

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ARIANA DE SOUSA BITENCOURT

**EDUCAÇÃO E ESPAÇO SOCIOEDUCATIVO: NARRATIVAS DE VIDA DE UMA  
PEDAGOGA NO ENCONTRO COM ADOLESCENTES EM PRIVAÇÃO DE  
LIBERDADE**

Lages  
2024

ARIANA DE SOUSA BITENCOURT

**EDUCAÇÃO E ESPAÇO SOCIOEDUCATIVO: NARRATIVAS DE VIDA DE UMA  
PEDAGOGA NO ENCONTRO COM ADOLESCENTES EM PRIVAÇÃO DE  
LIBERDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para o Exame de Qualificação de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi

Lages  
2024

Ficha Catalográfica

|       |  |
|-------|--|
| B624e | <p>Bitencourt, Ariana de Sousa<br/>Educação e espaço socioeducativo : narrativas de vida de uma pedagoga no encontro com adolescentes em privação de liberdade / Ariana de Sousa Bitencourt ; orientador Prof. Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi. – 2024.<br/>80 f. ; 30 cm.</p> <p>Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense.<br/>Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2024.</p> <p>1. Escolas. 2. Percepção do adolescente. 3. Privação de liberdade. 4. Medidas socioeducacionais. I. Vicenzi, Vinicius Bertoncini (orientador). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> |
|-------|--|

CDD 370

ARIANA DE SOUSA BITENCOURT

**EDUCAÇÃO E ESPAÇO SOCIOEDUCATIVO: NARRATIVAS DE VIDA DE UMA  
PEDAGOGA NO ENCONTRO COM ADOLESCENTES EM PRIVAÇÃO DE  
LIBERDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para o Exame de Qualificação de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação

Lages, 26 de agosto de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

*Vinicius B. Vicenzi*

**Prof. Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi**  
Orientador e Presidente da Banca - PPGE/UNIPLAC

*Profa. Dra. Fabiana Rodrigues Sousa*

**Profa. Dra. Fabiana Rodrigues Sousa**  
Examinadora Externa – PPGE/USF  
Participação Não Presencial - Res. nº 432/2020

Documento assinado digitalmente



VALÉRIA OLIVEIRA DE VASCONCELOS  
Data: 16/12/2024 10:45:45-0300  
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

**Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos**  
Examinadora Interna - PPGE/UNIPLAC

Ficha Catalográfica

|       |  |
|-------|--|
| B624e | <p>Bitencourt, Ariana de Sousa<br/>Educação e espaço socioeducativo : narrativas de vida de uma pedagoga no encontro com adolescentes em privação de liberdade / Ariana de Sousa Bitencourt ; orientador Prof. Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi. – 2024.<br/>80 f. ; 30 cm.</p> <p>Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense.<br/>Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2024.</p> <p>1. Escolas. 2. Percepção do adolescente. 3. Privação de liberdade. 4. Medidas socioeducacionais. I. Vicenzi, Vinicius Bertoncini (orientador). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> |
|-------|--|

CDD 370

## AGRADECIMENTOS

O mestrado sempre foi um sonho. Ao mesmo tempo, as dificuldades e percalços tentaram me afastar dessa conquista. Com resiliência chegamos!

Agradeço primeiramente a Deus e Nossa Senhora da Aparecida por ter me amparado nos piores momentos.

Agradeço aos meus pais, Dorli e Aires, que foram sempre exemplos de coragem e determinação, por terem me ensinado que precisa acima de tudo ter fé e acreditar.

Ao meu Companheiro Ederson, por estar sempre ao meu lado. Agradeço por cada momento de companheirismo e cumplicidade que vivemos juntos. Sua presença torna minha vida mais rica e significativa. Obrigada por seu amor incondicional e por ser uma presença constante em minha vida. Sou grata por poder contar com você em todas as circunstâncias.

Aos meus filhos, Darlan, Urion, Lúcio, Benjamim e Mariana, minha razão de viver. Filhos, a minha história ganhou o melhor capítulo de todos depois que vocês entraram na minha vida. Amo vocês com todo o meu coração!

Aos meus irmãos, Anderson e Aleques, “juntos somos mais fortes, juntos somos invencíveis.” Agradeço por serem meu alicerce, nossa união mostra o quanto somos unidos. Somos o amparo um do outro. À minha cunhada, Patrícia, que é um exemplo de amor e dedicação. Aos meus queridos sobrinhos, Adrian, Juan, Arthur, Pedro e Ana Laura, que possa ser exemplo pra vocês de coragem e dedicação com a Educação.

Aos meus queridos avós, Valmor e Inervina, que foram minha maior referência. Os exemplos deixados, mesmo depois de suas partidas, ficaram eternizados em meu coração.

Aos colegas e equipe gestora do Case de Lages. Agradeço por toda a ajuda, incentivo e troca de experiências. Meus colegas de trabalho fazem de mim uma profissional melhor todos os dias. À equipe gestora, que confia no meu trabalho e ao Coordenador, Daboite, que deixa a autonomia para que eu possa sempre trabalhar da melhor maneira.

Agradeço à minha Colega, Márcia. Pedagoga, pelo aprendizado de Sistema Socioeducativo e principalmente por ter me incentivado a cursar o mestrado.

Agradeço à minha Colega e Amiga Grasieli. Obrigada por sua dedicação, que o fez, por muitas vezes, deixar de lado seus momentos de descanso para me ajudar e me orientar. E, principalmente, obrigada por sempre ter acreditado e depositado sua confiança em mim ao longo de todos esses anos de trabalho.

À minha colega de mestrado, Dábila, que sempre foi parceira para todos os momentos. À minha amiga que o mestrado me deu, Dieisy, essa amiga que levo para vida, a parceira da

nossa viagem inesquecível a Buenos Aires e tantos outros momentos. E também agradeço pelo aprendizado a todos os colegas da Turma 2022.

Meu carinho e respeito aos professores, e aqui quero externar à minha gratidão a todos os meus professores, desde o primeiro ano de escola, com minha professora Liliane Muniz, perpassando pelo fundamental, médio, faculdade, pós-graduação, sintam-se abraçados.

Um agradecimento especial ao Orientador, Professor Doutor Vinicius, que nunca deixou de acreditar na minha pesquisa. Obrigada por sua dedicação, que o fez, por muitas vezes, deixar de lado seus momentos de descanso para me ajudar e me orientar.

## **DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE**

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para o Exame de Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 26 de agosto de 2024.

---



Ariana de Sousa Bitencourt

## RESUMO

Essa dissertação busca compreender os processos de subjetivação dos adolescentes internados no Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) no município de Lages (SC) a partir da análise da prática de fabricação de artesanatos (origamis). Objetiva-se, ainda, apreender alguns sentidos da expressividade de sujeitos privados de liberdade, a partir de suas produções no seu “tempo livre” (escola como *skholè*). Visa, ainda, pensar nas possibilidades de ação pedagógica para além da mera interação técnica, apontando para a necessidade de se compreender a socioeducação não apenas centrada no processo de escolarização. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em uma investigação narrativa com aporte documental. A fundamentação da pesquisa se concentra na análise do discurso legal do Sistema Socioeducativo, bem como em autores que discutem contemporaneamente o sentido da escola, como Masschelein e Simons. A pesquisa proporcionou não apenas olhar para documentos e práticas institucionalizadas regulares que olham para a segurança e para as leis que os certificam, mas também verificar registros de outras trajetórias sensíveis dentro do sistema. O foco tão somente nos processos de escolarização, na inserção desses jovens na escola do espaço socioeducativo, não é suficiente para pensarmos as potencialidades do trabalho pedagógico, da construção de pontes de conversa e compreensão para um processo de socioeducação mais amplo.

**Palavras-chave:** Escola; Percepção dos Adolescentes; Privação de Liberdade; Medidas Socioeducacionais.

## **ABSTRACT**

This dissertation seeks to understand the subjectivation processes of adolescents based at the Socio-Educational Assistance Center (CASE) in the city of Lages (SC) through the analysis of the practice of making handicrafts (origami). The aim is also to grasp some meanings of the expressiveness of subjects deprived of freedom, based on their productions in their “free time” (school as *skholè*). It also aims to think about the possibilities of pedagogical action beyond mere technical interaction, pointing to the need to understand socio-education not only centered on the schooling process. This is qualitative research, based on a narrative investigation with documentary support. The basis of the research focuses on the analysis of the legal discourse of the Socio-Educational System, as well as on authors who simultaneously discuss the meaning of school, such as Masschelein and Simons. The research proposed not only to look at regular institutionalized documents and practices that look at security and the laws that certify them, but also to check records of other sensitive trajectories within the system. Focusing solely on schooling processes, on the insertion of these young people into schools and socio-educational spaces, is not enough to allow us to consider the potential of pedagogical work, of building bridges of conversation and understanding for a broader socio-educational process.

**Keywords:** School; Adolescents' perception; Deprivation of liberty; Socio-educational rules.

## **LISTA DE FIGURAS**

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 – Linha do tempo: aspectos históricos do país (em laranja) que fomentaram o desenvolvimento de conceitos voltados aos direitos da criança e do adolescente (em azul)..... | 30 |
| Figura 2 – Procedimento de apuração de ato infracional atribuído ao adolescente.....   | 44 |
| Figura 3 – Evolução do número de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado no Brasil (2010-2021).....   | 45 |
| Figura 4 – Detalhamento de competências, atribuições e recomendações aos órgãos do SINASE.....   | 46 |
| Figura 5 – Confecção de artesanatos.....   | 64 |
| Figura 6 – Uma maquete que aprisiona.....  | 67 |
| Figura 7 – Artesanato de presentes.....  | 68 |
| Figura 8 – Artesanato do Dia das Mães.....   | 69 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|         |  |
|---------|--|
| CASE    | Centro de Atendimento Socioeducativo                       |
| CASEP   | Centro de Atendimento Socioeducativo Provisório            |
| CEJA    | Centros de Educação de Jovens e Adultos                    |
| CIEE    | Centro de Integração Empresa Escola                        |
| CIF     | Centros de Internação Feminino                             |
| CNMP    | Conselho Nacional do Ministério Público                    |
| CONANDA | Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente |
| CREAS   | Centros de Referência Especializados de Assistência Social |
| CSL     | Casa de Semiliberdade                                      |
| DEASE   | Departamento de Administração Socioeducativa               |
| DIAS    | Diretoria de Assistência Social                            |
| DNCr    | Departamento Nacional da Criança                           |
| DUDH    | Declaração Universal dos Direitos Humanos                  |
| ECA     | Estatuto da Criança e do adolescente                       |
| EJA     | Educação de Jovens e Adultos                               |
| FEBEM   | Fundação Estadual de Bem Estar do Menor                    |
| FUNABEM | Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor                    |
| GAESE   | Grupos de Apoio e Escolta Socioeducativo                   |
| GEPES   | Gerência de Proteção Social Especial                       |
| GEPESE  | Gerência do Programa Social e Educativo para Adolescentes  |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                      |
| MJNI    | Ministério da Justiça e Negócios Interiores                |
| MNMMR   | Fundação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua |
| MPSC    | Ministério Público de Santa Catarina                       |
| ONU     | Organização das Nações Unidas                              |
| PIA     | Plano Individual de Atendimento                            |
| PNBEM   | Política Nacional de Bem Estar do Menor                    |
| PPP     | Projeto Político Pedagógico                                |
| SAM     | Serviço de Assistência ao Menor                            |
| SAP     | Secretaria da Administração Prisional e Socioeducativa     |
| SC      | Santa Catarina   |

|        |  |
|--------|--|
| SED    | Secretaria de Estado da Educação                                   |
| SINASE | Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo                     |
| SJC    | Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania                        |
| SP     | São Paulo  |
| SSP    | Secretaria Pública e Defesa do Cidadão                             |
| SST    | Secretaria de Estado da Assistência Social do Trabalho e Habitação |
| SUAS   | Sistema Único de Assistência Social                                |
| TJSC   | Tribunal de Justiça de Santa Catarina                              |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância                            |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>MEMORIAL.....</b>  | <b>14</b> |
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>19</b> |
| <b>2 METODOLOGIA.....</b>   | <b>22</b> |
| 2.1 A EXPERIÊNCIA DAS NARRATIVAS.....   | 22        |
| <b>3 CARACTERIZAÇÃO DOS DIREITOS DOS ADOLESCENTES E<br/>APLICABILIDADE DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS.....</b>         | <b>26</b> |
| 3.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO.....  | 26        |
| 3.2 HISTÓRICO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.....   | 29        |
| 3.3 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA).....   | 35        |
| 3.4 CARACTERIZAÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS.....   | 39        |
| 3.5 SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (SINASE).....  | 46        |
| 3.6 PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO (PIA).....  | 48        |
| 3.7 CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (CASE).....  | 50        |
| <b>4 OS SENTIDOS DA ESCOLA EM ESPAÇOS SOCIOEDUCATIVOS:<br/>EXCLUSÃO E O QUE MAIS?.....</b>                          | <b>55</b> |
| 4.1 ESCOLARIZAÇÃO NAS UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS.....   | 55        |
| 4.2 A ESCOLARIZAÇÃO NO ÂMBITO DA UNIDADE.....   | 55        |
| 4.3 QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL.....  | 56        |
| 4.4 TEMPO LIVRE.....  | 57        |
| <b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO.....</b>   | <b>62</b> |
| 5.1 A PEDAGOGA E OS ARTESANATOS: REPENSANDO O TRABALHO<br>PEDAGÓGICO NOS CENTROS DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO..... | 62        |
| 5.1.1 Uma oportunidade pedagógica.....  | 62        |
| 5.1.2 Artesanato e ressocialização: a experiência de um Natal com as crianças.....                                  | 63        |
| 5.1.3 O processo de confecção dos artesanatos.....  | 64        |
| 5.1.4 Sentidos: poder.....  | 65        |
| 5.1.5 Sentidos: “Cadeia”? - Quando o artesanato não é “livre”.....  | 66        |
| 5.1.6 Sentidos: o “menino” e o “pai.....  | 68        |
| 5.1.7 Sentidos: a figura materna.....   | 69        |
| 5.1.8 Sentidos: futuro.....   | 70        |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>72</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>75</b> |

## MEMORIAL

Como pode ser algo tão difícil relatar sobre nossas próprias vivências? Estamos acostumados a falar de todos os assuntos que compartilhamos no nosso dia a dia, mas olhar no espelho e falar sobre quem sou eu, “de fato”, gera muitas barreiras para enfrentar. Somos seres complexos, trazemos uma bagagem de nossos antepassados e suas lutas para estar hoje aqui escrevendo. Não sou diferente, trago comigo muitas histórias, aprendizados familiares e superações.

