**

*Seu cabelo black dá um break em meu olhar/ Canto essa canção só pra dizer que você/  
Linda e preta, jardim do dia a dia/ Linda e preta, brincar de alegria/ Linda e preta,  
você, você, você virá (Linda e preta, Renato Gama)*

O quarto encontro ocorreu em 26/09/16, tendo sido convidada a estudante de comunicação Marcela, que veio contribuir com a conversa sobre educação. Lívia a conhecia e destacou sua atuação frente aos movimentos de ocupação das escolas públicas que vinham acontecendo, bem como seu posicionamento frente às questões raciais e outros tipos de segregação. Naquele dia, tivemos a presença de Paula, novamente, da pedagoga Fátima e da professora Renata, ambas com atuação junto à unidade masculina (EJLA).

De imediato, a chegada de Marcela causou um grande alvoroço entre as meninas. Uma mulher negra com cabelos estilo *blackpower* de pontas claras arrancou exclamações de todas. As meninas queriam tocar no “*black*” enquanto diziam que Marcela e seu cabelo eram lindos e perguntavam qual era o creme que ela usava. No meio de toda aquela agitação, também se podia ouvir uma voz ou outra dizendo “*aliso o meu cabelo porque não combina comigo*”, mesmo que ninguém tivesse dito nada a respeito.

Marcela tomava o cuidado de, a todo o tempo, reforçar que todas eram lindas: ela mesma e todas as que estavam ali presentes. Ressaltava, inclusive, como eram semelhantes entre si: “*eu também sou preta, favelada, de cabelo crespo*”. Também retrucava algumas falas, afirmando que “*não tem essa de que cabelo que nasce na cabeça da gente não combinar com nós mesmas*”. O fato de Marcela se colocar em um lugar que lhe permitia ser vista como alguém “igual” (com características e história de vida parecidas) às adolescentes aproximava e encantava cada vez mais as meninas.

Após esse momento inicial, foi lançada a proposta de exibição de dois vídeos. Um deles era o curta-metragem “Desmonte”, produzido durante a ocupação de uma escola pública na zona norte do Rio de Janeiro. Neste não havia falas de personagens, mas um outro tipo de interação, marcada por movimentos corporais, envolvendo uma performance que se aproximava de uma dança.

Lívia explicou para todo o grupo que o espaço onde foram gravadas as cenas, um lugar aparentemente abandonado, com aspecto sujo e pouco conservado, tratava-se dos fundos de uma escola, espaço até então desconhecido pelos alunos, que fora descoberto durante uma ocupação.

O outro vídeo, “O julgamento de Pezão #MartinsSemPena”, tratava-se de uma paródia da música “Baile de Favela”, em que um grupo de jovens vestidos de preto e com a cara pintada de branco estavam reunidos nas escadarias da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, cantando, no ritmo do funk, diversos problemas enfrentados no governo Pezão.

Algumas frases ditas na paródia que empolgaram muito os adolescentes foram: “lá na UPA, tá faltando tudo, lá no posto tá faltando tudo, lá no hospital tá faltando tudo”; “Pezão fica calado e secretário fica mudo”; “O governador deu a cultura pra OS”; “Roubou a merenda, pensa que me enrola”; “Fala da crise, pensa que me enrola”; “Pezão, para de roubar e bota a grana na escola”.

Inicialmente, ao reconhecer a batida da música, houve uma animação geral; alguns até batucavam, acompanhando o ritmo com sorriso no rosto. Pouco depois, houve um

reconhecimento do local onde se passava a cena, e podiam-se ouvir frases como: “*caraca, que viagem, já roubei lá*”. Paralelamente, ouviam-se frases como “*ele (Pezão) roubou muito, né?*”.

Eu não identificava muito bem o que as/os adolescentes estavam pensando ou sentindo com relação ao que era exibido. Percebi um envolvimento maior com a paródia ao Baile de Favela e certo estranhamento em relação ao “Desmonte”.

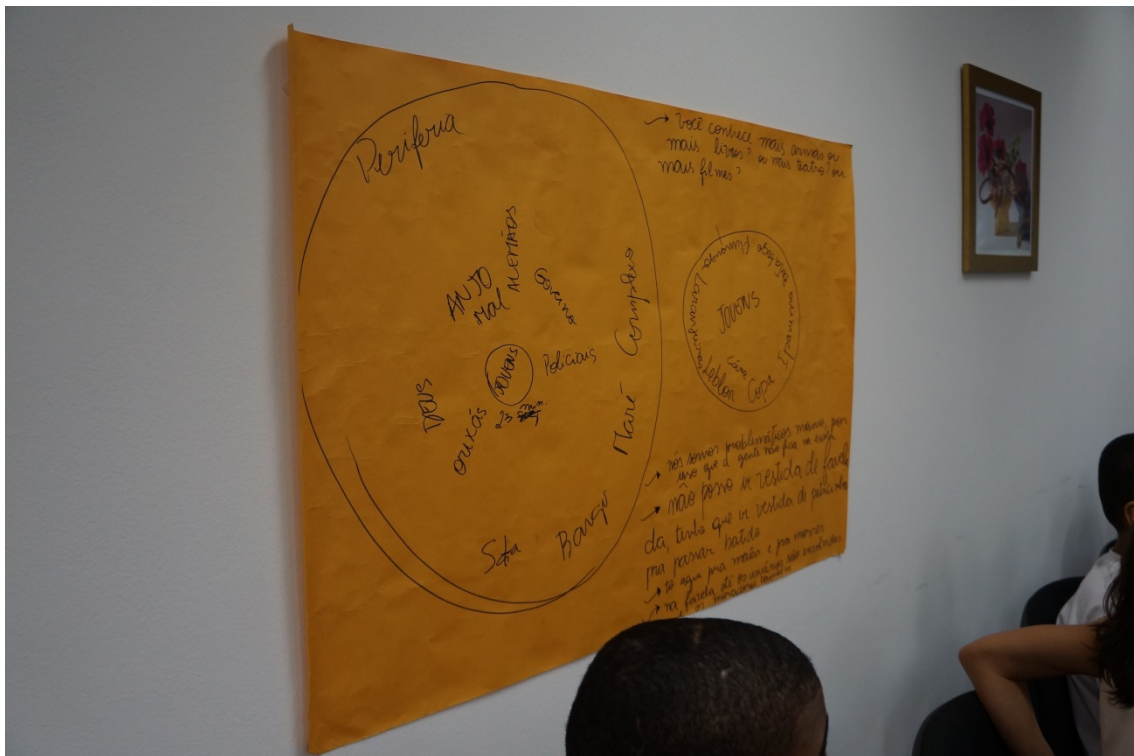
Marcela, durante a exibição dos vídeos, instigou os adolescentes, mencionando “*muita cultura isso aí, não?*”. Eles concordavam e, por vezes, até repetiam. Em diversos momentos, o grupo animadamente pedia para assistir novamente o vídeo “O julgamento de Pezão #MartinsSemPena”.

Encerrada a exibição dos vídeos, iniciou-se um diálogo com Marcela. Esse encontro era motivado pela pergunta “*As escolas do Sistema são melhores do que as lá de fora?*”, que fora apresentada em Seminário anterior, conforme já mencionado. Primeiramente, Marcela pergunta o que os adolescentes acham que seja educação, e surgem as seguintes frases: “*Há 3/4 anos eu não vou na escola*”; “*Eu ia pra escola só pra aprontar, porque não tinha vontade nenhuma de ir*”; “*Já fui expulsa de várias escolas, não tenho mais nem pra onde ir na minha cidade*”; “*Nós não fica na escola porque nós é problemático*”; “*A escola é importante, mas eu não quero voltar*”.

Conforme o diálogo se desenrolava, Marcela fez comparações entre objetos, perguntando o que cada um conhecia mais: armas, livros, peças de teatro, filmes ou outras coisas. Sem precisar pensar muito, todos respondiam que conheciam mais armas do que qualquer outra coisa que fora mencionada. Já pelo fim, apenas uma adolescente mencionou que a quantidade de filmes que conhecia talvez chegasse perto da quantidade de armas, “*mas, mesmo assim, a arma ainda ganha*”.

O assunto que girava em torno de filmes, livros e peças teatrais começou ser relacionado à expressão “*patricinha*” e “*playboy*”, de forma que as/os adolescentes tentavam pontuar que “*essas coisas*” (as diferentes formas de expressão cultural) fazem parte do universo de vida dessas pessoas (“*patricinha*” e “*playboy*”), e não dos “*favelados*” (todos ali concordaram que eram favelados no sentido de terem sido criados e/ou residirem na favela).

Figura 1 - Fotografia produzida durante a Roda de Conversas, como registro do cartaz construído a partir das discussões



Fonte: Acervo pessoal, 2016

Quando questionados sobre no que consistia o conceito ser “*patricinha*” ou “*playboy*”, surgiram explicações que giravam em torno do modo de se vestir e se comportar e, um pouco, do estilo de vida (frequentar determinados locais reservados a quem tem mais dinheiro, por exemplo, o próprio teatro). Nesse contexto, foram surgindo frases como “*tenho raiva de patricinha e playboy*”; “*me visto de patricinha pra passar batida no ônibus, se for vestida de favelada, a polícia para toda hora*”.

Instigados a pensar sobre a *patricinha* e o *playboy* que frequentam a favela para comprar drogas, surgem questionamentos a respeito de o usuário de drogas ser ou não envolvido (com o tráfico). Alguns afirmaram que pensam que eles são envolvidos sim, enquanto outros afirmam que “*quem vai na boca só pra gastar dinheiro não é envolvido!*” Prosseguindo com o tema, inicia-se uma tentativa de desvendar quem são os sujeitos que verdadeiramente estão envolvidos com o tráfico de drogas na favela. As opiniões são bastante divididas, de forma que, enquanto alguns afirmam que “*a favela toda é envolvida*”, outros afirmam que “*tem morador que é trabalhador e não é envolvido*”, mas “*tem também morador que é trabalhador e envolvido*”, “*tem aquele que é envolvido e não é trabalhador*”, “*na favela tem de tudo!*”.

Marcela problematizou as falas trazidas e, na sequência, pontuou que os negros são levados o tempo inteiro a se sentirem diminuídos e excluídos, apresentou ideias de estudos sobre um projeto de sociedade baseado no branqueamento da população. Mencionou dados acerca do extermínio da população negra no Brasil, citando que *“a cada 23 minutos, morre um jovem negro em nosso país”*.

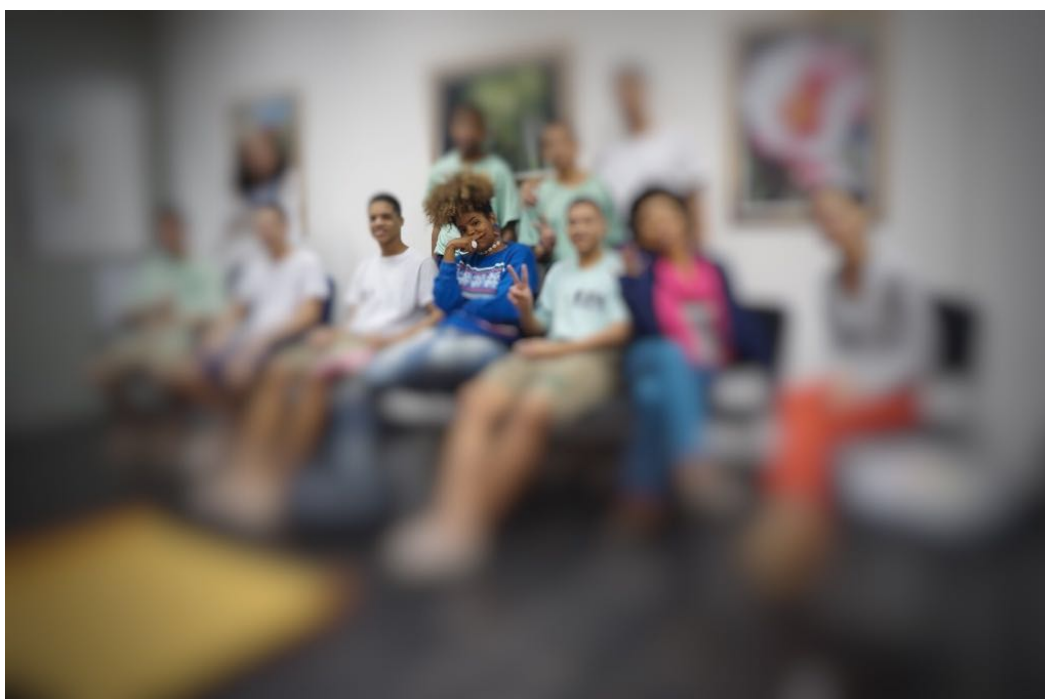
Articulando os dados às frases dos adolescentes, Marcela construiu uma reflexão no sentido de entendermos que não se trata de uma coincidência que aqueles ali presentes, em sua maioria negros, conhecessem mais armas do que livros e peças teatrais. Também não era coincidência que eles tivessem quase todos sido expulsos do ambiente escolar e que se sentissem problemáticos e incapazes de retornar às escolas para prosseguir com os estudos.