Lembro do dia que meu avô, de 95 anos, entregou-me seu caderno de anotações e pediu para que guardasse e só depois de sua partida fizesse a leitura. Depois de um determinado tempo tive coragem para abrir e ler seus escritos de forma simples e carregado de muitos sentimentos. Mas o que esse presente tão íntimo significa, aqui, no meu texto de memorial? Trouxe sentido para que eu pudesse me reconhecer, compreender a minha história de vida.

Quem é Ariana? Com 40 anos de idade, em busca da realização de um sonho: concluir o mestrado. A vida é feita de sonhos e transformações. Quando iniciei o mestrado a minha vida entrou em um processo de transformações. A maternidade tinha chego na vida através da adoção, meus três meninos me ensinaram o poder de amar gerando pelo coração. Com eles descobri um mundo novo, e a cada conquista de cada um o coração vibrava com a certeza que o amor está vencendo. Mas também a minha incapacidade quando as suas escolhas levaram por caminhos de tristeza, decepções e dor. E assim foi necessário entender que nós, pais, só podemos orientar e não conseguimos proteger de todos os males do mundo. Apenas o amor para ajudá-los a superar os desafios e enfrentar as dificuldades.

Logo que iniciei o mestrado recordo dos professores dizendo que muita coisa em nossas vidas mudaria e que outras teriam sentidos diferentes. E, assim, o relacionamento com o pai dos meninos já não fazia tanto sentido. Tínhamos respeito e amizade, mas já não era o suficiente para continuar. E nessa hora chegou a notícia que muitas vezes tinha pedido pra Deus. Sim, estava grávida. E as emoções passaram a tomar conta, um bebezinho no meio de tantas coisas acontecendo: um processo de separação, filhos precisando mais do que nunca de uma mãe forte e um mestrado em andamento. Mas foi um momento de tanta acolhida que as dificuldades foram sendo superadas.

E assim Benjamim nasceu, de forma prematura, antes do prazo provável. A dedicação passou naquele momento a ser exclusiva dele. Na decorrência vieram as situações de saúde não muito agradáveis. Precisei, então, passar dias inteiros no hospital, sem perceber quando

era dia ou noite. O que me importava era que ele recuperasse sua saúde frágil. Depois de um longo período, com ele mais estabelecido, as decisões se formalizaram, com a separação sendo algo definitivo.

Mudança de cidade, mudança de casa e mudança de vida. Com todas essas decisões, a menina corajosa, que fui, parece que foi sumindo a cada dificuldade que surgia. Paralelo a esse tempo, a retomada do mestrado foi muito difícil com um bebezinho com tantas restrições. Uma vida nova, ainda em construção, com tantas dificuldades. Com esforço e incentivo do Professor Orientador Vinícius consegui chegar a Qualificação, ficando claras as dificuldades de escrita a partir dos questionamentos da banca.

Na noite anterior à qualificação tinha descoberto que estava grávida novamente e isso me deixou completamente desestruturada. Precisei segurar as emoções e enfrentar a banca. Após a sessão, iniciou um travamento emocional, não conseguia mais escrever e tinha perdido todo o encanto por aquela minha pesquisa. Passei por um período sombrio de crises emocionais, em que os sintomas de gravidez se agravavam em decorrência das crises.

Durante esse período de aceitação, o mestrado não fazia mais sentido e a desistência parecia o caminho mais fácil. Mas, com a persuasão do Professor Vinícius, encontrei um caminho para que a escrita pudesse fluir e voltasse a ter o brilho nos olhos para a pesquisa. Devido ao curto período para cumprir os prazos, a pesquisa não seria mais de campo, a pesquisa bibliográfica também não estava conseguindo... Então veio a sugestão para que partilhasse meus próprios relatos enquanto educadora, a visão da pesquisadora sobre o objeto de pesquisa em uma perspectiva autonarrativa.

Mesmo com todo esse aporte a escrita não fluía, já estava em tratamento e acompanhamento médico. A primeira tentativa de escrita parecia algo superficial e não condizia com o programado. Até que resolvi abrir o coração e escrever livremente o que estava sentindo e colocar no texto a minha essência, o meu olhar e os sentidos sobre a pesquisa. Então passei a escrever pequenos textos com as emoções que tanto admirava nos livros de leitura de infância.

O caminho ainda é longo, mas o movimento me trouxe confiança. Sei que precisaria de mais tempo para evoluir o necessário para uma boa escrita, mas me comprometo a trazer para este texto sentimentos e percepções verdadeiras e a transparência das fases que uma pedagoga pode passar no decorrer da sua vida.

Sou a filha mais velha de Dorli e Aires. Meu pai, um homem simples, agricultor, me ensinou desde cedo a ter coragem e enfrentar a vida mesmo com medo. Um homem de fibra, que não teve oportunidades de estudar devido a ser de uma família numerosa de irmãos. Sua

maior queixa foi não poder ter frequentado uma escola de forma ativa. Precisou construir sua vida com muito esforço, com o trabalho dos seus braços. Nunca demonstrou fragilidade, sempre enfrentou o trabalho com muita dedicação. Um homem que a vida deixou com “casca de durão”, não demonstrando suas fraquezas. Ensinou o caminho da honestidade e não ter preguiça para o trabalho, seja qual ele for. E sempre foi meu espelho para que quisesse conquistar as coisas como ele, sozinha e sem medo.

Mesmo sem permissão aprendi a dirigir muito cedo, queria ser independente. Morando no sítio tive acesso fácil a pilotar moto que, por muitos anos, foi minha paixão, deixando devido a alguns acidentes. Muitas vezes ia para a lavoura ajudar e minha maior felicidade era quando tinha oportunidade de guiar os maquinários agrícolas. E assim cresci, em um cenário dominado por homens, do qual queria fazer parte.

Mas o tempo nos transforma e fui descobrindo outros caminhos. Também com meu pai aprendi a desenhar plantas baixas de casas. Mesmo sem ele ter frequentado nenhum curso aprendeu o ofício de pedreiro e, por muitos anos, construiu casas nos intervalos das safras agrícolas. Tivemos muitas dificuldades de relacionamento devido a ele ser um homem de personalidade forte e ser semelhante à minha. Mas o tempo vai aparando arestas e o amor de pai e filha sempre prevaleceu. Tenho muito orgulho da sua trajetória de vida e no avô que a vida transformou.

A minha mãe é uma mulher simples, que sonhava em ser professora. Mas não teve oportunidades de seguir seus caminhos. E dedicou sua vida a cuidar da família. Talvez toda essa minha ânsia em querer a independência veio por ela. Ela sempre admirou minhas conquistas e acreditou na minha capacidade. Mesmo com minhas decisões, que pareciam contrariá-las, sempre esteve do meu lado. Minha mãe me ensinou a gostar de cozinhar, a cuidar da casa e dos filhos. A priorizar a família em primeiro lugar e a buscar na fé as respostas para a vida. O mestrado, para a minha mãe, também é um sonho dela, que sempre admirou quem ia além. A vida a transformou em uma avó dedicada e sempre pronta para ajudar. Com ela aprendi a rezar, a buscar Deus nas pequenas coisas e a partilhar a vida. Lembro de sua dedicação para que pudesse estudar, me levando para escola, tricotando toucas de lã para enfrentar o rigoroso inverno, lutando para conseguir os materiais escolares básicos para eu estudar. Ela sempre estava lá, em cada momento, fosse na reunião de pais, nas celebrações da igreja ou na formatura da escola.

Com meus avós maternos tive uma vivência rica em ensinamentos. Foram eles que foram a base para meus pais, sempre ajudando para que não nos faltasse nada. Da minha

infância tenho a riqueza de detalhes guardados na memória. O velho armazém serviu de espaço para nossas brincadeiras de faz de conta.

Meu avô sempre foi um homem à frente de seu tempo. Mesmo com pouco estudo cultivou o hábito da leitura e comprava livros e jornais. Acredito que foi esse hábito que fez com que permanecesse até o fim da vida com lucidez. Dos livros de sua estante, o que mais me chamou a atenção foi “O Conde de Monte de Cristo”, que posteriormente se transformou em filme. Mas, o seu maior incentivo foi quando precisei iniciar os estudos e, devido à carência da escola, de não possuir o básico, comprou a “Cartilha Alegria do Saber”, trazendo o encantamento da leitura, a descoberta das letras.

Com minha avó aprendi a gostar de coisas delicadas, como as louças de porcelanas, a arrumação de casa com dedicação e a costura. Também dela herdei a dificuldade de chorar em público e sempre se mostrar forte. Minha outra avó, paterna, faleceu muito cedo, mas nossas semelhanças se prolongaram ao longo da vida. As férias escolares sempre tinham o destino da casa da avó, era uma casa sempre cheia, com as rodas de chimarrão em volta do fogo de chão com causos de assombração. Com isso aprendi a gostar de contar as histórias para meus alunos ao longo da caminhada do magistério.

E toda essa minha convivência familiar foi dividida com meus irmãos, Anderson e Aleques. Eles são meus parceiros, sempre pudemos contar uns com os outros. Nas dificuldades aprendemos a sermos unidos, a ser a base para aquele que precisa. Seguimos caminhos diferentes, mas todos têm a marca da persistência, da luta e da coragem.

Durante a fase escolar, as dificuldades de morar no interior, de ter acesso às informações, não impediu de sonhar com o futuro. O acesso à escola sempre foi algo de muita dificuldade, sempre eram quilômetros a pé ou de bicicleta (quando possuía). A chuva, o barro, o frio sempre dificultavam, mas nunca foi impedimento para não estudar. O ensino médio trouxe o divisor para o futuro. A dedicação trouxe a aprovação para a graduação e com isso a realização de um sonho, se tornar professora. Na graduação conheci diversos autores que, muito antes de nós, sonhavam em fazer uma pedagogia diferente. Fiquei encantada pela ludicidade, pela construção da aprendizagem e pelo encantamento da descoberta. Queria ser uma professora que encantasse seus alunos, com a qual tivessem o prazer de ter aulas.

Logo que iniciei as primeiras experiências em sala tive dificuldades de compreender o processo de alfabetização. Cada criança tem seu tempo, a didática muitas vezes não dava conta, mas aos poucos consegui me habituar à rotina escolar, tive oportunidades de passar por diversas turmas. No decorrer de minha trajetória profissional tive a oportunidade de trabalhar com crianças, adolescentes e idosos que faziam parte dos grupos atendidos pela assistência

social. Esse papel de educadora me levou a construir vínculos e compreender os processos sociais em que nossos alunos estão imersos. A ânsia de buscar novos desafios me levou a buscar novos processos seletivos, até que cheguei ao Sistema Socioeducativo. Foi algo totalmente novo, um espaço de educação que desconhecia. A educadora que fui e que sou se conflitava com um modelo de educação voltado para a privação de liberdade. Com o tempo, essa experiência deu lugar a novas compreensões, à tentativa de entender que esses jovens convivem em espaços dominados pela criminalidade, que as suas escolhas levam a consequências. O papel da pedagoga, contudo, é transmitir que os caminhos a partir do cumprimento da medida podem ser traçados de forma diferente, que a educação é uma porta para novas oportunidades.

A experiência com esses jovens é praticamente inenarrável, única e cheia de sentidos. Tentarei, contudo, dar algumas mostras nesse trabalho. Em muitas oportunidades tenho a certeza do quanto devo estar nesse espaço de privação de liberdade. Esses jovens fazem parte da sociedade que vivemos, é preciso olhá-los, conversar com eles e oportunizar o reconhecimento de serem, de fato, vistos.

## 1 INTRODUÇÃO

Conforme estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para 2021, a população entre zero e 18 anos de idades no Brasil representa mais de 66 mil crianças e adolescentes (Fundação Abrinq, 2023). Essas crianças e adolescentes têm seus direitos garantidos desde a Constituição Federal de 1988. Entre esses, destaca-se o direito à “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 206 - Brasil, 1988).

A Educação é um direito conquistado a partir da concepção sócio-histórica da importância da mesma na formação do sujeito de forma integral, desenvolvendo aspectos cognitivos, estéticos, físicos, éticos e afetivos. O acesso a uma educação integral no aspecto da manifestação de caráter moral, civil e físico pode ser reconhecida como uma ferramenta de transformação social na busca por uma sociedade igualitária. Reconhece-se, assim, que o acesso ao direito à educação contribui em áreas sociais da sociedade civil, pois o sujeito que se forma integralmente estará, de fato, preparado para agir politicamente e socialmente (Pestana, 2014).

As medidas socioeducativas foram introduzidas no país através da legislação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que substituiu o Código de Menores, que distinguiu os direitos das crianças com base na classe social. Essas medidas são aplicadas aos adolescentes que praticam algum ato infracional, cabendo-lhes a advertência, a obrigação de reparar o dano, a prestação de serviços à comunidade, a liberdade assistida, o cumprimento do ato em regime de semiliberdade ou de internação em estabelecimento educacional (Brasil, 1990).

Caracterizadas por sua dupla dimensão, as medidas socioeducativas abrangem a responsabilização do adolescente pelo ato infracional praticado de acordo com a medida cabível e reforça o caráter educacional, tendo em vista que um conjunto de atividades pedagógicas devem ser priorizadas, justamente reafirmando sua ação socioeducativa (Costa; Alberto; Silva, 2019).

As diretrizes pedagógicas adotadas no atendimento socioeducativo são definidas pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), destinado a regulamentar a distribuição e execução das medidas socioeducativas voltadas aos adolescentes infratores. O sistema criado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) é direcionado à reabilitação de jovens infratores em conflitos com a lei, na qual a sua punição ocorre por vias educacionais. Assim, para garantir um caráter pedagógico instituiu-se o Plano Individual de Atendimento do Adolescente (PIA). O PIA é um documento

elaborado por vários profissionais para compreender globalmente toda a realidade em que esse jovem está inserido, com elaboração posterior de um diagnóstico e de metas aplicáveis, finalizando com a consolidação dessas metas propostas. A aplicabilidade das metas poderá estar alinhada a múltiplas áreas da vida do jovem, como profissionais, esportivas, educacionais e culturais (Brasil, 2012).

Como mencionado, uma das medidas socioeducativas adotadas pela prática de ato infracional é a internação do adolescente, e essa deve ser realizada em Centros de Atendimento. Os Centros de Atendimento podem apresentar diferentes nomes, dependendo do estado brasileiro. Em Santa Catarina, a medida é cumprida nos Centros de Atendimento Socioeducativo (CASE), que atualmente contam com oito unidades distribuídas no Estado. A visão do CASE é trazer o “rompimento da trajetória infracional, a responsabilização do jovem, o resgate da convivência familiar e o incentivo ao estudo, fortalecimento dos vínculos comunitários e o estímulo à autonomia por meio da participação social” (Santa Catarina, 2023, n.p.).

Conforme levantamento realizado Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) em 2019, o estado catarinense é um dos poucos do país que não apresenta superlotação ou fila de espera na internação masculina, sendo uma conquista inédita, proveniente da articulação entre Ministério Público de Santa Catarina (MPSC), Tribunal de Justiça (TJSC) e Governo do Estado. Todavia, essa não é a média da realidade brasileira, que apresenta déficit de quase 5 mil vagas (MPSC, 2019).

Ainda assim, poucos são os estudos que apontam a efetividade do sistema adotado ou a percepção de todo o processo socioeducacional. Revisão sistemática realizada por Coscioni *et al.* (2017) acerca do cumprimento das medidas socioeducativas de internação aponta que dos 30 trabalhos analisados, verifica-se aspectos negativos e positivos dos centros de atendimento. Ressalta-se que dentre os pontos negativos há a precarização da estrutura física de algumas unidades e das atividades ofertadas, com clima organizacional coercitivo marcado por relações interpessoais hostis, o que consequentemente resulta na perda da identidade pessoal, sofrimento, reincidência e preconceito por parte da comunidade local. Entre os pontos positivos, os autores afirmam haver adequação de estrutura física e das atividades desenvolvidas, bem como clima organizacional livre de violência e a vinculação dos adolescentes com familiares e funcionários, favorecendo a aprendizagem e a proteção, que deve ser sempre garantida.

Coscioni *et al.* (2017) reforçam a necessidade de pesquisas que investiguem os processos decorrentes da privação de liberdade, visto que estudos na área são bastante

escassos. Assim, essa pesquisa terá como foco compreender os processos de subjetivação dos adolescentes internados em CASE a partir da análise da prática de fabricação de artesanatos (origamis).

Para tanto, nosso objetivo geral é compreender os processos socioeducativos em relação aos adolescentes internados no Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) no município de Lages (SC) a partir de uma investigação narrativa desta pedagoga, no encontro com os adolescentes e a análise da prática de fabricação de artesanatos (origamis). Objetiva-se, ainda, apreender alguns sentidos da expressividade de sujeitos privados de liberdade, a partir de suas produções no seu “tempo livre” (escola como *skholè*). Visa, ainda, pensar nas possibilidades de ação pedagógica para além da mera interação técnica, apontando para a necessidade de se compreender a socioeducação não apenas centrada no processo de escolarização.

A justificativa dessa pesquisa enquadra-se na necessidade de termos mais pesquisas sobre o universo educativo do sistema socioeducativo, buscando compreender as visões e percepções reveladas pelos sujeitos que dele fazem parte, em especial os próprios adolescentes privados de liberdade.

A partir de experiências profissionais adquiridas após cinco anos trabalhando no CASE, sendo pedagoga responsável pela escolarização e profissionalização dos adolescentes internados, vislumbra-se a necessidade de desenvolver uma pesquisa investigativa com esses jovens, a fim de compreender os sentidos atribuídos ao seu processo de subjetivação nesse espaço.

Com isso, também nos distanciamos de uma perspectiva inquiridora, que busca apreender dados a partir de algum instrumento usual de coleta (questionário/intervistas). Buscamos desenvolver estratégia metodológica que nos aproximassem dos adolescentes para que sentidos e compreensões pudessem aparecer, em sentido fenomenológico, a partir de práticas dos próprios adolescentes. Os artesanatos foram, assim, um meio de tornar a análise da relação pedagógica que travamos com eles mais próxima, menos “formal”.

## 2 METODOLOGIA

### 2.1 A EXPERIÊNCIA DAS NARRATIVAS

Ao iniciar a pesquisa a única perspectiva que tinha, na fase inicial do projeto, seria trabalhar com as entrevistas como instrumento de coleta de dados. Quando surgiu a proposta de trabalhar a partir da visão do(a) pesquisador(a), de uma forma narrativa, autobiográfica, muitas dúvidas surgiram. Principalmente, como fundamentar essa experiência sobre o ângulo do pesquisador.

A perspectiva era relatar a experiência e seus sentidos, buscando extrair compreensões importantes dos processos de subjetivação envolvidos. Analisar os pontos que foram vivenciados no contato, nos encontros com esses adolescentes. O foco passou a ser a busca, nas próprias experiências cotidianas, de meu objeto de pesquisa, a saber, compreender os processos de subjetivação dos adolescentes internados no Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) no município de Lages (SC) a partir da análise da prática de fabricação de artesanatos (origamis).

Essa perspectiva trouxe novamente o brilho que tanto queria ao escrever a pesquisa. Diante de todas as dificuldades vivenciadas no período de mestrado, esse formato de escrita/pesquisa oportunizou um novo caminho a ser percorrido, que sustentasse dar voz e visibilidade a esses adolescentes, ao fenômeno das vivências como pedagoga de um Centro de Atendimento Socioeducativo.

Percebo hoje, que as motivações já estavam ali, o tempo todo. O cuidado metodológico era apenas olhar com cautela e reproduzir as vivências percebidas, narrar as inquietudes, as compreensões abertas a cada contato. Nesse sentido, a descoberta das investigações narrativas, tal qual descrita por Breton (2023), a partir de um viés fenomenológico me permitiu dar corpo e sentido ao percurso vivenciado na pesquisa.

Revisitando agora esse processo, desde o seu início, relembro da etapa de entrevistas de seleção do mestrado, quando o saudoso Professor Geraldo Locks fez uma análise sobre o memorial escrito e o projeto de pesquisa. Relatou-me que a minha proposta se encontrava em um âmbito privilegiado, estava pesquisando dentro do espaço de vivência e que a minha história de vida trazia o “pé no chão na terra de lama”, que todo esse meu olhar traria uma pesquisa com sentimentos.

Tenho a certeza, agora, que a pesquisa realizada tem esse pé no chão, de algo que conheço, buscando entender, todavia, o processo sobre um ângulo não visto ainda.

Em outras palavras, a matéria a partir da qual o conhecimento é elaborado por meio da narrativa é a experiência vivida, seja ela ordinária, cotidiana ou extraordinária. A análise dos processos em ação durante essa passagem da experiência à linguagem é, portanto, necessária a fim de compreender os efeitos vividos em termos de compreensão para o narrador, e os efeitos de constituição de conhecimentos gerados sobre os fenômenos experiências pelo narrador. (Breton, 2023, p. 31).

As narrativas, nesta pesquisa, buscam assim, relatar essas vivências de experiências e, através delas, mostrar que o processo socioeducativo não se resume à sua execução por leis, regulamentos, etc. Existem outras dimensões possíveis de análise que o percurso metodológico por meio do contato dos adolescentes com os artesanatos permite revelar. Por se tratar de um ambiente extremamente regulado, em que o peso das esferas judiciárias, muitas vezes, engessa as possibilidades de pesquisa, a metodologia das investigações narrativas surge como um caminho viável para explorarmos sentidos da constituição do processo educativo nesses espaços para além do mero foco no processo de reinserção na lógica de escolarização, ou mesmo, de ressocialização.

Breton (2023) estabelece sobre a esfera narrativa alguns critérios sobre o ponto de vista do narrador, da forma como ele interpreta as experiências e os fatos vividos. Os elementos de subjetividade que a experiência traz devem servir para demonstrar como acontecem os fatos e o ângulo que está sendo visto. Esse experimento de relato traz sentimentos, emoções vividas pelo narrador que não devem ser descartadas. A situação de pesquisa não quer fazer interpretações, mas relatar essa forma de experiência com fidedignidade às vivências experimentadas.

O objetivo da investigação narrativa não é estudar os comportamentos em contexto, nem mesmo interpretá-lo de acordo com os determinantes inscritos na história do sujeito. O que é analisado são os processos pelos quais, de forma experencial e biográfica, os pontos de vista são constituídos a partir dos eventos vividos, os hábitos de interpretação são estruturados em função das sínteses resultantes da donação de experiência. (Breton, 2023, p. 37).

Estamos a todo o momento narrando fatos, compartilhando as experiências através das falas, da troca de informações. Essa pesquisa se estrutura em dois âmbitos para se organizar as narrativas. Na fase inicial busca o contexto histórico do espaço socioeducativo, com o objetivo de mostrar como esse sistema se estrutura e as leis que o amparam. Também busca relatar, através de um pequeno mergulho sobre a história, as mudanças desse sistema que demonstra, ainda, tantas fragilidades. Na segunda fase, a pesquisa traz para o texto, as narrativas de vidas dos adolescentes, a partir da análise dos sentidos da fabricação dos artesanatos, por meio dos materiais apresentados no contato com a pesquisadora. Essa

organização de pesquisa quer, assim, dar visibilidade às vozes desses adolescentes a partir de uma perspectiva de narrativa.

Com essa pesquisa pretendo analisar, em alguma medida, os processos de subjetivação de adolescentes em um sistema que possui muitas particularidades. Nesse movimento, tantas inquietudes levaram a transformar-me como pesquisadora. Percebi que deixei um espaço da pedagoga que fui, que era. Não sendo mais “a” pedagoga, mas relatando os sentimentos de um espaço tão corrompido pelas questões de segurança, tão invisibilizado.

Esse processo de descrever a experiência permitiu que a pesquisa ganhasse sentidos sobre um novo olhar, trazendo relatos próprios que buscavam as narrativas de um contexto de vida.

Se viver implica narrar e se as narrativas são tanto o meio quanto os traços da existência humana, a pesquisa narrativa e seus modos de investigação constituem uma via de formalização de conhecimentos de ordem antropológica. (Breton, 2023, p. 43).

Quando iniciei a trilha pelo caminho das narrativas, passei por um processo de reviver os momentos, como se estivesse experimentando aquela vivência novamente. O elemento de subjetividade que sempre despertava o fascínio estava bem ali, diante das recordações. Obviamente que aqui assumimos uma perspectiva dentro das ciências humanas, dentro da educação, que não relega a subjetividade a um plano neutro, mas a assume desde uma postura responsável, buscando estabelecer conexões entre as varáveis de sentidos apresentadas durante as vivências, seja por meio das falas dos adolescentes, seja por um conhecimento vivido na prática profissional.

O artesanato sempre foi um objeto que me chamou a atenção no processo socioeducativo, a forma com que era confeccionado, o sentimento que trazia, a relação com a família e tantos outros elementos. Nesse sentido, possui profundo vínculo como o que Breton (2023) defende quanto à especificidade e potencialidade das investigações narrativas em ciências humanas.

A investigação narrativa em ciências humanas e sociais tem por especificidade buscar estudar e compreender os fenômenos vividos a partir de narrativas de experiências, compostas pela história de vida e pela descrição de processos. (Breton, 2023, p. 45).

Dessa forma, relatar sobre como acontece essa troca entre profissional e adolescentes, sobre como acontece a própria organização desse artesanato no ambiente do CASE de Lages

revela, a nosso ver, um potencial imenso de perceber as suas expectativas de vida, suas interpretações sobre o momento vivido naquele espaço e para além dele. Suas narrativas deixam transparecer isso.

Esse procedimento de descrever os fatos precisou, também, deixar de lado as concepções de outros formatos e permitir fluir naturalmente a vivência. Passei, então, a organizar a narrativa por etapas/tópicos, mostrando como os fatos iam se encaixando como peças de um quebra-cabeça inconcluso.

Esse processo de conseguir olhar para a pesquisa de uma maneira que trouxesse a originalidade dos fatos, remete-me à imagem de estar “atrás das grades” observando os aspectos que a pedagoga não via. Durante esses momentos, realizados de forma mais “informal”, os adolescentes se mostram mais, deixam transparecer suas identidades.

A narrativa caracteriza-se, também, pelo fato de narrar os acontecimentos sobre a perspectiva de organização. Nas investigações narrativas realizadas busquei trazer os fatos como um passo a passo descritivo, apresentando sobre o que olhar me trazia de informações, contrastando com outros dados que a experiência me fornecia, anteriores ou presentes.

Levar a experiência à linguagem significa encontrar palavras para expressar experiências específicas, levando em conta a forma como elas são constituídas como memória, ou seja, como traço preservado que permaneceu vivo na memória. (Breton, 2023, p. 73).

Durante esse processo de visitação às memórias, as imagens dos adolescentes durante a vivência foram se sobrepondo. A recordação dos rostos, os sonhos que demostravam e, principalmente, as expectativas que cada um gerava sobre a liberdade. Então, por mais que o processo de troca parecesse algo simples, como uma conversa informal, a experiência trocada gerava um acesso de vínculo de maior confiança. Pude conhecer as suas histórias de vida, desde um âmbito privilegiado, compreendendo seus processos e interpretações. Isso nos parece extremamente potente para pensarmos o trabalho pedagógico realizado nos Centros Socioeducativos. Nossa perspectiva metodológica lança luz, assim, a possíveis caminhos de repensar a atuação do pedagogo (a) nesse espaço, de privilegiar outras formas de acesso ao trabalho com os adolescentes, focando não só no tempo “regular” do trabalho, mas também no que retiramos de Masschelein e Simons (2014a) para pensar as potencialidades do tempo “livre” em instituições tão vigiadas e controladas, em que a “privação de liberdade” é uma das grandes questões, senão a maior.

### **3 CARACTERIZAÇÃO DOS DIREITOS DOS ADOLESCENTES E APLICABILIDADE DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS**

#### **3.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO**

A educação é um direito social com garantia constitucional, que oportuniza a concepção da realidade em que o sujeito está inserido e é, a partir desse direito que se tem acesso a outros direitos. É por intermédio da educação, que o sujeito que aprende se torna protagonista da sua vida, através da apropriação do saber desenvolvido com o auxílio de mediadores da aprendizagem e por intermédio da sua relação com o mundo.