Os adolescentes se mostraram interessados no que ouviam, os olhos pareciam saltar. Falas surgiam, trazendo suas experiências de vida: *“já perdi muito amigo meu”*. Também havia silêncio acompanhado de olhares atentos. Naquele dia, pareciam estar todos muito envolvidos com o tema, participavam fervorosamente.

Marcela também mencionou dados comparativos em diferentes territórios, demonstrando que se morre muito mais na favela e em outros espaços populares do que em territórios mais abastados da cidade. Aquilo não era uma novidade, a reação dos adolescentes demonstrava que a realidade de morte vivenciada cotidianamente na favela era algo aceito pelos presentes, algo já naturalizado. Ouvimos que *“todo mundo vai morrer um dia”*; *“estamos aqui pra matar e pra morrer”*. O posicionamento diante dos dados de morte apresentados se mostrava conformado com uma realidade que, supostamente, estava instalada. A discussão seguiu até o fim do encontro no sentido de refletir, problematizar, pensar criticamente essa realidade e desnaturalizá-la.



Figura 2 - Foto realizada a pedido dos meninos para registrar a visita de Marcela, após a saída das meninas



Fonte: Acervo pessoal, 2016.

### **5º encontro da Roda de Conversas**

*Eu não pedi pra nascer/ Eu não nasci pra perder/ Nem vou sobrar de vítima/ Das circunstâncias/ Eu tou plugado na vida/Eu tou curando a ferida/Às vezes eu me sinto/ Uma mola encolhida (Toda forma de amor - Lulu Santos).*

O quinto encontro da roda ocorreu no dia 03/10/16, quando tínhamos a intenção de refazer o caminho percorrido até ali e começarmos a pensar mais efetivamente a participação no Seminário. Lívia trouxe fotos dos encontros passados para exibir, as quais haviam sido tiradas pelos próprios adolescentes. Com o atraso dos meninos, a exibição iniciou-se somente com a presença das meninas e causou risos e alegria.

O grupo foi informado acerca dos últimos detalhes de que havíamos tomado conhecimento naquela semana: a possibilidade de participação no Seminário estava restrita apenas a um número representativo de adolescentes, tendo em vista as questões de segurança e transporte que envolviam o próprio DEGASE e o Ministério Público (local de realização do seminário). Precisariamos, portanto, escolher quem iria representar o grupo naquele espaço.

Conversamos, então, mais uma vez, sobre como seria o Seminário e como geralmente ocorre a participação das pessoas. Dentre as diversas possibilidades, ressaltamos que, naquela ocasião, ocuparíamos um lugar na mesa que destinado a pessoas que irão falar para os demais

presentes. Fomos, aos poucos, construindo possibilidades, identificando nossos limites e os desafios que poderiam ser superados. Por vezes, o falar em público parecia uma tarefa que trazia medo; em outros momentos, soava como a oportunidade de ocupar um lugar de importância. Outras vezes, o medo estava no que poderia ser dito e no que deveria ficar restrito apenas às nossas conversas em grupo.

Durante todo o período de realização das oficinas, eu recebia orientações superiores para ter cuidado com o que “poderia ser dito” em um ambiente de Seminário com a presença de autoridades e de pessoas externas ao Departamento. Eu sempre me preocupava com essa orientação, mesmo sem saber muito bem como conduzir a questão junto ao grupo. Entretanto, naquele momento, diante do movimento que os adolescentes faziam para eleger o que poderia ser dito, eu pude perceber como aquelas orientações que eu recebia fora das oficinas nem precisavam ser tratadas diretamente ali dentro. Elas reverberavam junto aos adolescentes, mesmo sem a nossa indicação.

Refletindo sobre todo o cenário, compreendi que as orientações partiam de alguém que, em alguma medida, tinha a preocupação com os adolescentes, mas que também se preocupava muito com a situação de exposição que o Departamento poderia ter colocado diante de todos. Pensando a partir dos adolescentes, eu compreendia que eles estavam muito preocupados em resguardar a própria integridade. Quem vive o cotidiano da socioeducação na condição de socioeducando conhece muito bem os riscos aos quais está exposto, e qualquer fala mal colocada poderia trazer um sério problema. Conforme mencionavam no diálogo entre si: *“chega na unidade, é cada um por si”*.

De fato, as recomendações de cuidado eram legítimas; muitas questões poderiam tomar evidência, as quais poderiam trazer prejuízos a todos os envolvidos. Era preciso cuidar para resguardar cada um naquele contexto. Do lado mais frágil da relação, tínhamos as/os adolescentes, que poderiam sofrer qualquer tipo de represália em suas unidades, seja por parte de outros adolescentes ou até de funcionários que se sentissem expostos diante de suas falas. O Departamento, conforme nos alertavam, de fato, também poderia ter suas mazelas expostas diante de todos, inclusive dos órgãos responsáveis por sua fiscalização. Os funcionários, em geral, também poderiam ter suas práticas colocadas em xeque diante de todos. O próprio ambiente das oficinas poderia ser tomado como algo perturbador à ordem, tendo em vista ter incitado as possíveis falas “não autorizadas”, de modo que poderia sofrer retaliação, e poderíamos perder esse espaço de escuta e conversa. E, ainda, havíamos nós, as responsáveis por conduzir o grupo, que poderíamos ser responsabilizadas individualmente por qualquer situação problemática que viesse a surgir.

Em algum momento do encontro, Paula tenta conduzir o diálogo para a reflexão que tínhamos como proposta para esse dia, de modo que apresenta a questão norteadora “O que falta no meu bairro/ na minha favela?”. A princípio, a questão não apresentou respostas tão fáceis de serem identificadas. Uma pergunta muito repetida nesse momento foi “*Como assim?*”, até que, aos poucos, surgiam ideias como: “*pista de skate*”, “*asfalto*”, “*creche*”, “*piscinão*”, “*luz*”, “*programação cultural*” e “*respeito*”.

Sem que indicássemos esse caminho, a pergunta se desdobrou para as próprias unidades de internação, e cada adolescente começou a falar o que faltava em sua unidade, retomando, um pouco, o que já havia sido discutido no primeiro encontro. As meninas lembraram que faltava televisão na unidade feminina. Os meninos falaram que falta sobremesa na internação e que “*no Padre<sup>24</sup>, é mão pra trás, pé junto, cabeça baixa, mas tem sobremesa todo dia*”. Ainda tratando do aspecto ligado às refeições, os meninos relataram pensar que “*comida ruim às vezes é usada como punição pra nós não querer voltar pra essa vida*”.

Adentrando pelos caminhos que se desenhavam na conversa, inicia-se um diálogo acerca de permanecer ou não na “*vida do crime*” após o cumprimento da medida. As falas contam que: “*o tráfico não é bacana, mas eu vou porque gosto*”; “*comida ruim é esculacho, mas quando eu chegar lá fora nem vou lembrar*”; “*a gente sofre opressão aqui, só dá vontade de voltar pra pista e fazer de novo*”; “*a gente sofre opressão lá fora também*”. Outro adolescente, complementando esta frase, menciona “*mas a pessoa sofre porque mora na favela, não é só porque é do tráfico*”; outro adolescente reitera: “*a Marcela é um exemplo de que não tem só bandido na favela, ela é tranqüilona, até faculdade ela faz (...) e, mesmo assim, sofre esculacho na rua*”.

---

<sup>24</sup> Maneira como os adolescentes chamam o Centro de Socioeducação Dom Bosco, unidade destinada à internação provisória, anteriormente identificada como Instituto Padre Severino.

Figura 3 - Imagem produzida pelos próprios adolescentes durante a realização das oficinas



Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Nesse dia, também foi apresentado um curta-metragem, “Personal Vivator”<sup>25</sup>, de Sabrina Fidalgo, que exibia cenas de uma empregada doméstica trabalhando numa casa bastante abastada e sua relação com a patroa. A mesma mulher também é observada em outro momento, na favela onde reside, ocupando o lugar de patroa, em que se pode ver a relação que estabelece com a sua empregada doméstica. São, portanto, três personagens principais: 1- uma mulher branca de boa condição financeira; 2- uma mulher negra que trabalha como empregada doméstica na casa da mulher branca; 3- outra mulher negra que trabalha como empregada doméstica na casa da mulher citada anteriormente.

O enredo do filme se desenrola com um cineasta tentando retratar trechos da vida de cada uma das mulheres, de forma que ele vai transitando pelas casas de cada uma, e ganha evidência a relação que se estabelece entre elas, de acordo com o lugar que ocupam. Assim, na casa da mulher branca, a empregada parece sofrer certa opressão e, mais tarde, em sua própria casa, diante de sua empregada, parece ter uma atitude mais opressora.

Em uma cena que se passa na casa da mulher branca, quando sua empregada negra recebe o cineasta, ela apresenta uma postura aparentemente mais sedutora frente a ele. Uma das adolescentes, ao ver o trecho, menciona: “*essa mulher quer acabar com a nossa*

<sup>25</sup> Disponível em [http://portacurtas.org.br/filme/?name=personal\\_vivator](http://portacurtas.org.br/filme/?name=personal_vivator). Acesso em 10/09/2018.

*reputação*”; e, em outra cena, observando a maneira como a patroa branca se dirige à empregada, a mesma adolescente exclama: “*Th, esse olhar aí é de opressão!*”.

O filme contou com os olhares atentos dos adolescentes que pareciam se envolver muito com a temática. Opressão, palavra tão repetida por eles em diversos contextos, durante a reflexão sobre aquele filme, tomava contornos mais precisos e específicos. O exercício, proposto pelo filme, de deslocar o oprimido de lugar e vê-lo também a partir do lugar de opressor foi muito bem compreendido pelos presentes e causou grande envolvimento.

Já no fim do encontro, pedimos que todos fossem para as suas unidades pensando no que poderia ser dito pelo grupo no Seminário. Mesmo que não houvesse uma pergunta a ser respondida de imediato, alguém menciona “*sobre respeito e a opressão que a gente sofre*”. No mesmo instante, alguém menciona que poderia ser mais tranquilo se pudessem levar algo escrito para o Seminário. Não houve tempo de conversar sobre as sugestões, tendo em vista que os agentes já aguardavam os adolescentes na porta da sala para que retornassem às suas unidades, e o grupo já se movimentava para a saída.

## **6º encontro da Roda de Conversas**

*Chega de ser subjugado/ Sub-traído, sub-bandido de um sub-lugar/ Sub-tenente de um sub-país,/ Sub-infeliz, sub-infeliz..... (Numa cidade muito longe daqui – Marcelo D2)*

Como já se aproximava o seminário, tornava-se mais necessário direcionar as ações para o que seria apresentado no evento. As/os adolescentes apresentavam diversas outras demandas, que incluíam e extrapolavam a proposta do Seminário. Quando eu pensava no tempo que tínhamos, me preocupava.

No sexto encontro, ocorrido em 10/10/16, as meninas já chegaram sedentas por reivindicar. Algumas delas haviam sido direcionadas a um curso preparatório, e a ideia parecia ótima, a não ser pelo modo como as coisas estavam sendo desenvolvidas, diziam elas. Reivindicavam mais tempo de estudo, mencionavam que a aula era curta demais, muitas vezes não conseguiam terminar a leitura do texto proposto, o que, conforme proferiam, “*era uma tamanha falta de respeito*”. Inconformadas com o fato de não terem sido ouvidas ao pedirem para encerrar a atividade na qual estavam envolvidas, já no fim da aula do preparatório, mencionavam: “*depois vem dizer de nós que não tem respeito, mete algema pra levar embora*”, “*nós também quer mais tempo de estudo*”, “*preparatório é importante pra nós aprender o que não aprendeu lá fora*”.

Nesse momento, adentra pela sala mais uma menina. Esta teve um problema com a algema, que, por ter emperrado, causou o atraso de sua entrada na oficina. Os agentes socioeducativos permaneceram com a menina no estacionamento até que pudessem abrir a algema. Quando resolvida a situação, a adolescente entrou pela sala bastante atordoada com o fato, dizendo que fez de tudo para chegar na hora, mas que os agentes não se esforçaram o suficiente para liberá-la das algemas mais rápido.

Passado esse momento mais agitado, tratamos das questões práticas de ida ao seminário. Lívia explicou que somente tínhamos a possibilidade de levar quatro adolescentes. Pensamos, então, ser justo levar dois meninos e duas meninas.

Buscamos meios de decidir em conjunto quem poderia representar o grupo. Em meio ao diálogo, foi colocado que um dos adolescentes, R., provavelmente receberia progressão de medida em audiência a ser realizada naquela semana e, portanto, não estaria na unidade para ir ao Seminário. Paula sugeriu que o adolescente fosse ao Seminário mesmo que não estivesse mais na EJLA, se oferecendo para conversar com sua responsável e colocá-la a par de toda a situação. O adolescente concordou.

Até aquele dia, ainda não havia posicionamentos muito definidos por parte de cada um, de forma que as colocações oscilavam entre manifestações de interesse em participar do evento e manifestações envergonhadas que diziam não querer participar. Naquele momento, entretanto, todos se comportaram demonstrando interesse na participação.

Lívia havia mencionado a necessidade de um olhar cuidadoso no que se refere às questões raciais. Dessa forma, nós três (Lívia, Paula e eu) concordamos que deveríamos atentar para a representatividade negra na composição da mesa, em especial por termos a maioria negra no total do grupo. Conversamos também sobre nossas percepções sobre cada um e as possibilidades de contribuição com a proposta do Seminário.