Existe uma confusão a respeito da função da escola e do ato de ensinar, que muitas vezes, de forma errônea, é compreendido como o ato de formar o sujeito para o trabalho, no entanto, ele perpassa a ideia de transmissão de conhecimento em uma tentativa de modular o sujeito, pois ninguém tem o direito de moldar os preceitos de alguém (Costa, 2012). O ato de ensinar não pode ser restringido aos limites educacionais e da escolarização dos conteúdos, ele está mais intimamente relacionado a transformação social de reconhecimento de si e de seus valores, compreendendo os direitos e os conceitos, como os de moral relacionados a injustiças. É a compreensão da forma de se comunicar enquanto indivíduos de uma sociedade múltipla com outros indivíduos sociais e que possuem a sua compreensão pessoal desses mesmos valores a partir da sua própria realidade.

A ação de compreensão do mundo a partir da educação permite a transferência de preceitos culturais às novas gerações através da história. Porém, é necessário que esses preceitos não sejam enraizados em uma concepção rígida de cultura, pois a educação é um processo ativo que justamente visa o sujeito como um agente de ação, que a partir desse movimento escreverá a história para desenvolver seus próprios conceitos (Fernandes; Paludeto, 2010). Nesse sentido, pode-se entender que a educação não é um sistema aprisionado aos seus saberes, ela é libertária e os sujeitos estarão aptos a escrever a sua história, modificando contextos sociais, econômicos e culturais da sua sociedade.

As pessoas aprendem a como ensinar e aprender, tornando inevitável para que os grupos humanos sobrevivam através do tempo. São necessárias que sejam criadas situações onde o trabalho e a convivência sejam também momentos de circulação do saber. Entre mundos e homens muito remotos, onde sequer emergirá ainda a nossa espécie este é o primeiro sentido em que é possível falar de educação e de educação popular (Brandão, 2000).

A educação é a principal ferramenta de transformação social de diferentes contextos sociais e que, com o auxílio dela, se faz possível a transformação de si próprio e, consequentemente, da sociedade como um todo, pois é a partir da compreensão de seus direitos que o cidadão poderá lutar pela sua inclusão justa na sociedade. Nesse ponto, é clara a importância do papel da educação na organização da vida em sociedade, pois ela prepara o sujeito para o pleno exercício da sua cidadania, bem como o desenvolve em âmbitos pessoais e profissionais de forma integral (Costa, 2012).

Diante da compreensão da importância da função social da educação no desenvolvimento de uma sociedade, em 1948, ela é assegurada como direito pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Segundo o Art. XXVI, a educação é direito de todo ser humano, assegurado a instrução gratuita em caráter obrigatório pelo menos em níveis elementares e fundamentais, ressaltando ainda que a instrução técnica, voltada ao lado profissional, e a instrução superior deverá ser acessível a todos, tendo-se como base o mérito (ONU, 1948).

As primeiras instituições escolares no Brasil foram criadas em 1549, com a chegada dos jesuítas na então colônia portuguesa. Segundo o historiador Saviani (2008) a educação brasileira pode ser dividida em seis períodos, considerando o primeiro período entre 1549-1759, com a criação da primeira escola brasileira jesuítica (1); depois entre 1759-1827, tem-se o período das aulas régias, cuja escola pública era estatal (2); posteriormente, entre 1827-1890, foi o período onde ocorreram tentativas para implementar a educação como responsabilidade do poder público (3); e entre 1890-1931 aconteceu a criação das escolas primárias (4); com a regulamentação da educação brasileira entre 1931-1961 (5); para então em 1961, até a atualidade, ser considerado o período que ocorreu a unificação da regulamentação da educação pública e privada (6). Esse período atual foi marcado pela organização e debate frente às questões sociais que propiciaram a formulação da atual Constituição Federal reconhecida como constituição cidadã e que definiu em seu Art. 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, n.p.).

O olhar à educação no período de formulação do texto constitucional reverbera o cenário social da época e seus avanços no que concerne o direito à educação.

Quando normatizado, pela Constituição Federal, o direito à educação para todas as pessoas, observa-se dois aspectos fundamentais ligados à temática: a prioridade absoluta e a proteção integral. Esses aspectos são diretamente voltados aos direitos de crianças e adolescentes. Quando tratada a garantia à educação a todas e todos, apesar de incluir crianças e adolescentes, se carece esclarecer que esse grupo tem absoluta prioridade indistintamente, sem prejuízo por qualquer outra condição ou especificidade (Costa, 2012).

Os debates para a formulação da Constituição Federal de 1988, a respeito da educação, serviram de alicerce para a redemocratização do país e, no contexto educacional, propiciou posteriormente a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Esses dois documentos constitucionais abordam os dois aspectos de destaque inseridos na Constituição, que asseguram às Crianças e aos Adolescentes, o direito à educação e a proteção integral, sendo direitos considerados prioritários nas políticas públicas.

O ECA instaurou a Doutrina da Proteção Integral às crianças e adolescentes, transformando o texto abstrato da constituição voltado ao amparo a esse grupo e levando-o a condição de direito social. O estatuto representa um avanço do tema de proteção e defesa desse grupo e a partir da sua formulação vislumbrou-se um olhar mais atento com o desenvolvimento de outras diretrizes constitucionais posteriores promovendo-se a defesa de crianças e adolescentes. No entanto, mesmo com a elaboração de um Estatuto, que considera crianças e adolescentes como sujeitos de direito, ainda ocorrem inúmeras violações desses direitos ou omissões na implementação dos mesmos, evidenciando que não basta apenas a formulação de políticas coerentes, é necessário que a aplicação seja efetiva no cotidiano (Morgado, 2008).

Dentre os agentes de mudança nesse contexto têm-se os professores, que possuem contato direto e continuado com esse grupo, podendo detectar precocemente situações de violação dos seus direitos. Não se pode exigir que os professores sejam responsáveis por esses serviços de atenção à criança e ao adolescente, levando-se em consideração a situação atual dos mesmos em relação à sobrecarga de funções e à especificidade de cada relação, mas reconhece-se que a capacitação desses profissionais de forma a identificar indícios de violações pode ser uma forma extra de proteção (Morgado, 2008). Portanto, a educação por intermédio do ensino dos direitos, bem como na figura de vigilância, tem papel fundamental como rede de proteção e apoio aos direitos de crianças e adolescentes.

A LDB rege o direito à educação no contexto atual brasileiro (Brasil, 1996). A lei normatiza como dever federal a garantia de igualdade de oportunidades educacionais e padrão

mínimo de qualidade, além de estabelecer como prioridade dos municípios a educação infantil e o ensino fundamental I, enquanto o estado e a união são responsáveis pelo ensino fundamental II e ensino médio. A LDB conceitua a educação com o papel de formação cidadã, discorrendo que a:

Educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Brasil, 1996, n.p.).

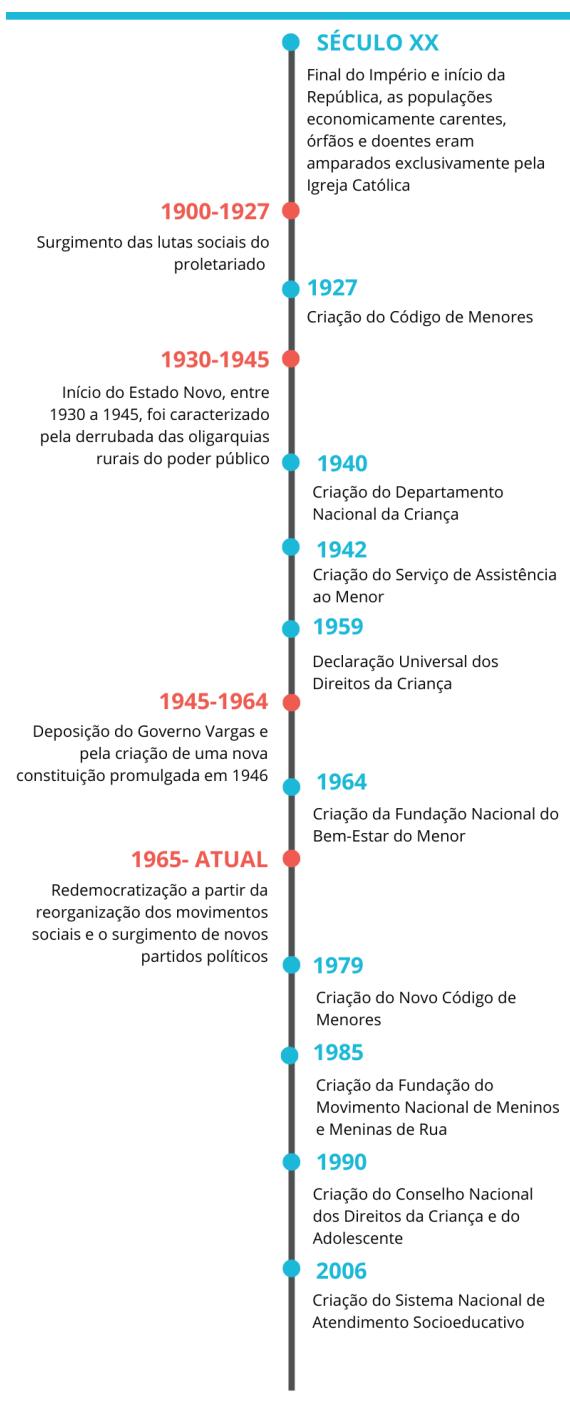
Esse período entre a formulação da Constituição Federal, do ECA e da LDB constituem uma quebra drástica dos paradigmas relacionados à educação brasileira e aos direitos da criança e do adolescente, que proporcionam reflexos até os dias atuais na essência da sociedade civil brasileira (Custódio, 2008). No contexto atual, a LDB respalda os mesmos valores que a DUDH, que orienta a educação em busca do pleno desenvolvimento da personalidade humana, fortalecendo-se a importância do respeito e da liberdade individual. No entanto, o tempo discorrido entre a DUDH e a LDB são de quase 50 anos, envolvendo muito debate e luta para que a educação brasileira formulasse um documento institucional dedicado aos direitos do cidadão em relação a educação.

### **3.2 HISTÓRICO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**

Os conceitos relacionados aos direitos da criança e do adolescente são marcados por múltiplas perspectivas e seu desenvolvimento ocorreu em vários espaços culturais e históricos na nação brasileira, seguindo as relações sociais e de vivência. O ECA foi elaborado buscando trazer visibilidade às crianças e aos adolescentes como sujeitos de direito e foi reconhecido e admirado internacionalmente como um modelo de inovação em políticas públicas.

Embora a criação do ECA tenha significativa importância para a adequação dos direitos da criança e do adolescente, os conceitos por ele empregados não se adequam plenamente a todos os sujeitos (Krominski; Lopes; Fonseca, 2020). Essa conceituação hegemônica pode ser mais bem concebida com a compreensão das teorias do desenvolvimento e alguns aspectos históricos que levaram o país a formular o ECA. Esta linha do tempo foi elaborada e pode ser visualizada de forma mais simplificada na Figura 1.

Figura 1 – Linha do tempo: aspectos históricos do país (em laranja) que fomentaram o desenvolvimento de conceitos voltados aos direitos da criança e do adolescente (em azul).



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No contexto da história da educação brasileira não há menção do desenvolvimento de políticas públicas até o início do século XX. Durante esse período do final do Império e início da República, as populações economicamente carentes, órfãos e doentes eram amparados exclusivamente pela Igreja Católica em locais nomeados de Santa Casa, que os amparavam e

recolhiam donativos para a sua subsistência. Nesses locais, os filhos de mães solteiras eram deixados em um sistema de rodas, privilegiando o anonimato das mães que não poderiam assumir a condição de mãe solteira. Nessa época, já havia um decreto para regulamentação de trabalho desde 1891, que estipulava idade mínima de 12 anos, porém, tal determinação não era de fato aplicada, e as indústrias e a agricultura se valiam de trabalho infantil (Zanella, 2019).

Entre 1900 e 1930 ocorreu o surgimento das lutas sociais do proletariado, que entre suas muitas causas, reivindicava a proibição do trabalho de menores de 14 anos e a abolição do trabalho de menores de 18 anos no período noturno. A partir dessas reivindicações, foi criado o Código de Menores, que atuava diretamente àquelas crianças reconhecidas como em “situação irregular”. O código definia diretrizes claras para o trato da infância e juventude excluída, regulamentando sobre o trabalho infantil, a sua tutela e pátrio poder, além de tratar sobre a delinquência e liberdade vigiada.

Sendo assim, após a elaboração do Código, as crianças e os adolescentes em vulnerabilidade eram chamados de “menores”, termo que posteriormente se tornara pejorativo, pois era direcionado àqueles que possuíam famílias com uma estrutura diferenciada da convencional e caracterizavam-nas como passíveis de tornarem-se marginais, colocando em risco a si mesmo e a sociedade (Castro; Meira, 2022; Krominski; Lopes; Fonseca, 2020).

Tem-se então a criação do juizado de menores, onde o juiz passa a determinar “a internação das crianças e adolescentes apreendidos ou levados até o juizado, retirando do poder policial essa função” (Souza, 2020, p. 10). Dessa forma, a partir de 1927, era norma social atender a infância abandonada, pobre e desfavorecida, porém, a partir de uma posição de superioridade, buscando uma “salvação”.

O período do início do Estado Novo, entre 1930 e 1945, foi caracterizado pela derrubada das oligarquias rurais do poder público. Com a ausência de um grupo social legítimo, ocorreu a falta de um projeto político para o país, e isso favoreceu o surgimento de um Estado autoritário, que usava do aparato executor das políticas sociais para exercer uma cidadania regulada restrita aos que tinham carteira assinada.

Durante esse período, em 1940 foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr), conhecido como um órgão de coordenação de todas as atividades nacionais relativas à proteção à maternidade, à infância e à adolescência. O DNCr foi de grande importância na época, sendo idealizado com conceitos de ciências médicas, higiênicas e de puericultura e era vinculado ao Ministério da Educação e Saúde (Souza, 2020).

Em 1942, ano julgado como especialmente autoritário, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM). O SAM foi formulado para regulamentar sistematicamente e fiscalizar as verbas orçamentárias destinadas à Assistência Social. Além disso, servia como norteador técnico e pedagógico das instituições voltadas ao atendimento ao “menor”. Importante ressaltar que se usa aqui o termo “menor”, de forma a caracterizar o momento da época, salientando que esse termo não é adequado.

O SAM apresentava sérios problemas nos procedimentos e nas questões burocráticas que favoreciam irregularidades dos agentes públicos. Segundo Souza (2020) em documentos da época, há denúncias de que o SAM era muito mais voltado a questão da ordem nacional do que da assistência propriamente dita. O SAM era subordinado na época ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores (MJNI) e ao Juizado do Distrito Federal e, com a sua criação, era retirado o juizado como executor, passando ao SAM as funções de organizar os serviços de assistência, bem como de realizar o atendimento aos “menores”.

Nestes locais, as crianças e adolescentes passavam por uma triagem onde, inicialmente eram acolhidos e providenciava-se a higiene pessoal, e posteriormente eram realizados exames psicológicos e pedagógicos de forma a “diagnosticar”, e a partir de características como de coeficiente intelectual, do nível social e econômico, a melhor conduta técnica, ou seja, para qual instituição, vinculada ao SAM, seria enviado esse menor (Souza, 2020).

Sendo assim, esses “menores” não tinham nenhum tipo de acesso à educação nesses locais, pois não permaneciam por muito tempo até serem encaminhados para os locais de acolhida. Nesse sentido, as crianças e jovens eram privados de um ensino formal e regular sistematizado. Em 1944, o SAM passou a atender todo o território brasileiro, na prestação de serviços aos “menores” desvalidos e transgressores da lei.

Em nível mundial, após as duas guerras, foi necessário regulamentar o acolhimento, visto que o número de crianças e adolescentes órfãos e desprotegidos cresceu exponencialmente. Portanto, em 1959, ocorreu a Declaração Universal dos Direitos da Criança em Genebra, onde se celebrou os direitos outorgados a todas as crianças, sem distinção, para todas as nações. Com esta nova perspectiva, ocorreu um movimento frente à criação de políticas públicas voltadas às crianças em todo o mundo, no entanto, muitas delas ainda com o caráter de benfeitoria, não as considerando como sujeitos de direito (Souza, 2020).

A política brasileira, entre 1945 e 1964, foi caracterizada pela deposição do Governo Vargas e pela criação de uma nova constituição promulgada em 1946. Essa Constituição foi simbolizada com a volta das instituições democráticas e a independência dos três poderes

(Executivo, Legislativo e Judiciário). Com o retorno das eleições diretas, do pluralismo partidário e da liberdade sindical, a queda da censura e da pena de morte, iniciou uma quebra dos preceitos do autoritarismo. Diante dessas mudanças de paradigmas, em 1950 foi organizado o primeiro escritório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), voltado inicialmente a projetos de iniciativas de proteção à saúde da criança e da gestante em alguns estados do nordeste do país.

Em 1964 ocorreu o início do Regime Militar, após o Golpe de Estado que estabeleceu a ditadura militar no Brasil. Nesse ano, o país passava por debates sobre os problemas da SAM, como a questão do regionalismo da sua atuação e a falta de profissionais especializados, o que acabava resumindo-se em mero recolhimento das crianças e dos adolescentes vulneráveis sem qualquer proposta educativa, apenas como um abrigo temporário legal. Com a observância da ineficácia da SAM, e em parte por conta da instauração de uma sindicância de forma a apurar as denúncias desse órgão, foi proposto um anteprojeto que previa a criação de uma entidade autônoma, técnica, científica e de abrangência nacional, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) (Daminelli, 2022).

A FUNABEM foi um projeto muito debatido até a sua instauração, e quando sancionado já havia perdido o caráter colaborativo e social ao qual foi planejado, sendo aplicado com direcionamento à “questão do menor”. Essa atuava como uma ferramenta para sanar problemas estruturais do país e das desigualdades econômicas, sem exercer responsabilidade em cima das características que impunham essa realidade.

A lei sancionada tratava de atribuições em duas vertentes, uma que deveria ser o escopo principal voltado ao trabalho assistencial familiar e comunitário, e a segunda, em última instância, o internamento (Brasil, 1964). Ou seja, inicialmente a lei promulgava que ocorreria a preconização da internação como medida excepcional. No entanto, essa abertura ao aprisionamento das crianças e adolescentes favoreceu que a internação fosse aplicada em grande escala, com a desculpa de primazia da prevenção, pensando no bem estar da ordem social.

Segundo Daminelli (2022), a FUNABEM passou por suas fases bem delimitadas, sendo a fase de promessa entre 1964-1974, onde se esperava que a fundação fosse, de fato, uma experiência socialmente compartilhada e onde se buscava amparar os “menores” desprotegidos; e a segunda fase, de estigma, entre 1975-1978, quando a fundação perde o prestígio e aumenta a insatisfação com a sua gestão, sendo compreendido como uma instituição que governava a marginalidade. A esperança na Fundação se extingue junto com a

promulgação do Código de Menores em 1979, onde o reconhecimento se transforma principalmente pela imagem das instituições de abrigamento, estas, consideradas locais perigosos onde imperava a violência, a violação dos direitos e até mesmo, de práticas de extermínio.

O Novo Código de Menores é a restruturação do documento de 1927, seguindo a linha de arbitrariedade, assistencialismo e repressão à população infanto-juvenil. Foi nessa lei que se inseriu o termo “menor em situação irregular” e cita os termos “perigo” e “infância perigosa”, incitando explicitamente como seria o tratamento dessa população.

Com o Novo Código de Menores, a questão dos “menores abandonados” que demandavam assistência social não era mais de âmbito magistral. Com o novo Código, ficam restritos ao sistema judicial somente aqueles adolescentes em conflito com a lei (Daminelli, 2022). O vocabulário empregado dita muito a respeito de como foi redigido o Novo Código e seus reais interesses. Com o advento do Novo Código de Menores, a FUNABEM perde ainda mais força, porém só é encerrada em 1990.

Na década de oitenta, depois de 20 anos de Regime Militar, o país reverbera reivindicações pela redemocratização, a partir da reorganização dos movimentos sociais e o surgimento de novos partidos políticos. Em 1985, cria-se a Fundação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) como uma organização não governamental constituída por pessoas e instituições engajadas em programas alternativos de atendimento a meninos e meninas de rua.

O movimento foi o responsável por realizar ações de mobilização centradas a participação das crianças e adolescentes em todos os momentos da prática política, educativa e social, opondo-se às práticas repressivas e autoritárias e propiciando reconhecimento e pertencimento a esse grupo (Nicodemos, 2020). Com esse movimento, incita-se um novo conceito de criança e adolescente, vistas agora como pessoas em desenvolvimento, como sujeitos críticos e autônomos.

Foi nessa busca por uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos possuem direitos, inclusive aqueles em situação de vulnerabilidade, como as crianças e os adolescentes, que a Assembleia Nacional Constituinte foi convocada (1986) para elaborar a nova Constituição do país (Souza, 2020). Junto a ela, as discussões sobre os direitos das crianças e adolescentes ganharam força e o Art. 227, e serviu de dispositivo legal para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n.º 8.069 (Brasil, 1990).

Com a criação do ECA, ocorreram novos avanços nas políticas públicas voltadas às crianças e aos adolescentes, como a Criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e

do Adolescente (CONANDA) em 1991, que regulamenta a formulação, deliberação e controle das políticas públicas para a infância e a adolescência na esfera federal; a Comissão Parlamentar de Inquérito da Prostituição Infantil, em 1993, do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, em 1994, do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo em 2006, junto a aprovação pelo CONANDA da Resolução n.º 113, entre outros projetos que visavam a investigação de situações de vulnerabilidade infanto-juvenil e o acolhimento adequado desse grupo (Souza, 2020).

Nessa linha cronológica, é evidente que o conceito de infância no Brasil foi moldado por todas as condições de vulnerabilidade discutidas desde a época do imperialismo. A história reverbera que as crianças e adolescentes em condições de vulnerabilidade eram conceituadas como “menores”, não possuindo direitos e passíveis de se tornarem marginais e perigosas para si e para a sociedade. Essa visão as colocou em um local de minoria, de onde os cuidados vinham mais como forma de assistencialismo, não como um direito. O aspecto cronológico evidencia que tanto a questão e conceituação de crianças e adolescentes, como também a normatização de seus direitos, segue uma linha racional frente às questões históricas que ocorreram no país e no mundo. Apesar dos evidentes avanços, pode-se perceber que a violência para com esse grupo não acabou e há ainda um árduo caminho a ser percorrido.

### 3.3 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA)

A partir da construção de uma nova forma de enxergar os Direitos das crianças e dos adolescentes, promulgada pela Constituição Federal de 1988, o país deu início a uma série de medidas legais, adotando programas e políticas públicas de educação, saúde e segurança (Kramer; Nunes; Pena, 2020).

Dentre as políticas adotadas no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) promulgado em 1990, é uma das mais importantes para prover proteção e garantir os direitos das crianças e dos adolescentes. Inspirada na DUDH, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 10 de dezembro de 1948, o ECA substituiu o Código de Menores, de 1979, até então adotado no país (ONU, 1948; Brasil, 1979; 1990).

Trata-se de um instrumento legal, que modificou drasticamente o atendimento à população infanto-juvenil, assegurando direitos e incluindo família, comunidade, sociedade e poder público como responsáveis pela manutenção desses direitos, como disposto no Art. 4º da lei:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (Brasil, 1990, n.p.).

Dessa maneira, além de ultrapassar a visão de assistencialismo existente até então, o ECA afirma garantir os direitos das crianças e dos adolescentes, que vivem ou não em situação de vulnerabilidade social, independentemente de idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, e outras divisões socioeconômicas, provendo a promoção do desenvolvimento integral desses indivíduos, conforme salientado no Art. 3º:

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

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

Portanto, conforme afirma Pereira (1996), o ECA rompe a cultura jurídica de discriminações presentes nas legislações anteriores, tornando-se um marco jurídico de ampla importância no território brasileiro. O legislador preocupou-se em delimitar separações que facilitam o entendimento da referida lei (Lei n.º 8.069/1990) e ampliam regulamentações já realizadas na Constituição Federal de 1988.

Assim, no livro I, são tratados os direitos fundamentais, e no livro II, detalha-se a seção especial, estabelecendo-se a política de atendimento, das medidas de proteção, de normas referentes à prática do ato infracional, de medidas aplicáveis aos responsáveis pelas crianças e adolescentes, do dever do Conselho Tutelar, da justiça e da juventude, e da definição dos crimes e infrações administrativas (Brasil, 1990).

Detalhando-se o ECA, nos Direitos Fundamentais são divididos cinco capítulos que tratam do Direito à Vida e à Saúde; do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade; do Direito à Convivência Familiar e Comunitária; do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer; e do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho.

Ao tratar da Proteção são dispostos dois capítulos voltados às Disposições Gerais e à Prevenção Especial. Posteriormente adentra-se na Política de Atendimento com Disposições Gerais e detalhando as Entidades de Atendimento. Nas Medidas de Proteção são encontrados mais dois capítulos voltados às Disposições Gerais e às Medidas Específicas de Proteção.

Já no que se refere à Prática de Ato Infracional são definidos cinco capítulos: Disposições Gerais; Direitos Individuais; Garantias Processuais; Medidas Socioeducativas; e Remissão. Sobre as Medidas Pertinentes aos Pais ou Responsáveis, apenas um capítulo é encontrado. Acerca da funcionalidade do Conselho Tutelar cinco divisões são realizadas, abordando-se as Disposições Gerais, as Atribuições do Conselho, a Competência, a Escolha dos Conselheiros e os Impedimentos (Brasil, 1990).

Em relação ao Acesso à Justiça, realizou-se a divisão em sete capítulos, que preveem: Disposições Gerais; Justiça da Infância e da Juventude; Procedimentos; Recursos; Ministério Público; Advogado e Proteção Judicial dos Interesses Individuais, Difusos e Coletivos. Sobre os Crimes e as Infrações Administrativas, são definidos dois capítulos que tratam este assunto. Importante salientar que, dentro dos Capítulos são apresentadas Seções Especiais para determinar especificidades no ECA. Até o ano de 2020, 30 leis ordinárias foram aprovadas pelo Congresso Nacional Brasileiro, que se traduzem em 501 alterações no texto original do ECA (Brasil, 1990).

De acordo com Nascimento (2020, p. 123), o ECA “inicia uma fase transformadora para o grupo infanto-adolescente brasileiro, com uma nova configuração do sistema de proteção e uma nova visão social da infância e de concepção jurídico-político-social”. Andrade, Silva e Nascimento (2022) complementam dispendendo que se trata de uma superação da oposição legislativa e ideológica existente entre criança *versus* menor, e *infantis versus* adultos. Dessa maneira, a legislação reconhece as crianças e os adolescentes, antes excluídos da pauta social, em primeiro plano na ordem de prioridades e responsabilidade de Estado, família, comunidade e sociedade, como disposto no Art. 4º. Assim, conforme Nascimento (2020, p. 136):

A criança pôde ter visibilidade como sujeito humano não vinculado aos pais e/ou família, cujos interesses podem ser, inclusive, contrapostos ao desse núcleo. Dito de outra forma, a criança deixa de ser considerada extensão de sua família ocupando lugar no leque de portadora dos próprios direitos.

Como portadores dos seus próprios direitos, o ECA separa as crianças e adolescentes por idades cronológicas, considerando criança, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e

os adolescentes aqueles que têm de doze a dezoito anos de idade (Art. 2º). Todos “têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais” (Brasil, 1990, n.p.). Esse direito “consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais” (Brasil, 1990, n.p.). Assim, “é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (Brasil, 1990, n.p.).

Ao Art. 18 do ECA, sabe definir o direito à educação e cuidados sem uso de castigo físico ou tratamento cruel ou degradante, todavia esses são imputados também de deveres e no caso da prática de ato infracional, penalizações a esses serão incumbidas, conforme medidas previstas nessa legislação. Medidas aos atos infracionais praticados por crianças são previstos no Art. 101, e incluem encaminhamento aos pais ou responsáveis, orientação, apoio e acompanhamento temporário e inclusão em programas de acolhimento familiar. Já aos adolescentes, diferentes medidas podem ser adotadas, a depender da infração cometida, entretanto, nenhum adolescente pode ser privado de liberdade sem o devido processo legal (Art. 110), além de terem asseguradas as seguintes garantias:

- I - pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, mediante citação ou meio equivalente;
- II - igualdade na relação processual, podendo confrontar-se com vítimas e testemunhas e produzir todas as provas necessárias à sua defesa;
- III - defesa técnica por advogado;
- IV - assistência judiciária gratuita e integral aos necessitados, na forma da lei;
- V - direito de ser ouvido pessoalmente pela autoridade competente;
- VI - direito de solicitar a presença de seus pais ou responsável em qualquer fase do procedimento. (Brasil, 1990, n.p.).