Ao longo do encontro, em conjunto com as/os adolescentes, foram elencados os possíveis representantes do grupo: S. e A., da unidade feminina, e L. e O., da unidade masculina. Além desses, ainda contávamos com a possibilidade da presença de R., que, na hipótese de recebimento de progressão de medida, poderia se juntar a nós no Seminário. Naquele momento, foi possível perceber expressões de descontentamento por parte daqueles que não estavam incluídos na ida ao Seminário. Mesmo assim, todos concordavam com o que estava em pauta.

Independentemente da ida ao Seminário, a proposta de todos serem representados de alguma forma estava de pé. Nesse sentido, aqueles que não fossem ao evento poderiam construir maneiras individuais ou coletivas de se fazerem presentes. Possuíamos alguns

registros em folhas de papel pardo que, durante alguns encontros, haviam sido deixadas no centro do círculo. A maior parte dos registros havia sido feita por Lívia, que anotava palavras ou temas centrais que emergiam do diálogo. Ninguém mencionou a possibilidade de levarmos esse material para o Seminário.

Refletindo sobre o que poderíamos levar para a mesa, novamente, os adolescentes mencionaram temas que giravam em torno do respeito. Mencionavam coisas como *“tratar de igual pra igual”*, *“olhar sem opressão”*. Quando levadas a pensar o que seria respeito, pensando a partir do lugar delas, as meninas diziam *“nós respeita quem respeita nós”*; *“no plantão X, por exemplo, nós respeita”*; *“mas no sábado, nós bateu chapa<sup>26</sup> porque ficou o dia todo sem luz e água”*. Nesse momento, os meninos retrucaram, dizendo *“pô, se nós for bater chapa pelo que nós não tem, nós só vai fazer isso”*. As meninas retomaram a palavra e afirmaram: *“mas na real nós se acostuma com a violência”*.

Em um momento de reflexão, uma adolescente menciona *“lá onde eu moro tem tanta gente presa”*; *“bota logo a maconha pra vender na farmácia, deixa com nós do tráfico só as outras drogas”*. Um dos meninos (L.) retruca: *“Ué, por quê?”*, ele mesmo complementa: *“Só porque maconha é natural? Na verdade, tem várias químicas misturadas também!”*.

Retomando os temas para a preparação do evento, o mesmo adolescente pergunta se a juíza estaria participando do Seminário. Ao receber uma resposta positiva, ele menciona que, então, vai dizer que *“é muito bonzinho e não cometerá mais nenhum crime”*. Todos riram.

Já no fim do encontro, retomando a sugestão da semana anterior, incentivamos a possibilidade de escrevermos o que seria dito. Propusemos, inclusive, que começássemos a preparar algo para lermos para todo o grupo antes da data do evento. Todos gostaram da ideia.

## **7º encontro da Roda de Conversas**

*Sempre fui sonhador, é isso que me mantém vivo/ Quando pivete, meu sonho era ser jogador de futebol, vai vendo/ Mas o sistema limita nossa vida de tal forma  
Que tive que fazer minha escolha, sonhar ou sobreviver (A vida é um desafio – Mano Brown).*

Em 17/10/16, ocorreu o nosso último encontro antes do Seminário. Os meninos não desceram para a oficina, pois havia um evento na unidade, e a movimentação para tal, somada

---

<sup>26</sup> A expressão “bater chapa” é utilizada no Sistema Socioeducativo para se referir a momentos em que adolescentes chutam a parte inferior da porta de ferro dos seus alojamentos, causando um barulho ensurdecedor que ecoa pelos corredores das unidades. Em geral, os adolescentes “batem chapa” em momentos de fúria ou descontentamento profundo.

ao reduzido número de agentes, inviabilizou a organização para o envio dos adolescentes participantes da roda de conversas.

Ao longo da semana, alguns encaminhamentos haviam sido feitos por Paula e Lívia, tendo em vista a proximidade do Seminário. Paula entrou em contato com as unidades e o Ministério Público, visando acertar as questões de transporte e segurança das/dos adolescentes no evento. Ela chegou a solicitar a possibilidade de levarmos um número maior de adolescentes. Entretanto, foi negado, e muitas foram as exigências desse órgão. Mesmo assim, enviamos os nomes de cada adolescente para que fosse feita uma pesquisa acerca da possibilidade de serem conduzidos ao Seminário. Um menino e uma menina tiveram a possibilidade de participação vetada pelo setor segurança e inteligência. De qualquer forma, permaneceu a autorização para a presença de apenas quatro adolescentes.

Além dessas questões de ordem mais burocrática, Lívia e Paula também tiveram um encontro com A. e S., as meninas indicadas para irem ao Seminário. Na ocasião, as duas adolescentes levaram alguns registros por escrito, os quais foram lidos para as pedagogas. Também houve uma conversa mais íntima do que o espaço da roda de conversa nos permitia, tendo em vista a presença de muitos adolescentes.

Lívia contou que as meninas conversaram sobre questões da própria vida e contaram como foram seus percursos até iniciarem na “*vida do crime*”, e como prosseguiram após esse primeiro contato. S. trouxe relatos de uma relação conflituosa com sua mãe, sugerindo alguma violência doméstica que culminou com a sua expulsão de casa após sua mãe se envolver com um companheiro que parecia não desejar sua presença em casa. A. também narrou experiências de uma vida em situação de rua, quando, por volta dos doze anos, iniciou sua vida sexual e, aos poucos, começou a se envolver com drogas e prostituição.

Sem os meninos, esse último encontro também pareceu tomar um ar mais intimista, em que as meninas se sentiam mais à vontade para colocar abertamente questões sobre a própria vida por livre iniciativa. Contradizendo toda a agitação que manifestavam ao encontrar os meninos, chegaram a mencionar que “*sem os meninos o encontro era melhor*” e, quando questionadas sobre o motivo, afirmavam que tudo parecia ficar mais “*leve*” sem eles. Eles “*ficam tudo parado, sem falar, dá nervoso.*”.

Em determinado momento, A. e S. contaram que haviam se encontrado com Lívia e Paula, quando combinaram que a primeira escreveria sobre respeito, e a segunda, sobre maternidade. As duas mencionaram terem escolhido três palavras para nortear o texto. As palavras de A. eram respeito, agressividade e preconceito, e as de S., eram respeito,



agressividade e maternidade. A partir daí os escritos que haviam preparado foram lidos para o grupo.

A., em seu texto, fala sobre as pessoas que moram em comunidade. Durante a leitura, ela para e questiona se o grupo entendia o que ela queria dizer. Interroga: *“Vocês entendem quando eu falo comunidade? Quero dizer favela”*. Lívia responde: *“Sim, entendemos, mas você também pode dizer favela se preferir”*. A. retruca: *“Prefiro comunidade, pra ficar mais bonito”*.

T., após ouvir sobre as questões sobre maternidade lidas por S., contou ao grupo que seu filho, quando bebê, por ter apresentado uma bactéria no pulmão, ficava muito doente. Certa vez, acordada durante a noite com ele nos braços, batia a cabeça, e os olhos fechavam em lampejos de cansaço. Mesmo assim, não se sentia segura de colocá-lo na cama, receosa de que sufocasse. No episódio, ouviu do companheiro que ganharia uma *“porrada”* caso deixasse a criança cair. Complementou, mas sem um ar de desaprovação, que ele disse isso enquanto jogava videogame e permaneceu assim até ir dormir, deixando toda a responsabilidade da criança com a mãe sozinha durante todo o tempo.

No momento An., mãe de uma criança de três anos, contou já ter praticado maldades propositalmente contra um bebê de oito meses. Afirmou, dentre outras coisas, ter tentado fazer com que a criança colocasse o dedo no ventilador e tê-lo deixado cair da cama de forma não acidental. Ao ser questionada pelas outras meninas sobre os motivos que a levaram a isso, respondeu que tinha raiva do bebê, pois este bateu no rosto de sua mãe. Todas imediatamente reagiram em advertência, afirmando que se tratava apenas de um bebê, que não havia batido em sua mãe propositalmente.

Em outros momentos, no mesmo dia, An. explicou que sua mãe era responsável por cuidar do bebê diariamente durante o horário de trabalho da família dele. Contou, também, que se tornou mãe aos onze anos, que o pai de seu filho é falecido, e sua mãe acredita que ela é a culpada pela morte dele. Sem responder quaisquer indagações que surgiam no grupo, permanecia apenas com um sorriso nervoso no rosto.

Retomando a leitura dos textos, K. sugere que o seminário ocorra no mesmo formato das oficinas, como uma roda de conversas em que todos possam se manifestar mais livremente, sem muitas preocupações. Também se mencionou a necessidade de contar aos participantes do Seminário que o grupo não havia ficado satisfeito com a impossibilidade de todos comparecerem ao evento. Nesse último encontro, houve a manifestação de muita insatisfação quanto a essa questão.

No momento em que o grupo foi chamado a opinar no texto, K. novamente se manifestou, sugerindo que A. lesse mais devagar no dia, para que as pessoas pudessem acompanhar melhor. Além disso, foram pontuados alguns aspectos que não estavam muito apropriados para serem apresentados no Seminário, tendo em vista se tratarem de críticas direcionadas a plantões/funcionários específicos. Foi acordado que os pontos seriam retirados do texto.

A. reforçou para o grupo que teria uma segurança maior levando o texto para o evento e afirmou: *“quero levar escrito o que vou falar, porque quero sair bonito, falar na hora não sai a palavra certa, vou fazer feio”*. K. reagiu: *“é só falar devagar pra dar tempo de escolher a palavra decente”*. A. retomou: *“quero que fique bonito na frente daquela gente”*.

A. menciona a vontade de usar calça *jeans* novamente, de *“andar arrumadinha”*, sugerindo não querer ir ao Seminário com o uniforme usado na unidade socioeducativa. O posicionamento nos levantou uma questão em que eu ainda não havia pensado: as roupas que as/os adolescentes usariam no Seminário.

Lívia ficou responsável por tratar dessas questões, tendo sido combinado, inicialmente, que as/os adolescentes iriam vestir suas próprias roupas, trazidas pelos familiares no dia da visita. Tal movimento não deu certo, de modo que o que ocorreu de fato foi que Lívia conseguiu o empréstimo de algumas peças com uma conhecida que trabalha com o fornecimento de roupas.

O clima de leveza voltou a predominar após os relatos inquietantes de An. As meninas pediram para assistir novamente ao curta-metragem *“Desmonte”*, quando teceram diversos comentários. K. mencionou: *“é chato chegar na escola e não ter professor. Eu entendo que professor precisa fazer passeata por causa do salário e outras coisas, mas em dia de semana é complicado. A gente chega e não tem aula... aí nem sempre a gente vai pra casa, né (risos). A passeata podia ser feita no fim de semana, dá pra perder um fazendo passeata, é chato ir à escola à toa”*. Lívia retrucou: *“E se o aluno for junto com o professor?”* K. respondeu: *“Aí dá também! A gente ainda ia entender melhor o que tá acontecendo”*.

Nesse dia, também tomamos conhecimento de que R. de fato havia recebido progressão de medida em sua última audiência, tendo sido encaminhado à medida de semiliberdade. Esta passaria a ser cumprida no prazo de uma semana e, enquanto isso, o adolescente aguardaria em sua residência. Paula realizou todos os procedimentos que haviam sido combinados com R. anteriormente, tendo viabilizado, junto ao Departamento, inclusive o valor destinado ao deslocamento do adolescente e de sua mãe ao evento.

## **O IV Seminário de Formação dos Operadores Socioeducativos**

*Meu canto é resistência no ecoar de um tambor/ Vem ver brilhar mais um menino que você abandonou. (Monstro é aquele que não sabe amar – Samba Enredo 2018 G.R.E.S. Beija-Flor de Nilópolis).*

Em 20/10/16, ocorreu o IV Seminário de Formação de Operadores do Sistema Socioeducativo no prédio do Ministério Público do Rio de Janeiro, localizado no centro da cidade. Lívia e eu fomos encontrar os adolescentes no estacionamento por onde entraram, para organizar as questões das roupas.

Os meninos não manifestaram qualquer reação negativa às roupas que lhe foram concedidas (blusa e calça *jeans*). As meninas demonstraram não terem se sentido tão à vontade com os vestidos. Mencionaram preferir usar shorts e blusas mais curtos. Não havendo outra opção, nos dirigimos ao andar superior, onde acontecia o Seminário.

Antes de adentrar o auditório, fizemos uma parada na mesa do *coffe break*, disposta no salão de entrada, e passeamos entre as fotografias que compunham uma exposição que dialogava com o tema do Seminário. Algumas eram imagens das unidades do DEGASE, outras eram imagens dos próprios adolescentes que cumpriam medida e realizaram curso de fotografia no Sistema. Nessa mesma sala, Paula, juntamente com R., nos encontrou.

Entramos no auditório quando estava próximo ao fim da apresentação da mesa que antecedia a nossa. Ao término desta, fomos chamados a compor a mesa. Lívia liderou esse primeiro momento, pegando o microfone e apresentando o grupo aos presentes. A seguir, disse que nos organizaríamos de uma maneira mais informal, pois nos sentiríamos mais à vontade, tendo em vista o excesso de formalidade que aquela mesa comprida nos impunha.