Nesse cenário, os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, em esfera municipal, estadual e federal, tornaram-se responsáveis pela deliberação e formulação de políticas voltadas à manutenção dos direitos e com a criação do fundo da infância e da adolescência, o fortalecimento do Ministério Público e o surgimento do Conselho Tutelar, mudanças continuam ocorrendo, priorizando-se a garantia dos direitos previstos no ECA.

De acordo com a legislação, o Conselho Tutelar é o órgão, permanente, autônomo e não jurisdicional, responsável por zelar os direitos conquistados para crianças e adolescentes, atuando como instituição fundamental em defesa do ECA e de um projeto de sociedade que priorize esses indivíduos (Custódio; Cabral, 2020; Pase *et al.*, 2020). Côrtes (2005, p. 156)

descreve a atuação dos Conselhos Tutelares como órgãos mediadores de políticas de assistência à criança e ao adolescente:

As funções precípuas dos conselhos são supervisionar a aplicação dos recursos do fundo, em cada esfera da administração pública, e supervisionar as eleições e funcionamento do Conselho Tutelar. Diferentemente da área de assistência social, nesse caso existe o Conselho Tutelar que é o executor das políticas, agindo articuladamente com gestores públicos, Ministério Público e Poder Judiciário na proteção de direitos. Assim como na assistência social, os conselhos de direitos da criança e do adolescente têm caráter deliberativo e sua composição é paritária entre representantes do governo e da sociedade civil. Diferentemente, no entanto, neste caso, os representantes não governamentais são entidades que prestam serviços de proteção à infância e à juventude.

Portanto, os conselhos criados a partir da lei que instituiu o ECA são as principais ferramentas nacionais que zelam pela proteção de crianças e adolescentes. Todavia, como já mencionado, atos infracionais cometidos por crianças e adolescentes também são descritos no ECA, sendo previstas diversas medidas socioeducativas que podem ser aplicadas.

### 3.4 CARACTERIZAÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Com a criação do ECA, juridicamente, há distinção entre as expressões “criança” e “adolescente”, para que sejam adotadas medidas socioeducativas. Assim, consoantes aos lindes estatutários, são definidos “inimputáveis”, ou seja, aqueles que são incapazes de discernir seus atos infracionais, os menores de dezoito anos, sendo esses, sujeitos às medidas previstas pelo ECA. A responsabilização juvenil infracional fica disposta para aqueles já completaram doze anos.

Desse modo, crianças não estão sujeitas à imposição de medida socioeducativa, tendo em vista, sua condição peculiar de um ser em formação e sem aptidão suficiente para entender o que se caracteriza como caráter ilícito do ato infracional. Crianças que cometem quaisquer tipos de ato infracional devem ser imediatamente encaminhadas ao Conselho Tutelar ou ao Juiz da Vara da Infância e Juventude (Brasil, 1990; Bandeira, 2006).

Não há separação jurídica entre crimes, contravenções ou atos infracionais. Entretanto, considerar um ato infracional praticado por adolescente pode se configurar como uma forma de criminalizar a ação praticada, ferindo o princípio da proteção integral descrita no ECA em seu Art. 1, visto que atos infracionais são responsabilizados com medidas socioeducativas e não cumprimento de pena em instituição carcerária (Brasil, 1990; Fanfa, 2017; Fragoso-da-Silva; Brito, 2022). Dessa forma, difere-se no sentido da aplicação da pena.

No crime, há a pena pela reclusão ou detenção, no caso de contravenções por infração ou delito pode haver prisão simples ou aplicação de multa. Já no caso de atos infracionais, a pena são as medidas socioeducativas, não apresentando teor punitivo, mas sim, educativo (Bartijotto; Tfouni; Scorsolini-Comi, 2016). Adolescentes não possuem discernimento ético para compreender o caráter criminoso. Assim, não tem a imputabilidade necessária para cometer crimes, mas para praticar atos infracionais, que são devidamente responsabilizados através de medidas socioeducativas (Bandeira, 2006).

A clareza jurídica expressa pelo ECA, ao tratar do ato infracional, proporcionou a responsabilização digna e condizente à gravidade dos atos praticados por adolescentes, antes tratado com descaso pelo Código dos Menores (Brasil, 1979; Brasil, 1990). Essa nova concepção para compreender os atos infracionais leva em consideração um contexto multifacetado relacionado diretamente à omissão do Estado, em garantir os direitos básicos das crianças e adolescentes, visto que se trata de uma problemática inerente do Estado neoliberal, em que se pretendia diminuir e até mesmo negar as responsabilidades desse, perante as políticas públicas sociais (Fragoso-da-Silva; Brito, 2022).

Essa reflexão tem impacto direto na vida dos adolescentes brasileiros, especialmente pela grave desigualdade social do país. A população que vive em situação de vulnerabilidade é a mais afetada e representa majoritariamente o total de pessoas privadas de liberdade. Dados apresentados pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública, de 2022, realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, aponta que o número de encarcerados cresceu 8,15% de 2020 para 2021, representando um aumento de 758,8 mil para 820,7 mil presos, sendo a maioria da população prisional formada por negros (429,2 mil – 67,5%).

Além desses dados alarmantes, o Anuário demonstra que os negros permanecem sendo as principais vítimas de mortes violentas, representando 84,1% das mortes no país, diferindo drasticamente da taxa de morte de pessoas brancas, que ocorrem 1,0 por 100 mil habitantes, enquanto dos negros representa 4,5 por 100 mil habitantes. Crianças e adolescentes negros de 0 a 11 anos e 12 a 17 anos, seguem sendo as principais vítimas de mortes violentas no país, representando 66,3% e 83,6%, respectivamente (FBSP, 2022).

Assim, é extremamente relevante considerar esse cenário tão discrepante no Brasil, a fim de aplicar penalizações àqueles que cometam algum ato infracional por meio das medidas socioeducativas e não de pena em presídios, o que só agravaría o já disposto acima.

Desse modo, ao verificar a prática de ato infracional, caberá à autoridade competente aplicar ao adolescente as medidas previstas no ECA em seus Art. 112 e Art. 101, sendo:

Art. 112 [...]

- 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.

Art. 101 [...]

- 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 (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)
- 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. (Brasil, 1990, n.p.).

Para aplicação da medida, leva-se em consideração a capacidade do adolescente de cumpri-la, as circunstâncias atenuantes e a gravidade da infração (Art. 112, § 1º). Adolescentes que apresentam deficiência mental recebem tratamento individual e especializado (Art. 112, § 3º).

Os casos definidos como “leves” são descritos no Art. 101 e são comumente aplicados às crianças e, em alguns casos, para adolescentes que apresentaram algum comportamento menos nocivo, enquanto o Art. 112 traduz algumas regras “mais graves”. Atos infracionais “simples” requerem a formulação de advertência e essa “consistirá em admoestação verbal, que será reduzida a termo e assinada” (Art. 115 – Brasil, 1990, n.p.), ou seja, sem haver atributo retributivo ou punitivo. Da obrigação de reparar o dano, essa diz respeito ao ato infracional com reflexos patrimoniais. Assim, o adolescente fica encarregado de restituir o que foi depredado, promovendo o resarcimento do dado ou compensando o prejuízo à vítima. Quando não há possibilidade, a medida pode ser substituída por outra adequada (Art. 116 – Brasil, 1990).

A prestação de serviços à comunidade consiste em realizar tarefas gratuitas de interesse geral, que pode ocorrer em entidades assistenciais, hospitalares, escolas ou outros estabelecimentos similares, assim como em programas comunitários ou governamentais, sem exceder seis meses. Para prestação de serviços, levam-se em consideração as aptidões dos adolescentes e com jornadas máximas de oito horas semanais, em horários e dias que não prejudiquem a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho (Art. 117 – Brasil, 1990).

A liberdade assistida é adotada quando há necessidade de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente. Nesse caso, a autoridade responsável pelo caso designará uma pessoa para acompanhar o caso, podendo recomendar entidade ou programa de atendimento. Com prazo de até três anos, a medida pode ser revogada ou substituída por outra, a partir do disposto do Ministério Público e do defensor do adolescente. Ao orientador do caso, cabe:

- I - promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social;
- II - supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula;
- III - diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho;
- IV - apresentar relatório do caso. (Brasil, 1990, n.p.).

Havendo indícios e provas em casos ditos “mais graves”, pode ser determinada pelo Ministério Público, a adoção do regime de semiliberdade, que pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, o que possibilita ao adolescente a realização de atividades externas. Para essa medida não são definidos prazos, sendo aplicadas as disposições relativas à internação (Brasil, 1990). Conforme disposto por Moreira *et al.* (2015), a medida de semiliberdade contempla idas à escola e à cursos profissionalizantes, além da participação em oficinas e atividades de esporte, cultura e lazer, integrando práticas socioeducativas em uma rede de atendimentos, visando a promoção e acesso à saúde, educação, profissionalização, trabalho e cultura.

No caso em que o adolescente é apreendido, pela prática de ato infracional, cabe à autoridade policial comunicar o fato imediatamente à autoridade judiciária competente, assim como aos familiares desse jovem. Ao realizar a análise do ato infracional, a autoridade policial, após formalizar o procedimento investigatório, poderá permitir que o adolescente responda aos atos em liberdade, ficando este, comprometido a comparecer no Ministério Público em data pré-determinada. Todavia, em caso de ato grave praticado com violência ou grave ameaça, poderá esse, requerer o internamento provisório do adolescente, com posteriores indícios da autoria e prova da materialidade do ato infracional. Adequa-se a medida conforme deliberação. Decretando-se o internamento, o prazo máximo de cumprimento da medida não deverá exceder 45 dias, de acordo com os termos estabelecidos pelo Art. 108 do ECA. Algumas jurisprudências têm permitido maior flexibilidade quanto ao prazo máximo de internação provisória, especialmente em casos em que a defesa, de alguma forma, concorre para a extração do prazo legal (Bandeira, 2006).

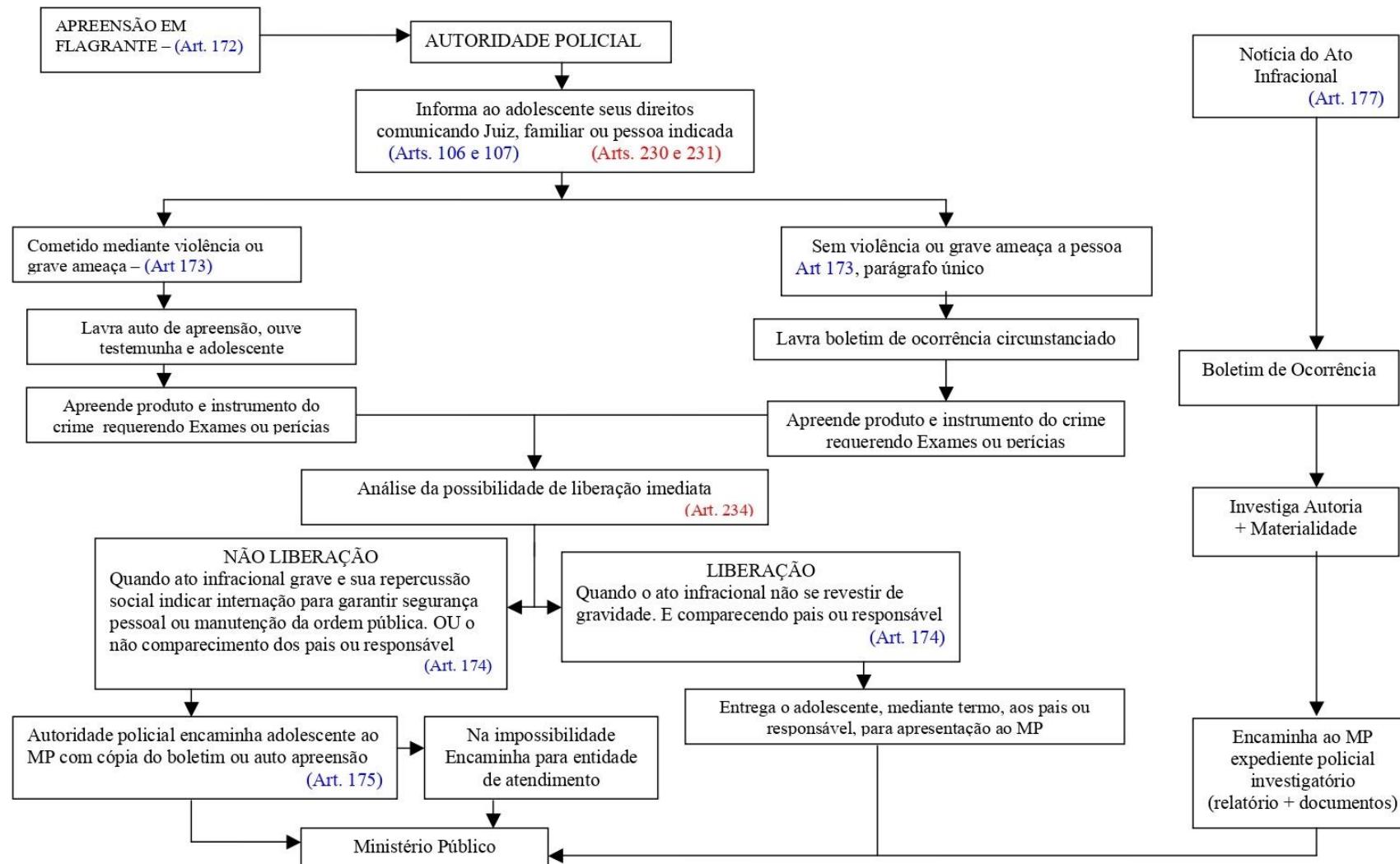
Dessa forma, como mencionado acima, cada caso é avaliado individualmente e cabe à autoridade policial e à autoridade judiciária determinar o encaminhamento desse adolescente. A fim de simplificar o procedimento de apuração de ato infracional, a Figura 2, fornecida pelo Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul resume o processo através do fluxograma (MPRS, 2023).

A internação do adolescente pode ser aplicada quando “tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa”; “por reiteração no cometimento de outras infrações graves”; ou “por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta” (Art. 122). Essa internação deve ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, realizando-se separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração. Durante esse período é obrigatória a adoção de atividades pedagógicas, sendo dever do Estado, zelar pela integridade física e mental dos internos (Art. 123; Art. 125 – Brasil, 1990).

Conforme determinação do Art. 3º, incisos IV e VII da Lei nº 12.594/2012, é obrigação da União, realizar monitoramento e publicização do total de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Os dados são apontados pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública, que apontam haver queda considerável de adolescentes internados para cumprimento de medidas socioeducativas, passando de 25.084 para 13.684, ou seja, menos 45,4%. A redução no número de adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado pode ser vista a partir do ano de 2016, após haver um aumento no ano de 2015 (Figura 3) (FBSP, 2022).

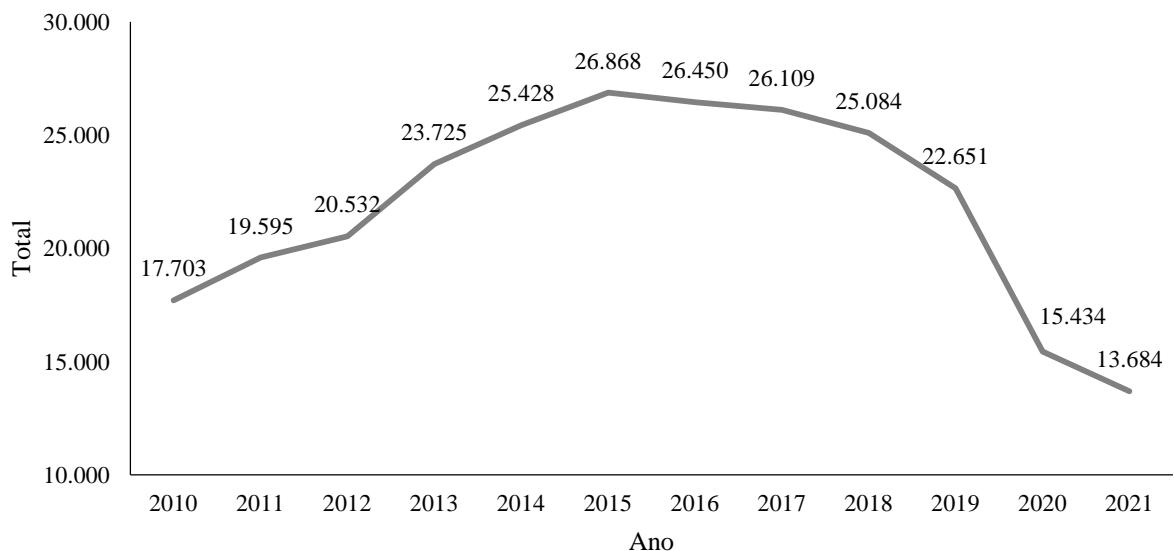
Em relação à distribuição por sexo, as medidas com restrição de liberdade foram aplicadas 95,5% para meninos e 4,5% para meninas, uma divisão vista também no sistema prisional, que apresenta 94,5% de presos homens e 5,5% de mulheres. Em relação ao território nacional, visualiza-se um decréscimo em 26 Unidades Federativas, considerando o período entre 2018 e 2021. Apenas o Rio Grande do Norte apresentou aumento na taxa de internação, com crescimento de 159,3%. A divisão por raça ou classe social não é abordada pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2022).

Figura 2 – Procedimento de apuração de ato infracional atribuído ao adolescente.



Fonte: MPRS (2023).

Figura 3 – Evolução do número de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado no Brasil (2010-2021).



Fonte: Adaptado de FBSP (2022).

Cabe salientar, que algumas medidas podem ser adotadas durante os trâmites legais, como a remissão, a regressão e a progressão das medidas. Anterior ao início do procedimento judicial, o Ministério Público pode conceder remissão, como forma de exclusão, suspensão ou extinção do processo, sendo avaliado pelas circunstâncias do fato, do contexto social, da personalidade do adolescente ou ainda pelo impacto da sua participação no ato infracional (Art. 126 – Brasil, 1990).

A regressão é aplicada quando o adolescente passou por medida socioeducativa em liberdade assistida ou pela prestação de serviços à comunidade, todavia transgrediu o imposto ou apresentou comportamento inadequado. Desse modo, aplica-se a medida de semiliberdade ou de internação (Bandeira, 2006).

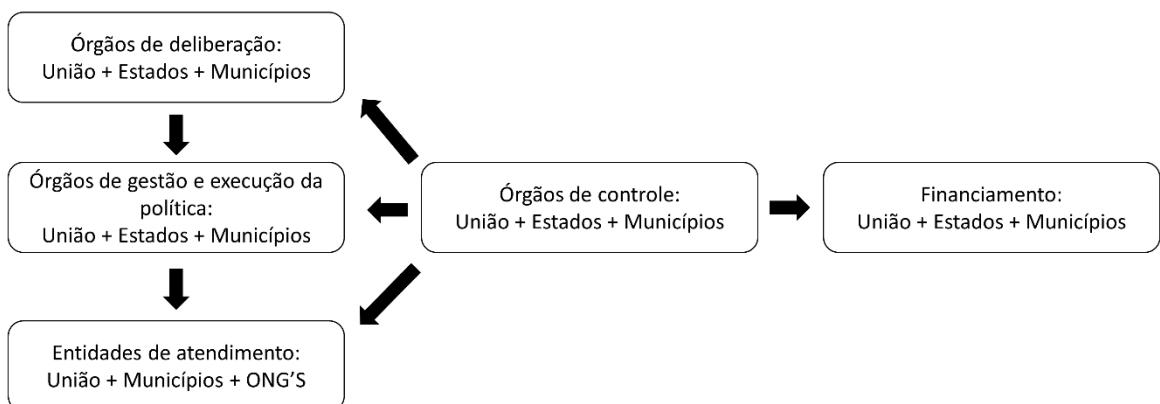
A progressão, por sua vez, diz respeito à redução de medidas socioeducativas mais limitantes, como a semiliberdade e a internação. Assim, havendo recomendação do responsável por realizar avaliação psicossocial, o adolescente poderá passar do regime de internamento para semiliberdade ou ainda da semiliberdade para a liberdade assistida ou para a prestação de serviços à comunidade (Bandeira, 2006).

### 3.5 SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (SINASE)

Com a implementação do ECA com a Lei de n.º 8.069/1990, que sanciona os direitos de crianças e adolescentes, substituindo a legislação vigente da época nomeada de Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM), que fora implementada pela FUNABEM, pode-se consentir que, conceitualmente, ocorreu um progresso no que condiz as políticas públicas voltadas às crianças e jovens. No entanto, em relação à implementação de medidas ativas a esse grupo, foi necessário promulgar a Lei n.º 12.594/2012, para instituir o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que foi destinado a regulamentar a distribuição e execução das medidas socioeducativas voltadas a adolescentes que cometem atos infracionais.

Apesar de o SINASE ser implementado apenas em 2012, o CONANDA trabalhou ativamente, antes da instituição da legislação, para implementar avanços “não só na discussão sobre o tema, mas, principalmente, na efetivação de uma política que contemple os direitos humanos buscando transformar a problemática realidade atual em oportunidade de mudança” (Brasil, 2006, n.p.). Sendo assim, o SINASE foi criado como uma política pública destinada à reabilitação dos jovens que possuem conflitos com a lei. As competências do SINASE contemplam cinco instâncias que são descritas na imagem abaixo (Figura 4):

Figura 4 – Detalhamento de competências, atribuições e recomendações aos órgãos do SINASE.



Fonte: Adaptado de Brasil (2006).

Com esse detalhamento se reforça a ideia estabelecida na Constituição Federal e no ECA, de que na área da infância e da juventude, a responsabilidade para dispor sobre a formulação da política é compartilhada entre sociedade civil e Poder Executivo.

O contexto histórico em que ocorreria a implementação do SINASE reflete os problemas relacionados a uma crise de segurança nacional, e na realidade do adolescente, uma crise aguda nas unidades de internação de adolescentes infratores, com destaque para a Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor de São Paulo (FEBEM/SP). O crescente número de rebeliões nesses locais assegurou a atenção do debate público voltado ao problema dessas instituições.

Nos primeiros dez anos após a implementação do ECA (1990-1999) foram noticiadas 167 rebeliões, enquanto que nos dez anos seguintes (2000-2009) foram noticiadas 549 rebeliões nos locais de internação de adolescentes (Medeiros, 2020). Esse crescente número de rebeliões reforçou o senso de urgência para buscar uma solução para o problema das instituições voltadas a internação de adolescentes. Com o sentimento de urgência do encerramento das FEBEM's e a criação do SINASE, pode-se observar três focos principais para a sua implementação: a intersetorialização, a parametrização ética do atendimento socioeducativo e a sua interdisciplinarização.

A intersetorialização reflete os fundamentos do ECA relacionada a proteção integral, que em seu Art. 4º relata que as crianças e adolescentes devem ser protegidos em todas as áreas de suas vidas:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Brasil, 1990, n.p.).

Nesse sentido, deve ser garantido os seus direitos também no que diz respeito aos adolescentes em momentos de internação, ou seja, é impreterível que esses locais concebam acesso à educação, saúde, práticas esportivas e assistência social (Medeiros, 2020). Com essa premissa, a intersetorialidade expressa o direito por lugares de internação a esses adolescentes com acesso a setores variados que cumpram com o suporte técnico que eles necessitam.

A parametrização ética do atendimento tem um caráter pedagógico que contrapõe o aspecto anterior de punição. Essa característica vem do ECA, que dispõe sobre a obrigatoriedade de atividades pedagógicas nas instituições de internação. Nesse sentido, a SINASE insere, no seu texto, o objetivo de integrar socialmente o adolescente, além de garantir seus direitos individuais e sociais ao cumprir o Plano Individual de Atendimento (PIA) (Brasil, 2012).

A interdisciplinarização remete à mudança de aparato do controle social voltado especialmente a sanções realizadas por um juiz de menores com a ideia de assistencialismo ao adolescente, para um novo paradigma de direito à psicologia e ao serviço social, com o justo cuidado ao adolescente e a sua família (Medeiros, 2020).

Na busca para criar uma individualização da execução das medidas, cria-se o PIA, que discorre sobre cada caso individualmente, sendo o documento que busca cumprir a individualidade da execução das medidas aplicadas. Esses relatórios visam retratar todo o percurso socioeducativo, trazendo a informação à autoridade judiciária sobre os procedimentos aos quais o indivíduo foi submetido, de forma a narrar “os esforços da equipe interdisciplinar das unidades de internação em desconstruir a delinquência que estaria incrustada nos sujeitos”, buscando o seu arrependimento e ressocialização (Medeiros, 2020, p. 13). Apesar da intenção de caracterizar a passagem do adolescente a esses centros, o que se verifica em alguns casos é a utilização de tais documentos para transformar os adolescentes em objetos/produtos de forma a atestar o sucesso dos atores de remissão e transformação da delinquência.

A criação do SINASE ocorreu em um momento em que se verificava rígida crítica e controvérsia em relação as políticas voltadas ao bem-estar do menor. Essa lei buscou, segundo os construtores desse novo sistema “que, comparativamente ao modelo de bem-estar do menor, o atendimento socioeducativo foi intersetorizado, interdisciplinizado e eticamente parametrizado” (Medeiros, 2020, p. 3).

No entanto, no artigo de Medeiros (2020) ele contrapõe essa concepção, argumentando que, ao longo do processo discursivo da implementação do SINASE essas características foram na verdade relacionadas a *educacionalização* do direito de punir e ocasionou efeitos de poder. O SINASE marca na legislação que a punição de adolescentes deve ocorrer a partir de tecnologias educacionais, ou seja, a pena para esses jovens é a internação em centros educacionais, onde a educação se torna uma pena que não aparenta ser punição, mas sim uma reeducação.

### 3.6 PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO (PIA)

A crescente criminalização da população jovem do país que vem, na maioria das vezes, de posições de vulnerabilidade, não considera o seu contexto social antes do ato infracional. Pelo contrário, o que se têm é a atenção direcionada a esses jovens apenas depois do ato de infração como uma medida de correção, sem fomentar o debate relacionado as

políticas públicas, que poderiam desencadear um plano visando a concepção dos direitos de crianças e adolescentes para conter os atos infracionais. No entanto, mesmo que se tenha percepção da importância primária da elaboração de projetos educativos de prevenção, são inerentes que, no atual contexto brasileiro, sejam adotadas medidas socioeducativas aplicáveis aos jovens autores de atos infracionais, garantindo, mesmo em condições de internação, que esses adolescentes tenham a prevalência do caráter pedagógico potencializando a ressocialização dos mesmos (Oliveira *et al.*, 2020).

Nesse sentido, é importante compreender que, quando se trata da perspectiva socioeducativa, tem-se uma vertente sancionatória, que envolve responsabilização judicial, e a vertente socio-pedagógica, que visa garantir ações que permitam o desenvolvimento da cidadania (Moreira *et al.*, 2015). Para compreender, como uma visão global de cada caso individualmente, faz-se necessário relatar essa dupla compreensão em um único documento. Portanto, no Capítulo IV da Lei 12.549/2012 (SINASE), foi regulamentada a garantia da elaboração desse documento nomeado Plano Individual de Atendimento do Adolescente (PIA), com prazo máximo de 45 dias, a partir do ingresso do adolescente no sistema (Brasil, 2012).

O PIA é elaborado por profissionais que irão compor a equipe técnica de referência e se dará ativamente com o jovem e seus responsáveis, trabalhando individualmente em cada caso. O documento é organizado em três etapas, inicialmente buscando compreender o contexto situacional ao qual aquele jovem está inserido, e compreender qual foi a trajetória que ele seguiu até chegar à última medida socioeducativa de internação.