Aquele espaço, de fato, não era nada confortável para nossa participação; a disposição das cadeiras alinhadas de frente para o público não permitia nem mesmo que trocássemos olhares. Os microfones, espalhados pela mesa, não convidavam a falar, ao contrário, intimidava. Concordei com cada palavra de Lívia, embora tenha achado uma proposta bastante ousada, e fiquei feliz por ela ter tido tal iniciativa, que contribuiu muito para a nossa conversa. Mais tarde, conversando sobre o momento, Lívia me relatou ter conversado com a Dr<sup>a</sup> Janaína Pagan, promotora que compôs a mesa conosco, sobre a proposta, e esta teve uma postura aberta frente à nova organização do espaço.

Dispusemo-nos, então à frente da mesa. Alguns permaneceram de pé, apoiando-se nela; outros, se sentaram no chão do palco. Em pouco tempo, os que estavam de pé se

sentaram sobre a mesa. Os que estavam no chão posicionaram-se de lado, de forma que podiam olhar o público e os demais membros da mesa com mais facilidade.

Figura 4 - Fotografia realizada durante nossa apresentação no Seminário



Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Compuseram a mesa a Dr<sup>a</sup> Janaína Pagan (Promotora de Justiça do MP-RJ), a senhora Mônica Cunha (coordenadora do Movimento Moleque<sup>27</sup>), A. (adolescente representante da unidade feminina), S. (adolescente representante da unidade feminina), L. (adolescente representante da unidade masculina), R. (adolescente da unidade masculina que acabara de receber progressão de medida), sua mãe, Lívia, Paula e eu. O., adolescente da unidade masculina, estava no Seminário, mas não se sentiu à vontade para compor a mesa mesmo diante de diversos incentivos de todas as partes. Lívia chegou a chamá-lo pelo microfone, momento em que todos acreditamos que ele subiria ao palco, mas não aconteceu.

Lívia deu início à conversa daquela mesa contando como havíamos nos organizado para a participação no Seminário e mencionando qual era a nossa proposta. Seguindo a exibição da apresentação de *power point* que havíamos preparado, falei sobre as nossas oficinas em formato de Roda de Conversas. Mencionamos o desejo e a impossibilidade de os demais participantes estarem compondo aquela mesa. A seguir, a dr<sup>a</sup> Janaína também fez algumas considerações de abertura.

<sup>27</sup> Movimento que compõe a Rede de Comunidades e Movimentos contra a Violência no Rio de Janeiro. Destina-se, especialmente, às mães de adolescentes que cumprem medida socioeducativa e/ou são vítimas de violência.

O microfone retornou para Lívia, que propôs iniciarmos a conversa, e, pouco a pouco, uma dinâmica própria começou a emergir do grupo, de maneira que a participação de todos foi fluindo.

S. dá início à leitura do texto que havia preparado. Conforme combinado com o grupo, falou sobre a dificuldade de ser mãe, em especial quando se está privada de liberdade. Encerrada a sua leitura, A. pegou o microfone e leu seus escritos, que falavam sobre respeito, ressaltando aspectos como agressividade e preconceito. Naquele momento, eu pude perceber sua preocupação com uma leitura mais pausada, conforme havia sinalizado K. no último encontro. Toda vez que A. acelerava a leitura sem intenção, buscava restabelecer o equilíbrio para retomar ritmo mais cadenciado.

Na sequência, R. iniciou sua fala, que não foi direcionada por qualquer texto. Em um primeiro momento, ele agradeceu aos profissionais que o acompanharam durante o cumprimento de sua medida e mencionou a dificuldade que encontra para prosseguir agora que retornou ao seu lugar de origem. Contou-nos, também, como foi difícil chegar até o Seminário e como tem sido difícil, de maneira geral, andar pelas ruas, afirmando não estar mais acostumado a andar com a cabeça reta. A postura exigida na unidade de internação, com mãos atrás do corpo e cabeça baixa, o havia impregnado de tal forma que ele continuava a andar assim sem perceber. Mencionou que sua mãe o alertava para que se comportasse de outra forma, mas ele se sentia desconfortável ao olhar os olhos das pessoas que passavam por seu caminho.

R. contou sobre a vida antes de seu ingresso no sistema, relatando, como quem assume uma culpa, algumas escolhas que marcaram seu percurso. Contou que a escola se tornou chata, e ele foi se afastando, passou a frequentar mais as ruas. Lívia tenta provocá-lo, questionando *“o que acha que seria diferente se tivesse tido outras oportunidades?”* R. indaga *“como assim?”*, Lívia completa *“Se você tivesse uma escola legal que desse vontade de ir lá todo dia, um lugar muito interessante pra fazer esporte ou qualquer outra atividade, ou outras coisas legais pra fazer. Acha que alguma coisa podia ter sido diferente na sua vida?”* R. responde *“Aí eu não sei. Eu não sei como é isso que a senhora tá dizendo”*.

Nesse momento, a mãe de R. deu prosseguimento à mesa, contando sobre sua vida e pedindo ajuda em relação ao momento pelo qual o filho passava. Mencionou que estava sem dormir, pois havia saído do trabalho noturno que realiza em um hospital, mas estava presente por reconhecer a importância do momento. Fez referência aos outros cinco filhos, mostrando preocupação com o percurso de cada um. Sobre R., que acabara de receber semiliberdade, mencionou temer por esse momento em que ele já não dispõe mais de todo o apoio que o

DEGASE pode oferecer. Afirmou se sentir sozinha, muito solitária. Questionou a si própria e ao público sobre o dia a dia, sobre como dar conta de tudo. Enquanto ela pedia ajuda, R. ia às lágrimas no palco. L. o envolveu em um abraço, e todos lhe direcionaram um olhar de apoio.

O público, que desde a primeira fala de A., já acompanhava a mesa com os olhos marejados, se inquietou. Ouvimos vozes que se manifestavam em concordância com a mãe de R. e muitos aplausos. Vimos e ouvimos lágrimas por toda parte.

Retomamos o assunto de um dos encontros, em que conversamos sobre o ônibus 474 e as revistas corriqueiras feitas aos passageiros. Lívia pontuou como era possível nesse assunto identificar na fala dos adolescentes que o motivo das revistas se justificava pelo tipo de roupa que utilizavam, o qual foi identificado pela expressão “*roupa de favelado*”. Assim como os relatos trazido por R., naquele encontro, já foi possível perceber um processo que revelava certa autculpabilização dos adolescentes. L. não perdeu a oportunidade de se manifestar, assim como ocorrera na oficina, afirmando não ter esse tipo de problema, por morar em Cabo Frio e ir andando até a praia.

Dando prosseguimento, a senhora Mônica complementou a fala da mãe de R., demonstrando solidariedade aos seus sentimentos e mencionando saber como é estar nesse lugar, já tendo feito parte dele. Mônica contou que seu filho entrou para o Sistema aos quinze anos, tendo falecido posteriormente, vítima de violência policial. Também demonstrou grande carinho por S. e mencionou tê-la acompanhado em diversos momentos, em outras instituições. S. retribuiu o carinho com olhares e um abraço.

A mesa foi encerrada com muitos aplausos e com muitas pessoas parabenizando a proposta.

### **O encerramento das oficinas**

Após a realização do Seminário, propusemos mais uma oficina, para que a experiência fosse compartilhada com aqueles que não puderam comparecer ao evento. O reencontro ocorreu em 24/10/16.

O momento foi bastante descontraído, proveitoso e feliz. Havia som ambiente e lanche. Foram apresentadas as fotos do Seminário e dos encontros anteriores e lidas algumas poesias. As/os adolescentes que participaram do Seminário estavam muito empolgados e relatavam fervorosamente os detalhes da apresentação. S. estava emocionada e agradecia calorosamente, especialmente à Lívia, de quem se tornara mais próxima, a oportunidade de ter

vivido uma experiência como essa no DEGASE. O. também se manifestava agradecido por ter participado do evento, mesmo que sem subir ao palco.

Trouxemos alguns exemplares de livros de poesias produzidas por um grupo de adolescentes do DEGASE. Entregamos aos participantes do grupo como uma recordação dos momentos que vivemos. Um exemplar daqueles esteve presente em diversos encontros, de maneira que alguns adolescentes já o haviam manuseado e lido trechos. Lívia propôs que todos trocassem os livros entre si, para que pudéssemos escrever nossos nomes nos exemplares que cada um levaria, de forma que teríamos o registro de todos do grupo. Assim foi feito. Muitos escreviam mensagens, algumas com algum conteúdo que poderia ser identificado com mensagens propagadas por facções, como por exemplo, “*paz, justiça e liberdade*”, *slogan* utilizado como lema do Comando Vermelho.

As fotos dos encontros anteriores animavam e causavam risos, especialmente as *selfies* tiradas pelas meninas que exibiam à câmera sorrisos e beijos coloridos por batom. Como quem faz uma retrospectiva, voltamos a comentar alguns vídeos que assistimos ao longo daquele tempo e falamos sobre as diversas visitas que recebemos. Marcela foi lembrada novamente com muita animação e seu cabelo voltou a ser admirado. O encontro se encerrou com muitos abraços.

Figura 5 - Foto produzida pelas meninas durante as oficinas



Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Após esse momento, reunimo-nos Lívía, Paula e eu, quando fizemos as nossas considerações sobre tudo o que vivemos nos momentos com o grupo. Em nossa avaliação, prevalecia um saldo positivo. Entretanto, havia sentimentos de não termos sido capazes de dar conta de diversos temas que surgiram, de não termos conseguido aprofundar questões que mereciam atenção e de, muitas vezes, termos ficado divididas entre concentrarmos as energias no tema do Seminário ou deixarmos fluir aquilo que emergia do grupo. Em alguma medida, fizemos um pouco disso tudo, mas com a sensação de que precisávamos de mais.

Tínhamos vontade de prosseguir com aquele tipo de trabalho junto aos adolescentes e já sabíamos que eles concordavam com a ideia, pois haviam pedido que as oficinas não fossem encerradas após o Seminário. No Departamento, ao longo do processo e, principalmente, após o Seminário, já havíamos recebido o retorno de alguns profissionais que concordavam e viam importância na continuidade das oficinas. Outros profissionais, entretanto, precisavam ser consultados, considerando a postura não declarada acerca da atividade e a demonstração anterior de certa discordância, tendo em vista a crença de que aquele trabalho não se adequava às funções dos profissionais que o realizaram.

Naquele momento, foi decidido que era necessário um intervalo para tratarmos dessas questões e para organizarmos todos os detalhes para prosseguir com as oficinas. Além disso, eu estava entrando em período de férias. Concordamos, então, que aguardaríamos esse período para tratar de todas as questões.

Em menos de uma semana de férias, recebi de Lívía o comunicado de que nosso grupo havia recebido o convite de se apresentar em outro evento, o III Seminário Internacional Socioeducativo. Como eu não tinha a possibilidade de retornar, Lívía e Paula retomaram os encontros com o grupo nesse período, visando à participação no Seminário, em 30/11/16.

Posteriormente, em conversa com Lívía, soube que foram realizados três encontros até o Seminário Internacional e que uma adolescente permaneceu com a ideia de sua fala ser guiada por alguma produção escrita. Sobre o evento, contou que aqueles que participaram permaneceram mais desconfortáveis com o momento do que no Seminário anterior.

Dessa vez, a conversa ocorrera em uma sala menor, em que as pessoas se sentavam todas em círculo, inclusive os/as adolescentes. A proposta trazia um espaço mais envolvente do que a anterior. Entretanto, segundo os relatos de Lívía, aquele não parecia ser um momento apropriado para os/as adolescentes. Estes, a princípio, permaneceram envergonhados e mais calados, até que uma adolescente iniciou uma fala como quem explode um sentimento há muito tempo guardado, de maneira que todos seguiram a postura, relatando todas as situações de desrespeito e violência que sofrem dentro e fora do DEGASE. Em algum momento, os



próprios adolescentes percebem que aquele não seria o melhor caminho e ponderaram as considerações, fazendo agradecimentos à oportunidade de estarem presentes naquele espaço.

Após esse Seminário, também foi realizado um reencontro com o grupo. Lívia o relatou como um momento calmo, em que os adolescentes reconheceram uma atitude precipitada, mas que trouxe resultados positivos. Adolescentes da unidade feminina, que no Seminário falaram sobre a violência vivenciada naquela semana junto à Coordenação de Segurança, após uma situação de conflito deflagrada na unidade, afirmaram terem recebido a visita do coordenador da equipe apresentando-lhes um pedido de desculpas. Já os meninos, que falaram, dentre outras questões, sobre o fato de nunca terem utilizado a piscina, contaram que a unidade teve um grupo de adolescentes direcionado a atividades de lazer na piscina. O encerramento foi novamente avaliado como um momento muito positivo.

Posteriormente tomei conhecimento do tema do evento, que era *Políticas de Restrição e Privação de Liberdade: Questões, Desafios e Perspectivas*. Apesar de reconhecer todo o risco que envolvia aquele tipo de participação que nosso grupo teve, entendi, também, que todas as declarações estavam muito conectadas com a proposta.

### 3.3 Reflexão a partir das oficinas

Partindo do relato trazido, proponho, aqui, pensar as oficinas a partir das *Sociologias das Ausências e das Emergências* (Santos, 2004), de modo a tentar expandir as experiências disponíveis, com vistas a evitar o desperdício do presente e criar espaços para *desinvisibilizar* experiências sociais colocadas em prática, cotidianamente.

Desse modo, é possível compreender, por meio de uma *razão cosmopolita* (Santos, 2000), as multiplicidades e potencialidades dos processos plurais em que os *praticantes do cotidiano* colocam em prática *artes de fazer e táticas dos praticantes* (CERTEAU, 2009), que não obedecem à organização institucional, mas revelam modos outros de vivenciar e intervir na realidade. É por esse caminho, conforme sugere Santos, que busco *desinvisibilizar*, valorizar e compartilhar as experiências desses adolescentes.

Considerando que o contexto em que se desenvolve a pesquisa, o sistema socioeducativo, consiste, ainda hoje, em um espaço destinado àqueles que mais sofrem com a desigualdade social e com a falta de acesso aos direitos básicos, e que cumpre o papel de confinamento, torna-se de suma importância trazer visibilidade às práticas que se propõem na

contramão desses processos hegemônicos de segregação, repressão e punição, muitas vezes pautado na violência. Faz-se imprescindível tornar visível a possibilidade de colocar em prática modos mais democráticos, dialógicos e solidários de se fazer a socioeducação. Nesse sentido, a reflexão aqui proposta consiste também em um ato político, o qual busca *desinvisibilizar* diferentes saberes, práticas sociais e experiências de luta pela dignidade e pela justiça, condições para a emancipação social.

Acreditando que o movimento proposto pelas oficinas sugere direções comprometidas com um Projeto Educativo Emancipatório, à medida que se encaminha a partir da desestabilização e conflitualização, conforme proposto por Santos (2009) em *Para uma Pedagogia do Conflito*, recorro ao capítulo 1 do presente trabalho, para resgatar a discussão e trazê-la para o diálogo com a experiência relatada.

O primeiro item apontado pelo autor quando se pretende uma ação emancipatória trata-se da aplicação edificante da ciência, a qual tem por objetivo promover espaços de diálogo, conflitando conhecimentos para buscar caminhos possíveis de novas relações entre eles e pensar consequências. A partir daí se pode, então, pensar os caminhos atuais e as alternativas para o futuro. Essa foi justamente a premissa básica do projeto da roda de conversas junto aos adolescentes: pensar o presente e as possibilidades de futuro, entender ideias, sentimentos e experiências diversos e os conhecimentos de mundo produzidos por eles.

Partindo ao segundo item, conflito entre conhecimento-come-regulação e conhecimento-come-emancipação, percebo, nas oficinas, uma organização a partir da proposta de constante deslocamento entre os conhecimentos próprios e o lugar que ocupo, sugerindo uma reflexão acerca da impossibilidade de existência de um conhecimento absoluto e de uma posição supostamente neutra. Esses são também os pressupostos apontados por Santos (2009) como importantes para a prática de um projeto educativo emancipatório.

O terceiro item, conflito entre imperialismo cultural e multiculturalismo, se faz muito presente nas discussões que emergem do próprio grupo. Na ocasião em que se discute a diferenciação entre a *cultura do favelado* e a *cultura do playboy e da patricinha*, a qual traz marcas muito expressivas nos modos de se vestir, buscou-se desconstruir concepções hierarquizantes, propondo-se a ideia de um diálogo saudável entre as culturas, de modo que nenhuma se sobreponha à outra.

As *pistas* (GINZBURG, 1989) apontadas acima nos permitem identificar, nas rodas de conversas, um percurso que busca subverter as lógicas de uma instituição fortemente reguladora, fazendo emergir conflitos que inscrevem tal experiência na potencialidade de uma ação emancipadora.

É importante ponderar, entretanto, que, mesmo as práticas que se comprometem com os objetivos de um projeto emancipatório, carregam em si movimentos marcados pela tensão entre emancipação e regulação. É justamente no movimento de reconhecimento dualidade entre ambos que se pode buscar um posicionamento mais comprometido com o viés emancipador. Esse conflito fica bastante evidente em alguns momentos dos relatos apresentados.

Primeiramente, quando é aberta a possibilidade de diálogo junto aos adolescentes, se reconhece o modelo hegemônico para a validação do lugar de fala, de modo que os adolescentes precisam, em alguma medida, se adequar aos padrões exigidos. Dessa forma, a abertura ao diálogo sugere o viés da emancipação, enquanto a busca pelo enquadramento dos adolescentes ao padrão, remete ao viés da regulação, revelando um movimento de diálogo e tensão entre ambos. Nesse mesmo contexto, se observa outra dimensão do tensionamento regulação-emancipação, quando os adolescentes, durante o seminário, fazem um uso outro do lugar destinado ao “pronunciamento dos especialistas”, ocupando os espaços de maneiras mais despojadas, sentando, inclusive, sobre a mesa de cerimônias. Postura esta não colocada em prática em nenhum outro momento de palestra ou diálogo durante o evento, vale ressaltar.

Outra situação que ilustra essa tensão entre regulação e emancipação envolve os constantes alertas realizados pelos profissionais ocupantes de cargos de chefia, acerca da preocupação do que era permitido dizer em um espaço como o do seminário. Nesse caso, mesmo que o objetivo último da atividade proposta se alinhasse ao viés emancipador (trazer os adolescentes para o diálogo), os meios se tensionavam com o marco da regulação, presente nos limites impostos ao modo de dizer e, mesmo, aos conteúdos permitidos. É com base nesses tensionamentos, que evidenciam a não exclusão entre regulação e emancipação, mas a complementariedade entre ambas na gestão dos conflitos e situações sociais e na busca por algum equilíbrio, que as relações se constroem e se construíram na experiência das oficinas.

O comportamento dos adolescentes também nos revela dimensões desse processo. Inicialmente, no primeiro seminário, eles encontram formas alternativas e sutis de abordarem as questões que lhes afligiam, especialmente respeito, tema presente direta ou indiretamente em todos os discursos proferidos por eles. Já no segundo seminário, se despiram de todos os cuidados a que se submeteram no primeiro, e manifestaram aberta e diretamente, sem grandes pudores, toda sorte de violência física e simbólica a que são submetidos cotidianamente, em uma atitude mais desafiadora e, ao mesmo tempo, perigosa.

A presença de R. no IV Seminário de Operadores do Sistema Socioeducativo, como exemplo do primeiro momento de participação, a princípio, a partir de uma fala muito contida

e agradecida ao trabalho realizado, denunciava aspectos muito marcantes acerca do processo de internação. Sua postura com as costas curvadas e olhos baixos revelava aquilo que, em algum momento, sua voz também nos disse: depois de sair da unidade de internação, ele não sabia mais como se portar no mundo externo. Cabeça erguida, olhar elevado, mãos ao lado do corpo já não faziam mais parte de seu repertório.

Com esse exemplo e à luz de Goffman (1989), podemos perceber aí os efeitos das lógicas colocadas em prática nas *instituições totais*. Aprendendo a agir a partir da submissão e da aceitação das regras impostas na unidade, perdem-se até as habilidades mais rudimentares anteriormente desenvolvidas para uma vida em sociedade. A barreira que foi imposta a R. com relação ao mundo externo foi tão eficaz que sua identidade parece estar abalada; os diferentes papéis que desempenha (filho, estudante, amigo...) parecem estar um pouco perdidos. O distanciamento de sua realidade foi tamanho e tão marcante, que (re)existir fora do confinamento, por mais simples que possa soar, torna-se um exercício doloroso para R. Está evidente que se efetivou um dos objetivos do processo de institucionalização, o de romper real e simbolicamente com o vínculo do indivíduo com a sociedade, pondo em risco outros, como a ressocialização e o entendimento sobre a necessidade de um comportamento social “fora do crime”.

Em uma exemplificação clara do que Foucault (2014) nomeia corpos dóceis e disciplinados, vemos como, mesmo após estar em liberdade, sem a necessidade do comportamento anteriormente exigido, R. não é capaz de se desprender das normas da instituição e voltar a agir dentro dos padrões sociais do cotidiano fora da instituição. R. perde a autonomia de decidir até sobre seu próprio corpo.

Ainda no cerne dos efeitos que a institucionalização pode causar, vemos claramente em outras situações, especialmente junto aos adolescentes do sexo masculino, a dificuldade de falar, de se movimentar e, conseqüentemente, de ter uma participação mais ativa nas atividades. Durante as oficinas, como no caso de R., o silenciamento não perpassava somente as vozes, mas também os corpos.

Nesse ponto, é perceptível uma expressiva diferença de comportamento entre meninos e meninas. Estas, sempre mais abertas e comunicativas, em geral, participavam dos assuntos propostos e traziam outros que lhes despertassem interesse. Os meninos, por outro lado, frequentemente se mostravam muito quietos, calados e até arredios. A tentativa de atrair a participação mais ativa deles era um exercício contínuo, que recomeçava a cada novo encontro. Nos primeiros dias, a expressão negativa quando convidados a falar era manifesta imediatamente. Conforme o tempo passou, a participação ainda não era espontânea, mas

como quem se esforça terrivelmente, já era possível compreender algum posicionamento mesmo que em poucos gestos ou palavras. L. era o único que se mostrava mais acessível e participativo, revelando um posicionamento que não se delimitava ao demonstrado pelos demais meninos.

Considerando as meninas, apresentavam um comportamento mais falante, mais próximo e carinhoso. Pediam para provar os colares que pudéssemos estar utilizando para ver se lhes caíam bem, tiravam os chinelos, disputavam nossas bochechas para o primeiro beijo. Merece destaque aqui o fato de não haver a exigência, na unidade feminina, da postura exigida aos meninos, de manter os pés juntos, as mãos para trás e a cabeça baixa. Talvez essa informação não configure apenas uma curiosidade, mas um indício de que a exigência de tal postura gere efeitos muito expressivos sobre os indivíduos e tenha a ver com a necessidade de dominação e controle de uma possível virilidade orgulhosa e do poder que esta pode conferir aos rapazes.

Ao longo do tempo, o cumprimento com beijo tornou-se campo de disputa entre as meninas. Sempre com batons em tons vibrantes colorindo a boca, corriam para nos beijar e deixar suas marcas antes que outras o fizessem, demonstrando grande expectativa para que não limpássemos as bochechas. Orgulhavam-se de nos ver carregando a estampa da boca produzida na cor do batom. Por diversas vezes, quando já não se lembravam mais sobre qual delas havia estampado a bochecha de cada uma de nós, discutiam entre si para identificar quem era autora de cada um dos beijos. Frequentemente, não conseguiam chegar a um acordo, tendo em vista que as cores se repetiam em diversas bocas, pois nem todas possuíam um batom na unidade, de forma que, quem o possuía, fazia-o circular para que todas pudessem se pintar. Quando se lembravam perfeitamente sobre a autoria do beijo, comentavam sobre o contorno da marca deixada, qualificando-a como bem contornada, ou com muitas irregularidades. A cada encontro, empenhavam-se em produzir marcas cada vez mais precisas.

Figura 6 - Fotografia produzida pelas adolescentes durante os encontros, quando se avaliou o beijo em minha testa com muitas irregularidades



Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Deixar marcas parecia uma necessidade latente naquele universo. Cada um fazia seu próprio *uso* (CERTEAU, 2009) daquilo que tinha disponível para imprimir-lhe alguma personalidade. Os chinelos de borracha autorizados para serem utilizados na unidade feminina exibiam, na lateral da parte onde se pisa, diferentes escritos ou desenhos. Por vezes, tratava-se do próprio nome, outras vezes, era o nome de alguma pessoa amada. Em geral, também havia algum desenho.

Pensando sobre essas marcas, propus-me o movimento de buscar também junto aos meninos possíveis *táticas* (CERTEAU, 2009) para irem de encontro àquela lógica em prol da despersonalização imposta pelo ambiente de privação de liberdade. Nesse universo, encontrei as marcas mais expressivas em seus próprios corpos. Os meninos participantes das oficinas exibiam até poucas tatuagens se comparados aos demais adolescentes que encontramos nas unidades do DEGASE, mas também tinham essa característica.

Os desenhos e dizeres que preenchem a pele das mãos, dedos, antebraços, braços, muitas vezes continuam pelo tronco coberto pelo uniforme da internação. Frequentemente, encontramos referências a Deus e/ou outros personagens religiosos, à facção criminosa de pertencimento e a nomes próprios femininos.

Além das tatuagens propriamente ditas, também encontramos diversos rabiscos aparentemente feitos com algum material cortante que perfurou a pele e, naquele momento, o registro se apresenta com aparência de cicatriz.

Figura 7 - Montagem realizada a partir de fotos do arquivo pessoal do professor de Fotografia Alex Marcos. As fotos foram produzidas pelos adolescentes que participaram do curso



Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Confrontando o universo masculino com o feminino, me dei conta de que os meninos, mais do que as meninas, concentravam suas marcas nos limites de seu próprio corpo. Assim como as marcas, eles pareciam não trazer para fora do corpo também os seus sentimentos, suas dores e suas falas. Pouco ou nada era verbalizado.

A dificuldade de revelar um pouco de si poderia ter alguma relação com a presença de adolescentes de facções distintas e uma possível tensão, mas esse não me parecia ser o único motivo. A característica de conter-se excessivamente dominava o universo masculino de tal forma que sugeria outros contornos. Pensei que talvez se tratar de uma postura pautada em uma visão socialmente construída, com viés machista, de exigirem de homens uma postura mais sólida. Voltei a pensar sobre as características do ambiente de privação de liberdade destinado ao público masculino, que me soa expressivamente mais inflexível e ameaçador do que o feminino. Esta última me pareceu a mais expressiva das considerações.

Refletindo sobre essas marcas impressas voluntariamente, seja nos próprios corpos, em pessoas do convívio e ou em objetos, encontrei em cada uma delas um sentido muito profundo de expressão, de afirmação de identidades, histórias e pertencimentos.

Para além do modo como se manifestavam, era evidente o esforço de cada um para manter alguma identidade, alguma individualidade. Deixando suas marcas nos corpos ou em objetos de uso pessoal, o que estava sendo dito era o que se conseguiu colocar em palavras no 2º encontro da roda, quando se falava sobre o papel dos profissionais que compõem uma audiência, na frase: “*ah, o juiz nem procura saber a nossa história*”.

Esse parecia ser o apelo daquele movimento de imprimir marcas: demonstrar que cada um ali tinha sua própria história, uma vida anterior, seu próprio “eu”. Não era apenas um apelo, vale ressaltar, era a efetivação de um movimento na contramão dos processos despersonalizadores, desindividualizadores e de desconstrução de identidades colocados em práticas nas *instituições totais* (GOFFMAN, 1961).

Pensando sobre esse contexto e recorrendo aos meus registros de participação em momentos de formação e reuniões, me deparo com uma anotação, à qual estava atribuída a autoria de algum profissional do sistema judiciário que explanava sobre a socioeducação. Entre aspas, encontrava-se registrado “*quando a gente conhece, qualquer filho da puta vira gente*”. Nesse momento, notei que, mesmo sem poder me recordar de quem havia proferido a fala, esse alguém trouxe em outras palavras aquilo o que tomo aqui como objeto de reflexão.

Quando se conhece a história de cada um, a interpretação dos fatos em que tal pessoa se encontra envolvida assume contornos mais cuidadosos, mais humanos. É isso que está expresso na fala dos adolescentes (“*ah, o juiz nem procura saber a nossa história*”) e na fala do profissional acima (“*quando a gente conhece, qualquer filho da puta vira gente*”). Esse tema também se faz presente na oficina, quando é simulado o julgamento de atos infracionais. A experiência evidencia que os adolescentes compreendem melhor a situação quando se aproximam das motivações que levaram alguém a cometer um ato ilícito.

É a partir da reflexão dessas questões que começo a entrever, nos meandros dessas *redes*<sup>28</sup> (ALVES, 2001), algumas *pistas* (GINZBURG, 1989) que me aproximam do tema da Justiça Restaurativa. E assim, durante o percurso coletivo, vou posicionando-me também como aprendiz, de forma que os conhecimentos, sem pedir licença, vão ganhando sentido por meio de “*fios de texturas e espessuras diferenciadas*” (AZEVEDO, p. 68.).

---

<sup>28</sup> Assumo aqui a convicção de Alves (2001) acerca da tessitura do conhecimento em redes que se dá na multiplicidade das relações.



Antes de adentrar por esses fios, entretanto, preciso destacar que me dei conta de que havia, ainda, outras marcas, as quais não estavam ali pela própria vontade dos/das adolescentes, mas que foram impressas pela vida. As faces traziam muito claramente essas marcas, e não eram apenas marcas de expressão. Essas, que já surpreendiam por se apresentarem em rostos de pessoas de tão tenra idade, traziam a ideia de uma vida dura e eram frequentemente acompanhadas por outras marcas de cortes, arranhões e outras cicatrizes. O universo masculino, nesse aspecto, se sobressaía em relação ao feminino. Lu, menino *trans*, se sobressaía ainda mais. Seu rosto expressava sofrimento.

### 3.3.1 A descoberta de elementos da Justiça Restaurativa na Roda de Conversas

Certamente, mesmo antes do período de realização das oficinas, por conta da nossa própria inserção no sistema socioeducativo, já havíamos escutado diversas vezes o termo justiça restaurativa. Eu, entretanto, nunca havia participado de nenhuma formação voltada para o tema ou mesmo me aproximado espontaneamente do assunto.

Após a realização desse bloco de oficinas, alertada pela minha companheira Lívia e motivada a prosseguir com a realização da Roda de Conversas, comecei a buscar meios de me aproximar do assunto para conhecer um pouco sobre o tema. Leituras, participação em seminários e palestras foram alguns caminhos encontrados. Refletindo sobre a prática da roda de conversas, o percurso percorrido, as intenções e objetivos que permearam a ação, comecei a observar algum entrelaçamento com os pressupostos da justiça restaurativa.

Agora, um pouco mais familiarizada, refletindo sobre a proposta desse modelo de justiça, identifico características fortemente incentivadas por ele na experiência da Roda de Conversas. É importante ressaltar a sutileza de tais características, na experiência, tendo em vista a proposta da justiça restaurativa com pressupostos bastante definidos, mais amplos e abrangentes, considerando os limites de atuação da oficina. Não temos aqui a pretensão de equivaler a oficina à própria efetivação de um modelo restaurativo de justiça. Como propõe Zehr (2008, p. 170), intencionamos buscar e partilhar experiências e explorações que sigam direções diferentes e, ainda que não se configurem como efetivação plena de um novo paradigma de justiça, nos ajude a trocar as lentes de um modelo de justiça que se encontra ineficaz e em crise.

Zerh (2008) nos alerta para o fato de que precisamos de “*campos experimentais*” para caminharmos em direção à justiça restaurativa. Esses campos colaboram, pois nos “*sugerem abordagens possíveis*” e “*talvez essas indicações sirvam como elementos para construir uma nova lente*” (p. 169). É por esse caminho que pensamos, neste capítulo, as oficinas, arriscando novas lentes e novos olhares para os modos de fazer justiça que se efetivam no cotidiano. Percebemos, nessa proposta do autor, a importância tanto da criação de experiências como a desinvisibilização delas, na perspectiva da Sociologia das Ausências, ao mesmo tempo em que vemos, nas “novas lentes”, possibilidades de tornar a realidade aquilo que ela pode ser, mas ainda não é, conforme proposto pela Sociologia das Emergências.

A justiça restaurativa propõe, dentre outras coisas, o envolvimento e a participação da vítima e do ofensor na apreciação do caso e, especialmente, a oportunidade de experimentação de uma situação de justiça, com vistas a restaurar a situação de injustiça praticada/ sofrida e, num grau mais elevado, a reconciliação entre vítima e ofensor. Todo esse processo perpassa a responsabilização do ofensor. Lembrando sempre que, no caso específico dos/das adolescentes com os/as quais trabalhamos, a ofensa inicial foi contra eles, que passam de vítimas a ofensores em um processo social perverso, produto de sua desumanização.

Refletindo sobre os pressupostos iniciais desse modelo de justiça, arrisco dizer que, acima de qualquer coisa, este se propõe a buscar modos mais humanos de fazer justiça. Pode até soar um pouco contraditório falar em humanizar práticas que se dirigem especificamente aos humanos. Mas penso que os modos de fazer justiça que vêm vigorando ao longo dos anos nos têm feito desconsiderar um pouco a humanidade que nos compõe.

Por ora, o sistema vigente, baseado no modelo de justiça retributiva não dá conta da responsabilização do ofensor e nem da necessidade de a vítima de viver uma experiência de justiça. A justiça retributiva acaba por funcionar como uma forma de compensação, de maneira que o Estado, em nome da vítima, por meio de uma ação junto ao ofensor, “compensa” a injustiça sofrida pela vítima, em algo que mais se equivale à publicização da vingança e à sua monopolização pelo Estado.

Nesse caso, a vítima, alheia a toda a ação realizada pelo Estado junto ao ofensor, não experimenta uma vivência de reparação dos danos sofridos e nem uma sensação de justiça efetivada. O ofensor, por outro lado, não tem a oportunidade de corrigir seus erros e, encaminhado à privação de liberdade, diante da realidade das unidades que prestam tais serviços, passa também a sofrer tantas outras formas de injustiça. Não se pode deixar de considerar, em todo esse processo, que não raras vezes o ofensor já vive um ciclo de violações de direitos anterior à prática do ato de injustiça em questão, conforme assinalamos acima.

Como vemos em Zehr (2008), a justiça retributiva vem vigorando por meio de um paradigma que atua com base na aplicação irrestrita das leis, o que a torna cada vez mais automática, burocrática e desumanizante. Esse modelo acaba gerando um processo de despersonalização das pessoas que estão envolvidas no ato de injustiça ou no crime (tanto a vítima quanto o ofensor), de maneira que cada um tem as suas necessidades negligenciadas e não se chega a soluções significativas para as partes envolvidas e para a relação que se estabelece entre elas.

Esse modelo de justiça vigente oferece uma experiência de aprisionamento ao ofensor, que o coloca em uma situação de total submissão, de modo que até mesmo as pequenas atividades cotidianas não oferecem um exercício de autonomia mínimo que seja, ou qualquer possibilidade de tomar decisões sobre a própria vida. Zehr (2008) contribui com essa reflexão quando nos alerta que o ofensor, submetido ao modelo de justiça retributiva,

não terá qualquer oportunidade de questionar os estereótipos e racionalizações que o levaram a este delito. Na verdade, eles serão amplificados e elaborados ao longo de seus anos de prisão. Ele não terá oportunidade de desenvolver as habilidades interpessoais e a capacidade de lidar com as situações construtivamente que lhe serão exigidas para viver lá fora. Aliás, ele aprenderá as habilidades interpessoais erradas e perderá as capacidades que tem. Não terá oportunidade de encarar o que fez ou de corrigir os males que causou (p.43).

Ainda segundo Zehr (2008):

Todo o entorno carcerário é estruturado com o fim de desumanizar. Os prisioneiros recebem um número, um uniforme, pouco ou nenhum espaço pessoal. São privados de praticamente todas as oportunidades de tomar decisões e exercer poder pessoal. De fato, o foco de todo o ambiente é a obediência e o aprendizado de aceitar ordens. Numa situação assim a pessoa tem poucas escolhas. Ele ou ela talvez aprendam a obedecer, a ser submissos, e essa é a reação que o sistema prisional incentiva. Mas é justamente a reação que menos propiciará uma transição bem sucedida para a liberdade da vida lá fora. (p. 37).

Como se pode observar, a pessoa aprisionada desenvolverá modos alternativos de sobreviver no ambiente de confinamento a que está submetido, lançando mão de competências próprias que emergem em meio ao tipo de organização que vigora, pautada em mecanismos de obediência, castigos e privilégios. Desse modo, pouco ou nada estará em exercício com vistas a contribuir efetivamente para uma convivência social mais saudável e para a condução da vida de uma maneira diferente daquela que culminou com o aprisionamento do indivíduo. O caso de R. torna-se, mais uma vez, exemplo, pois revela toda a dificuldade de viver e agir naturalmente que o adolescente encontra após o período do

confinamento, revelando que suas habilidades para a convivência social foram seriamente afetadas.

Caminhando na contramão desses processos que invisibilizam os sujeitos, a Roda de Conversas tece experiências que podem contribuir com modos outros de pensar a atuação junto ao ofensor. Tendo sempre o cuidado de não reproduzir situações de injustiça, por meio de uma prática dialógica, é incentivada a reflexão de variados temas, oportunidades em que as mais diversas opiniões são ouvidas e valorizadas. O indivíduo é considerado para além do ato infracional que cometeu, de forma que se dá visibilidade a outras dimensões que o compõem.

Zehr (2008) nos fala de um modelo de mediação nomeado de empoderador, no qual “*o mediador não impõe seu programa de intenções prévias e sua personalidade, seja diretamente ou através da manipulação*” e em que “*não se pode pular a troca de informações e a expressão de sentimentos*” (p. 193). É com base justamente nesses princípios que são construídos os diálogos da roda de conversas e, assim, aos poucos, cada um vai refletindo sobre seu papel diante de tudo o que foi discutido, para que, gradativamente, se possa pensar um posicionamento responsável diante da situação em questão e, num grau mais elevado, do ato de injustiça praticado.

As reflexões envolvem aspectos anteriores à prática do ato, de forma que o adolescente experimenta situações outras que não somente aquela em que ele se configura como o ofensor. Dessa maneira, ele é capaz de reconhecer momentos em que também possa ter ocupado o lugar de vítima e pensar sobre os sentimentos envolvidos quando se ocupa esse lugar. Vale ressaltar a riqueza desse movimento, quando se pode pensar sobre tantos direitos que temos violados ao longo da vida, em especial quando tratamos de uma população negra, pobre, moradora de favela. Como nos alerta Zehr (2008), muitas vezes “*a ofensa foi cometida por uma pessoa que, por sua vez, também foi violada. Embora isto não seja desculpa para seus atos, de fato nasceram de um histórico de abusos*” (p. 44).

Dando prosseguimento às possibilidades encontradas ao longo das oficinas, as reflexões também envolvem o exercício de me deslocar do meu lugar em determinada situação vivida e colocar-me em outro lugar. Dessa forma, como por exemplo no caso em que se discutiu “como minha mãe se sente sendo revistada no ônibus”, cada um se coloca em vários lugares: lugar da mãe envolvida sendo revistada, da mãe não envolvida sendo revistada, do policial que precisa cumprir seu papel. A partir daí se pode pensar que postura eu teria e como ela se modifica dependendo do lugar que ocupo. É, pois, um exercício de empatia e alteridade.

Todo esse movimento de deslocamento envolvido nas reflexões colabora muito com o pressuposto de responsabilização trazido pela justiça restaurativa. Considerando que essa responsabilização não perpassa somente o ato de injustiça praticado, mas o engloba e vai além, é importante que o processo de reflexão não se concentre apenas nele, mas proporcione pensar sobre passado, presente e, também, futuro. É assim que, pouco a pouco, se pode construir a possibilidade de vivenciarmos uma situação de justiça, se não plena, ao menos parcial.

Somente buscando soluções e formas alternativas de enxergar o problema, que se desvinculem do paradigma meramente punitivo, poderemos viver possibilidades de ir além. O modelo vigente demonstra, a todo o momento, sua fragilidade no que se refere a proporcionar à vítima e ao ofensor a vivência de uma experiência de justiça. A punição como um fim em si mesmo não contempla nenhuma das partes em uma experiência desse tipo; é mero ato de vingança. Precisamos de novas experiências, vivências transformadoras, no sentido de transformar a injustiça praticada/ sofrida “*em algo saudável de modo que a violência não seja recorrente*” (ZEHR, 2008, p. 179).

Pensando nas dimensões que estão envolvidas na prática de um crime, Zehr (2008, p. 173) nos apresenta as seguintes figuras que sofrem a violação: a vítima, os relacionamentos interpessoais, o ofensor e a comunidade. Enquanto a justiça retributiva foca nas dimensões sociais, ou seja, na comunidade, e trata “*o crime como a violação da regra*” (ZEHR, 2008, p. 174), atuando com base na impessoalidade do Estado para com o ofensor, a justiça restaurativa, atenta às pessoas, trata “*o crime como violação de pessoas e relacionamentos*” (ZEHR, 2008, p. 174), buscando reconhecer “*a centralidade das relações interpessoais*” (ZEHR, 2008, p. 174).

A questão central que se coloca, portanto, gira em torno de percebermos o que se pode fazer para corrigir a situação e possibilitar que a hostilidade que passa a gerir uma relação interpessoal após vivenciada a situação de conflito dê lugar a um relacionamento positivo. Nesse sentido, é imprescindível que se ofereçam aos envolvidos em uma situação de conflito oportunidades para que esse caminho seja viável e para que seja possível construir situações satisfatórias de justiça e, assim, se possa romper o ciclo de hostilidades e ódio instaurado a partir do conflito vivenciado. Para a justiça restaurativa, o conflito pode ser utilizado como oportunidade para o aprendizado e o crescimento, tal como formulado no projeto educativo emancipatório, de Santos, em que o conflito assume a centralidade do processo pedagógico.

Não se pode deixar de considerar, entretanto, que sempre haverá casos dos mais diferentes tipos, o que, certamente, demandará, também, diferentes tipos de intervenção e,

conforme nos orienta Zehr (2008), estes deverão ser avaliados cuidadosamente por representantes do direito, com base nas leis. Não temos a intenção aqui de simplificar todos os possíveis atos de injustiça e/ ou crimes que possam ser praticados. Ao contrário, defendemos uma avaliação casuística adequada, intencionando chegar à melhor solução para cada situação específica. A despeito disso, cabe ressaltar que a centralidade da justiça restaurativa não é a punição por si só e, caso esta seja necessária, deve ser justa e legítima.

A justiça, qualquer que seja o modelo, busca o equilíbrio. Dessa forma, tanto a retributiva como a restaurativa atuam simbolicamente para o estabelecimento desse equilíbrio. O que as diferencia é a forma como operam, e Zehr (2008) nos ajuda a identificar a diferença básica entre elas. Enquanto a retributiva “*busca o equilíbrio baixando o ofensor ao nível onde foi parar a vítima*”, na tentativa de anular a “*alegação de superioridade do ofensor*”, a restaurativa “*busca elevar a vítima ao seu nível original*”, reconhecendo “*o valor ético da vítima*” e “*as possibilidades de arrependimento*” do ofensor (ZEHR, 2008, p. 182).

Pensando nos envolvidos em uma situação de conflito, o autor resalta que ofensores também apresentam necessidades:

Talvez precisem aprender a ser mais responsáveis. Talvez precisem adquirir habilidades laborais ou interpessoais. Em geral necessitam de apoio emocional. Muitas vezes precisam aprender a canalizar raiva e frustração de modo mais apropriado. Talvez precisem de ajuda para desenvolver uma auto-imagem mais sadia e positiva e também para lidar com a culpa. Como no caso das vítimas, se essas necessidades não forem atendidas, os ofensores não conseguem fechar o ciclo. Na esteira do crime, as necessidades das vítimas são o ponto inicial para a justiça restaurativa. Mas não se devem negligenciar as necessidades do ofensor e da comunidade. (ZEHR, 2008, p. 189).

Desse modo, é importante descobrir e considerar as necessidades de cada um.

Em fala proferida pela Dr<sup>a</sup> Vanessa Cavalieri<sup>29</sup>, durante IV Seminário de Formação de Operadores do Sistema Socioeducativo, do qual os adolescentes participaram, considerando a proposta restaurativa, considerou-se a realização de um trabalho a partir de processos circulares durante a própria execução da medida socioeducativa, o qual tenha como perspectiva a transformação. A metodologia circular proposta por Kay Pranis<sup>30</sup> busca uma integração de todas as dimensões que compõem o indivíduo e sua integração com a família e a comunidade, bem como a abordagem de problemas, a conversa sobre situações dolorosas, a construção de um pensamento sobre o futuro, considerando algumas soluções para os problemas atuais, e outras questões mais abrangentes. Pautada na escuta e no diálogo, tendo

---

<sup>29</sup> Juíza Titular da Vara da Infância e da Juventude da capital do Rio de Janeiro.

<sup>30</sup> Pesquisadora que propõe os processos circulares como ferramenta da Justiça Restaurativa.

por base o respeito, buscam-se o reestabelecimento de vínculos e da convivência social e a construção de uma cultura de paz. Os círculos podem ser guiados a partir do uso de perguntas norteadoras que motivem uma reflexão sobre as experiências de vida.

Sem preocupações com receitas prontas, o que a autora propõe é investimento em momentos de reflexão e diálogo, em que se possam expressar as próprias emoções, transformar situações de conflito, reconhecer e ser reconhecido, compreender e ser compreendido, pensar as situações a partir de um senso comunitário, buscar outras maneiras de agir. Nos processos circulares, após vivenciada uma situação de crime, identificam-se as partes afetadas, os danos e as necessidades de cada parte. Em ambientes escolares, a metodologia é utilizada para a resolução de conflitos e para o estabelecimento de um clima harmonioso.

Foi justamente por esse caminho que nossas oficinas vieram trabalhando, ainda que muito timidamente. Assumir que o ofensor, assim como a vítima e a comunidade, também teve seu mundo violado é o primeiro passo para que se possa pensar meios de compartilhar responsabilidades e, num grau mais elevado, possamos encontrar soluções para romper com o ciclo de violência, pois, *“a responsabilização, para além de restauradora (...), é multi dimensional e transformadora”* (ZEHR, 2008, p. 190). Identifico agora, portanto, que a metodologia dos processos circulares esteve nos acompanhando durante todo o tempo.

É importante mencionar, ainda, que aquilo que a princípio pareceu uma feliz coincidência, agora, debruçando-me sobre alguns conceitos e propostas da justiça restaurativa, demonstra ser, na verdade, um percurso muito alinhado. As intencionalidades da justiça restaurativa vão ao encontro dos pressupostos de uma prática educativa emancipadora. Não é por acaso que a nossa atuação, que, desde o princípio, buscava o viés da emancipação, em algum momento cruzou com elementos propostos pela justiça restaurativa. Esse modelo de justiça atua, precisamente, com base nas propostas de escuta, de cuidado e, seguindo por esse caminho, de um projeto educativo emancipatório. A justiça restaurativa traz em si uma proposta emancipatória.

Recorrendo às palavras de Zehr, *“uma justiça que busca em primeiro lugar atender necessidades e endireitar as situações se apresenta muito diferente da justiça que tem como cerne a culpa e a dor”* (2008, p. 199). Ouso complementar dizendo que um modelo de justiça com esses pressupostos se apresenta como um projeto emancipatório de justiça.

Cabe destacar que Boaventura de Sousa Santos, autor que embasa toda a reflexão acerca do projeto educativo emancipatório proposta nesse trabalho, tem formação em direito, de forma que estabelece estreito diálogo com o campo jurídico, ressaltando-o como um

espaço privilegiado para se pensar as potencialidades emancipatórias. Para o autor, a dominação e a opressão se expressam de inúmeras formas, encarnando diferentes *espaçotempos* para o exercício de diversos padrões de poder sobre o dominado.

Considerando os sistemas de exclusão que compõem a sociedade contemporânea, Santos (2004; 2010; 2011) identifica que, na sociedade ocidental, são criadas formas de se *invisibilizar*, e formas precárias de inclusão de sujeitos, saberes, países, regiões, segmentos e grupos. Para desenharmos uma perspectiva outra, é necessário, portanto, reinventar modos de lutar pela emancipação, os quais atuem a partir de um modelo contra-hegemônico que, mesmo vigorando em paralelo com os modelos hegemônicos, atuem de maneira transgressora à lógica imposta, nos permitindo buscar modos alternativos de construir um mundo melhor.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme percebemos ao longo deste trabalho, discutir socioeducação é uma difícil tarefa tendo em vista a complexidade da questão no que se refere a um alinhamento entre o texto legal que orienta o fazer socioeducativo e as práticas que se efetivam no cotidiano.

Apesar dos grandes avanços que podem ser observados com o advento do ECA, ainda são muitos os entraves e as contradições vivenciadas na prática do DEGASE. Assim como a FUNABEM trazia a esperança de superação da lógica do SAM e acabou reproduzindo diversas práticas, o DEGASE também reproduz uma série de problemas que o ECA buscou superar.

Conhecer legislações, visões e práticas que se deram em determinados contextos históricos, bem como os ideários que perpassaram o atendimento à criança e ao adolescente no Brasil, mais especificamente no estado do Rio de Janeiro, nos ajuda a avaliar a caminhada que vem sendo realizada, permitindo-nos melhor compreender o presente e traçarmos novas perspectivas para o futuro, como aprendemos com Boaventura (1995). É nesse sentido que se entende a socioeducação como um desafio para a nossa sociedade que ainda acredita puramente na punição como o tratamento mais adequado a ser destinado àqueles que infracionam.

Vemos no ECA a natureza sancionatória da medida socioeducativa, mas, também, a sua natureza educativa, devendo esta ser a predominante. No entanto, ainda vivenciamos uma realidade na qual a lógica prisional é a que rege também o Sistema Socioeducativo. Ainda convivemos com práticas repressoras que se respaldam em uma visão punitivista e se desvinculam do paradigma da garantia de direitos.

O aprisionamento pautado apenas na repressão atravessada por um viés simplesmente punitivo traz a promessa falaciosa de solucionar os problemas com relação à violência e à “delinquência”. Entretanto, o que pudemos perceber ao longo de toda a história que foi relembrada aqui e das práticas que observamos, é que esse modelo não tem atingido esses objetivos. Ao contrário, como num efeito de bola de neve, tem contribuído cada vez mais para reforçar os problemas e as dificuldades.

Se não podemos negar as inovações que as novas normatizações têm apresentado no que se refere ao atendimento à criança e ao adolescente, para além disso, precisamos, ainda, caminhar no sentido de transformar as lógicas que regem as práticas que estão arraigadas em nossas culturas: cultura institucional do DEGASE, enquanto órgão de execução das medidas

socioeducativas; cultura dos próprios responsáveis pela atribuição dessas medidas, o poder judiciário, que muitas vezes parece demonstrar não ver outra alternativa que não a internação para quaisquer tipos de ato infracional e, também, a cultura de uma sociedade que, muitas vezes, clama puramente por punição como forma de vingança. Como vemos em estudo feito por Joffily e Braga (2017), a punição simplesmente não dá conta de reduzir a criminalidade. Se pretendemos uma sociedade melhor, não basta aprisionar.

Observando toda a história em que se atuou com base no aprisionamento pautado na lógica punitiva, percebemos que não houve avanços no que se refere a um retorno à vida em sociedade a partir de novos modos de inserção por parte daqueles que cometeram atos infracionais. Ao contrário, o que temos percebido ao longo dos anos é que, quanto mais se trabalha com a repressão e a violência, mais temos em resposta um ciclo de intensificação da violência. Como consequência, temos uma sociedade cada vez mais violenta, clamando por mais punição, mais repressão e, em última instância, mais violência como método de vingança. Desconstruir essa visão que tem se colocado como hegemônica é uma urgência quando se pretende um outro tipo de sociedade.

É nesse sentido que busco Boaventura de Sousa Santos como apoio para desinvisibilizar outros modos de fazer que são colocados cotidianamente em prática e buscam caminhar na contramão dos processos hegemônicos enquanto efetivam tentativas de mudanças. O autor nos alerta para o fato de que as lutas por emancipação e democracia podem ser identificadas em movimentos que se dão a partir de baixo. Ocorrem como alternativas às práticas que operam na lógica da repetição e da reprodução de modelos hegemônicos.

A experiência social é mais ampla, variada e profunda do que se pode identificar com um olhar generalizante de quem vê de cima. É a partir desses modelos generalizantes que se fortalecem os discursos que nos levam a acreditar na falta de alternativas. Entretanto, lançando mão das *sociologias das ausências e das emergências*, tomando como objeto de reflexão as diferentes ações que se fazem presentes no cotidiano e combatendo o desperdício da experiência, podemos desinvisibilizar práticas que já existem e que são as alternativas reais, concretas, ao modelo hegemônico.

Para que se possam identificar tais práticas, é necessário olhar a partir de um modelo de racionalidade outro, que não opere com base na invisibilização e/ou descrédito de tais ações. É nesse sentido que, compartilhando da visão de Santos, busco, aqui, o afastamento da *razão indolente* e a aproximação à *razão cosmopolita*, para ampliar as possibilidades de criação e compreensão do mundo. Assim, expandindo o presente e tomando-o para reflexão,

busco criar *espaçotempos* que oportunizem conhecer e valorizar as experiências que se encontram em curso, empenhada na tentativa de traduzir os processos que ali operam.

Foi tomando esse caminho que, tendo como embasamento o Projeto Educativo Emancipatório proposto por Santos (2009), busquei me aprofundar no universo socioeducativo que já opera, reconhecendo aí a existência de um movimento contra hegemônico de luta pela emancipação, na tentativa de não tomar o presente apenas como uma repetição constante do passado, por meio do qual se repetem os modos de exclusão e outras lógicas pouco ou nada democráticas.

Santos propõe que nos dediquemos a colocar em conflito conhecimentos, saberes, culturas e práticas, para que possamos desestabilizar as imagens que temos, sendo capazes de entendermo-nos como autores do presente, podendo vislumbrar modos diferentes de construir o mundo, os quais se desvinculem da mera repetição do passado e do presente.

Pensando no DEGASE, vemos que, como um todo, não se trata de uma instituição que opera a partir da desestabilização. Muito pelo contrário, uma instituição destinada àqueles que mais frequentemente são excluídos tem lugar central nos processos de repetição, perpetuando cada vez mais o lugar dos excluídos.

A luta democrática, nesse contexto, opera a partir da educação para o inconformismo, da conflitualização de conceitos e imagens que poderiam ser apenas repetidas incessantemente, busca encher de sentido a vida, os conhecimentos e as práticas. O objetivo maior é, pois, superar a repetição e construir novos modos de relacionamento, ir de encontro à visão hegemônica. Se o DEGASE enquanto instituição não se propõe a ser um espaço desestabilizador, os sujeitos podem forjar (e forjam) a desestabilização a partir de suas práticas.

Assim, diante de um contexto que ainda tem muito a avançar, que não opera plenamente com base na garantia de direitos, que não está em consonância com a legislação vigente, que ainda apresenta inúmeras dificuldades e contradições; ainda assim, por baixo de toda essa cortina que nos mostra apenas o que falta, o que está ausente e o que ainda não caminha muito bem, temos muitas ações positivas em execução, as quais condizem com as legislações, com a garantia de direitos, e acima de tudo com a luta pela transformação. Ações que são invisibilizadas todos os dias pela *razão indolente*, mas que estão presentes vivamente, construindo um cotidiano em busca da emancipação. Diante disso, vemos que mesmo imersos em um sistema repressor e regulador por essência, temos oportunidades sutis de construir diariamente práticas emancipatórias.

Santos nos diz que as lutas pela emancipação buscam modos alternativos de construir o mundo. As oficinas aqui tomadas como objeto de reflexão nos revelaram exatamente essa ideia. Em meio a um Sistema que supostamente apenas reproduz violência, repressão e punição, encontramos modos de fazer que, na contramão desses processos, constroem formas outras de relações pautadas no diálogo, na escuta, na solidariedade, no respeito, no apoio mútuo. E a cada novo dia são reinventados novos modos de fazer. Modos que, conforme se observou, comunicam-se estreitamente com os pressupostos da Justiça Restaurativa inclusive.

Se é inegável que ainda temos muito a caminhar, tampouco se pode deixar de considerar que está sendo trilhado um caminho, haja vista a vivacidade e o viés transformador que já estão operando nas experiências disponíveis. Considerando os limites e as possibilidades de que dispomos, se lançarmos um olhar sensível, o que vemos é um intenso movimento de resistência. São movimentos como esse que enchem de sentido emancipatório as práticas cotidianas.

Após esses dois anos de estudo e pesquisa, refazendo mentalmente todo o percurso trilhado e repensando a Angélica pesquisadora-pedagoga do DEGASE, me dou conta de que uma grande aprendizagem fica como marca para a continuidade de meu trabalho não só como pedagoga, não só como pesquisadora. A grande aprendizagem diz respeito a desestabilizar-se a si mesmo.

Vivendo o cotidiano do DEGASE, muitas vezes sinto como Boaventura de Sousa Santos nos fala sobre viver um presente de repetições incessantes do passado. Por mais que intencionemos e busquemos praticar ações transformadoras e emancipadoras, passados alguns dias, absortos por toda a demanda de trabalho e por todas as questões específicas desse contexto, estamos nós, acreditando que estamos incessantemente repetindo um passado, mesmo que as experiências carreguem potenciais de vivacidade e recriação, reflexão e emancipação. O desafio está em desestabilizar-se a si mesmo novamente, e seguir. Seguir resignificando (-se), repensando (-se), desestabilizando (-se).

Considerando, por fim, que as reflexões propostas não se encerram, mas, ao contrário, abrem caminho para outras e mais profundas, não me proponho aqui a encerrar a discussão. De outro modo, tendo em vista os limites de um trabalho acadêmico e a necessidade de interromper, ao menos neste texto, o caminho que vem sendo percorrido, convido outras pessoas a virem engrossar esse coro e buscar em seus campos de atuação, seja a socioeducação ou outros tantos, as formas de resistência que ali operam e são invisibilizadas a todo instante, como se inexistentes fossem. Tão importante quanto lutar é traduzir essa luta

para outras pessoas. Assim, conseguimos fortalecer lutas e pessoas. Também dessa forma se dá o ato político de busca pela emancipação.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, J. F. S. e Silva, S. P (orgs). **Ações Socioeducativas, saberes e práticas: formação dos operadores do sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro**. 1ª ed. Rio de Janeiro: DEGASE, 2013.

ABDALLA, J. F. **Aprisionando para educar adolescentes em conflito com a lei: Memória, paradoxos e perspectivas**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013.

ALVES, N. e GARCIA, R. L. (orgs). **O Sentido da Escola**. RJ: DP&A, 2004.

ALVES, N. **Decifrando o pergaminho**. ALVES, N. e OLIVEIRA, I. B. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. DECRETO Nº 17. 943-A de 12 de outubro de 1927. **Código de Menores de 1927**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm). Acessado em: 30/01/2017.

\_\_\_\_\_. DECRETO-LEI Nº 3.799, de 5 de novembro de 1941. **Serviço de Assistência a Menores**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3799-5-novembro-1941-413971-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 30/01/2017.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. **Código de Menores de 1979**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6697.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm). Acessado em: 30/01/2017.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acessado em: 30/01/2017.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. **Lei da Aprendizagem**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10097.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm)

\_\_\_\_\_. Lei Nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm). Acessado em: 30/01/2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE**. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

\_\_\_\_\_. **Sistema de Garantia de Direitos**, Resolução 113, CONANDA, Brasil. Disponível em: <http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id2410.htm>. Acessado em: 30/01/2017.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **LEVANTAMENTO ANUAL SINASE 2014**. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos, 2017. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/noticias/pdf/levantamento-sinase-2014>>. Acessado em 20/02/2017.

CALADO, P.L. **Trajetórias sociais e profissionais: A ambiguidade identitária dos agentes no Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE)** / Patricia Laurindo Calado de Souza - 2013.

CÂMARA, R. J. **A gênese das primeiras escolas no Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE/RJ): uma escolarização sui-generis (1994-2001)**. Rio de Janeiro, 2017.

CAMARA, S. **Sob a guarda da república: a infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920**. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues e DAYRELL, Juarez . **Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo**. 2003. Disponível em: [http://formacaoredefale.pbworks.com/f/Jovens+no+Brasil\\_Dif%C3%ADceis+Travessias\\_Paulo+Carrano.pdf](http://formacaoredefale.pbworks.com/f/Jovens+no+Brasil_Dif%C3%ADceis+Travessias_Paulo+Carrano.pdf). Acessado em: 28/06/18.

COSTA, Carlos Gomes da. **As bases éticas da ação socioeducativa: referenciais normativos e princípios norteadores** / Coordenação técnica Antonio Carlos Gomes da Costa. -- Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. 78 p.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros para formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate** / Coordenação técnica Antonio Carlos Gomes da Costa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. 104 p.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. 16ª ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DA MATTA, R. **O ofício de etnólogo, ou como ter "Anthropological Blues"**. In: NUNES, E. (Org.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 23-35.

CEDCA. **Plano decenal de atendimento socioeducativo do estado do Rio de Janeiro.** / Vários autores. – Rio de Janeiro: CEDCA, 2014.

CONANDA. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - SINASE/** Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF: CONANDA, 2006.

DEGASE, Novo. **Projeto Político Institucional**. Rio de Janeiro, Departamento Geral de Ações Socioeducativas. Rio de Janeiro: Novo Degase, 2012.

\_\_\_\_\_. **Socioeducação: legislações, normativas e diretrizes nacionais e institucionais**. Volume 2. Departamento Geral de Ações Socioeducativas. Rio de Janeiro: Novo Degase, 2013.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir – Relatório pra a UNESCO da Comissão Internacional para o século XXI**. Brasília: UNESCO, 2010.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **DECRETO ESTADUAL Nº 20.581**, de 29 de setembro de 1994. Cria Colégios Estaduais no Município do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/ca382ee09e6ab7f803256a11007e6769/7f3a083a3507f71803256c0e006b6f5e?OpenDocument>>. Acessado em: 20/02/2017.

FERRAÇO, C. E. **Eu, caçador de mim**. In: GARCIA, Regina L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003 (p. 157-175).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.  
G1 NOTÍCIAS. **Menores internados no Degase têm baixa escolaridade, segundo pesquisa**. 2015 maio 22. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/05/menores-internados-no-degase-tem-baixa-escolaridade-segundo-pesquisa.html>> Acessado em: 21/02/2017.

GINZBURG, C. Mito, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1961.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.

JOFFILY, T. e BRAGA, A. G. **Alerta aos punitivistas de boa-fé: não se reduz a criminalidade com mais prisão**. Disponível em: <http://emporiiododireito.com.br/alerta-aos-punitivistas-de-boa-fe-nao-se-reduz/>. Acessado em: 15/01/2017.

MONTEIRO, Valdência Brito. **Criminalização da pobreza e de defensores de direitos humanos**. Cadernos do Ceas, Salvador/Recife, n. 240, p. 238-255, jan./abr., 2017 | ISSN 2447-861X.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

OLIVEIRA e ALVES, N. (orgs). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP ET Alii, 2008.

OLIVEIRA, I. B. de. **Boaventura & a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

OLIVEIRA, Vivian de. **Sistema Socioeducativo: uma análise sobre as concepções dos operadores do Sistema de Garantia de Direitos do estado do Rio de Janeiro**. Vivian de Oliveira – 2015.

PAES, J. P. L. **O Código de Menores e o Estatuto da Criança e do Adolescente: avanços e retrocessos**. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/o-c%C3%B3digo-de-menores-e-o-estatuto-da-crian%C3%A7a-e-do-adolescente-avan%C3%A7os-e-retrocessos>. Acessado em 17/02/2017.



SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a história jurídico-social de Pasárgada**. Disponível em: <http://geocities.ws/b3centaurus/livros/s/boavpassar.pdf>. Acessado em 17/03/2011.

\_\_\_\_\_. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. In: \_\_\_\_\_. (Org). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Para uma pedagogia do conflito**. In: FREITAS e MORAES (orgs). **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisada**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: \_\_\_\_\_. e MENEZES, M. P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUZA, G. **História da Educação Infantil no Brasil: lugares, propósitos e ações que conformaram o jardim de infância e a creche como espaços de educação das crianças**. In: FILHO, L. M. F. e ARAÚJO, V. C (orgs). **História da educação e da assistência à infância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011, p. 245-272.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed., 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, ALFREDO. **É preciso ir aos porões**. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf>. Acessado em: 26/06/2018.

VELOSO, B. R., ABDALLA, J. F. S. e Silva, S. P (orgs). **Ações Socioeducativas: formação e saberes**. 1ª ed. Rio de Janeiro: NOVO DEGASE, 2015.

VIDAL, Livia de Souza. **A justiça restaurativa no sistema socioeducativo: análise de uma experiência** / Livia de Souza Vidal. – 2017.