Essa etapa inicial conta com o apoio de profissionais da saúde e da educação, como psicólogos, educadores físicos e assistentes sociais, que após o levantamento de dados elabora um diagnóstico. Após a elaboração do diagnóstico, a segunda etapa concerne em construir metas que deverão ser desenvolvidas durante o cumprimento da medida socioeducativa, sendo que essas devem melhorar as demandas encontradas na sondagem da trajetória do adolescente e da família no caso situacional. A terceira etapa será a consolidação das metas levantadas durante o cumprimento da medida socioeducativa. Essa execução pode estar alinhada a diversas áreas, como familiares, educacionais, culturais, esportivas e de lazer (Oliveira *et al.*, 2020).

Segundo as diretrizes estabelecidas, todas as ações socioeducativas devem respeitar todas as fases de desenvolvimento integral como sujeito, sempre se levando em consideração as suas potencialidades, capacidades, limitações e subjetividades, a fim de garantir o aspecto individual de cada plano. Sendo assim, o PIA é considerado “um instrumento pedagógico

fundamental para garantir a equidade no processo socioeducativo” (Brasil, 2006, p. 48). Esse documento retrata a importância de acompanhar a evolução e o crescimento do adolescente e deve ter um acompanhamento diuturnamente para garantir que seu atendimento contemple todos os direitos do jovem em desenvolvimento.

### 3.7 CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (CASE)

O Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) é um espaço voltado para o atendimento de adolescentes entre 12 e 18 anos incompletos, que cometeram algum ato infracional e precisam cumprir a medida socioeducativa de internação. Conforme o ECA e o SINASE, as unidades precisam ser adequadas para o atendimento desses adolescentes, visando espaços que permitam a prática das atividades socioeducativas, ou seja, de aspecto pedagógico, esportivo, de cultura e de lazer, assegurando-os o direito à dignidade e o respeito (Brasil, 1990; 2012; Oliveira *et al.*, 2020).

O CASE articula-se com os demais equipamentos da rede, programas e regimes de atendimento, do Poder Judiciário e do Ministério Público, o que permite o funcionamento orgânico do sistema de justiça juvenil. Como base para implementação do CASE, leva-se em consideração a concepção arquitetônica, sócio-pedagógica, dinâmica funcional e pela definição dos materiais e equipamentos de uso comum. Nesses espaços, devem-se separar os adolescentes por idade, compleição física e gravidade do ato infracional, permitindo uma adequação correta das propostas pedagógicas, efetivando-as com segurança (Governo do Estado do Paraná, 2023).

No CASE, a partir da adoção do Projeto Político Pedagógico (PPP), são subsidiadas ações com finalidade de garantir a diversidade dos conteúdos didáticos, sendo essas realizadas em espaços internos e externos. O PPP é desenvolvido a partir da realidade local e dos adolescentes que são atendidos nesses espaços, assim como ocorre nas escolas municipais e estaduais de ensino regular. Trata-se de uma ferramenta imprescindível, para que os adolescentes tenham o melhor proveito dos conteúdos propostos, além de ser a referência seguida pelos educadores para auxiliar no cumprimento da medida socioeducativa. Construído em conjunto pela comunidade socioeducativa, como gestores, sócio-educadores, familiares, adolescentes e membros do sistema judiciário, o PPP representa uma gestão democrática e participativa (Augusto *et al.*, 2019; Zanella; Lara; Cabrito, 2019).

Além das disciplinas adotadas no PPP, os CASEs devem oferecer espaços e equipamentos de esporte, de lazer e de cultura, visando à formação integral do indivíduo, o

que faz parte da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, que estabelece que o repouso, o lazer e a educação fazem parte dos direitos inerentes ao ser humano (Oliveira *et al.*, 2020).

O CASE está incluído no Departamento de Administração Socioeducativa (DEASE), que contempla outras unidades de atendimento, como as Casas de Semiliberdade (CSL), os Centros de Atendimento Socioeducativo Provisório (CASEP), os Centros de Internação Feminino (CIF) e os Grupos de Apoio e Escolta Socioeducativo (GAESE). No Estado de Santa Catarina são encontrados oito CASEs, sendo nos municípios de Criciúma, Florianópolis, Itajaí, São Miguel do Oeste, Chapecó, Joinville, Lages e São José (Governo do Estado de Santa Catarina, 2023).

O Sistema Socioeducativo Catarinense teve início no ano de 1992, com o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente. Nesse período foram implementados os programas em meio aberto e da regionalização de programas que realizam a internação provisória e da medida socioeducativa de internação e de semiliberdade. A responsabilidade das políticas voltadas aos adolescentes em conflito com a lei era da Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania (SJC).

Em 2002, após a realização de uma ampla análise dos municípios em que não eram oferecidos os Centros de Internação Provisória e os Centros Educacionais Regionais, decidiu-se que a Gerência do Programa Social e Educativo para Adolescentes (GEPSE) ficaria responsável por organizar uma central de vagas, priorizando que o adolescente pudesse estar o mais próximo possível do seu município (Governo do Estado de Santa Catarina, 2023).

No ano de 2003, 29 novas Secretarias de Desenvolvimento Regional foram implementadas no Estado, sendo criada também a Secretaria Pública e Defesa do Cidadão (SSP). Como a SJC passou a ser um departamento dentro da SSP, criou-se o Departamento de Justiça e Cidadania.

Assim, a partir de 2004, o Departamento de Justiça e Cidadania (atualmente DEASE), priorizou as medidas socioeducativas restritivas e privativas de liberdade. As medidas socioeducativas mais brandas, como as de Liberdade Assistida ou de Prestação de Serviços à Comunidade foram aprovadas em 2005, ficando a cargo dos municípios via Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Atualmente, essas estão inseridas nos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), com financiamento para atuação pela Secretaria de Estado da Assistência Social do Trabalho e Habitação (SST), por via da Diretoria de Assistência Social (DIAS), na Gerência de Proteção Social Especial (GEPES) (Governo do Estado de Santa Catarina, 2023).

Com a criação da Lei Complementar n.º 741 em 2019, a Secretaria da Administração Prisional e Socioeducativa (SAP) passou a ser um órgão superior ao DEASE, cabendo a essa instituições várias atribuições, tanto no sistema prisional, como no socioeducativo, como disposto pelo Art. 30:

Art. 30. À SAP compete:

- I – planejar, formular, normatizar e executar as políticas públicas para o sistema prisional do Estado;
- II – implementar a política estadual de atendimento socioeducativo, destinada a adolescentes autores de atos infracionais que estejam reclusos, em regime de privação e restrição de liberdade, nas unidades de atendimento;
- III – administrar e promover a segurança interna e externa dos estabelecimentos penais;
- IV – promover a elevação da escolaridade e o ensino profissionalizante dos detentos;
- V – planejar, formular, normatizar e executar ações, programas e projetos que visem assegurar a reinserção social do condenado;
- VI – planejar, coordenar, orientar, avaliar e executar programas, projetos e ações governamentais na área da administração prisional e socioeducativa;
- VII – executar as decisões de suspensão de pena, liberdade condicional, graça, indulto e direitos dos condenados;
- VIII – planejar, formular, normatizar e executar a política estadual de promoção e defesa dos direitos dos adolescentes infratores;
- IX – manter relacionamento institucional, em articulação com a PGE, com o Poder Judiciário, o MPSC, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a DPE/SC, no que concerne às competências da Secretaria;
- X – estabelecer parcerias com organismos públicos e privados, nacionais e internacionais;
- XI – desenvolver e implantar projetos e programas de cursos de formação, atualização e treinamento em serviços para o pessoal do Sistema Prisional e do Sistema Socioeducativo, em todos os níveis; e
- XII – coordenar e executar programas e ações de proteção a vítimas e testemunhas ameaçadas (Governo do Estado de Santa Catarina, 2019).

Outro marco regulatório de grande importância, após a Lei Complementar n.º 741/2019, deu-se em 2022, pelo Decreto n.º 1.778, sendo aprovado o Regulamento da Estrutura Organizacional Básica do Departamento de Administração Socioeducativa, que definiu as competências técnicas, operacionais e administrativas do Sistema Socioeducativo Catarinense. Assim, em seu Art. 1, definiu-se como competência do DEASE:

- I - supervisionar, avaliar e monitorar técnica, operacional e administrativamente as atividades do Sistema Socioeducativo do Estado;
- II - coordenar, supervisionar, acompanhar e requisitar relatórios das ações desenvolvidas nas Unidades de Atendimento Socioeducativo e dos objetivos alcançados;
- III - equipar as Unidades de Atendimento Socioeducativo com bens imóveis e móveis necessários à operacionalização das atividades a serem executadas;
- IV - administrar, planejar e coordenar os programas para a execução das medidas socioeducativas em regime de internação e semiliberdade;
- V - executar, por meio das Unidades de Atendimento Socioeducativo, o Plano Estadual Programático de Segurança;

- VI - zelar pela integridade física e psicológica dos adolescentes e dos operadores do Sistema Socioeducativo do Estado;
- VII - fomentar a defesa dos direitos dos adolescentes e/ou jovens em conflito com a lei;
- VIII - requerer a abertura de processos administrativos e de sindicâncias que envolvam servidores da administração direta e indireta vinculados à SAP quando lhes for imputada a suspeita de violação de direitos dos adolescentes e/ou jovens inseridos nas Unidades de Atendimento Socioeducativo, observados os princípios do contraditório e da ampla defesa;
- IX - articular a intersectorialidade das políticas públicas, promovendo ações e campanhas que favoreçam a inclusão social e produtiva dos adolescentes e/ou jovens em conflito com a lei e egressos do Sistema Socioeducativo do Estado;
- X - submeter ao Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente políticas, planos e programas que venham a compor o Sistema Socioeducativo do Estado;
- XI - estabelecer convênios, termos de parcerias e outras formas de contrato para garantir os direitos dos adolescentes e/ou jovens em conflito com a lei;
- XII - publicizar sistematicamente, através de meios eletrônicos e impressos, informações e dados atualizados sobre o Sistema Socioeducativo do Estado;
- XIII - fomentar ações governamentais com enfoque na prevenção e no enfrentamento das violências institucionais e interpessoais no âmbito da convivência comunitária e nas Unidades de Atendimento Socioeducativo; e
- XIV - cooperar com os demais órgãos da execução de medidas socioeducativas, da execução penal e da segurança pública. (Governo do Estado de Santa Catarina, 2022).

Dessa forma, o DEASE fica responsável pelas unidades que adotam medidas socioeducativas, como ocorre com o CASE. Nesses espaços, como mencionado, são previstas formação educacional e qualificação profissional. A formação educacional trata-se de um princípio fundamental da medida socioeducativa, consistindo na obrigatoriedade da escolarização. As Unidades Socioeducativas Catarinenses contam com a articulação de uma rede de atendimento local, com interveniência da Secretaria de Estado da Educação (SED) e dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) (Governo do Estado de Santa Catarina, 2023).

Conforme descrito pelo DEASE, todas as Unidades são “estruturadas com profissionais habilitados ao labor no setor pedagógico destas, tencionando a atuação no suporte das demandas concernentes ao planejamento, coordenação e desenvolvimento de ações das atividades escolares/pedagógicas”. Salienta-se que, a partir do Termo de Cooperação Técnica n.º 2018/TN1692, busca-se prover a implementação e manutenção da Educação Básica pela rede estadual de ensino, do nível fundamental e médio dentro das Unidades Socioeducativas do Estado de Santa Catarina (Governo do Estado de Santa Catarina, 2023, n.p.).

Em relação à qualificação profissional nas Unidades, foram implementadas oficinas e atividades laborais, bem como, cursos de qualificação profissional, vislumbrando-os como “eixos estruturadores das ações e ferramentas para o desenvolvimento de competências,

habilidades, valores e conhecimentos indispensáveis à vida em sociedade” (Governo do Estado de Santa Catarina, 2023, n.p.). Assim, através da qualificação profissional e das oficinas e atividades laborais busca-se despertar o interesse dos adolescentes para o mundo do trabalho.

## 4 OS SENTIDOS DA ESCOLA EM ESPAÇOS SOCIOEDUCATIVOS: EXCLUSÃO E O QUE MAIS?

### 4.1 ESCOLARIZAÇÃO NAS UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS

Dentre os princípios fundamentais da medida socioeducativa está a obrigatoriedade da escolarização. O ingresso do adolescente nesse eixo, ofertado nas Unidades Socioeducativas, exige o resgate do seu processo escolar junto à última instituição de ensino por ele frequentada, garantindo aos adolescentes em privação e restrição de liberdade o acesso à educação básica. Nas Unidades Socioeducativas Catarinense, a educação formal decorre através da articulação com a rede de atendimento local, balizando-se na incompletude institucional, com a interveniência da SED e dos CEJAs (SC-DEASE, 2023).

Conforme apresentado pelo Departamento de Administração Socioeducativa (SC-DEASE, 2023), todas as Unidades de Atendimento Socioeducativo do Estado de Santa Catarina são estruturadas com profissionais habilitados, em atuação no suporte das demandas concernentes ao planejamento, coordenação e desenvolvimento de ações das atividades escolares e pedagógicas. Além disso, tem-se o Termo de Cooperação Técnica nº 2018/TN1692 celebrado com a SED e a SJC, com a interveniência do DEASE, o qual apresenta o objetivo de prover a implementação e manutenção da Educação Básica pela rede estadual de ensino, em nível de ensino fundamental e médio nas Unidades Socioeducativas do Estado.

### 4.2 A ESCOLARIZAÇÃO NO ÂMBITO DA UNIDADE

Cada unidade socioeducativa possui o setor pedagógico responsável pela organização da escolarização. O adolescente, recém-chegado na unidade, passa pelo processo de triagem da equipe multidisciplinar. No setor Pedagógico, realiza-se uma entrevista para conhecer o histórico escolar. São perguntas pré-elaboradas que respondem ao PIA. Com base nos dados apresentados pelo adolescente, e também com dados oriundos de outras unidades socioeducativas, realiza-se a busca do histórico da última escola que o mesmo frequentou. Dessa forma, o jovem é matriculado na turma que condiz com os dados.

Na etapa de verificação são consultadas as escolas que atendem à unidade. Seguindo a legislação, o adolescente com menos de 15 anos, que esteja no Ensino Fundamental, e o adolescente com menos de 18, que esteja no Ensino Médio, devem ser matriculados na escola

de ensino regular. Para os maiores de 15 anos que ainda estejam no Ensino Fundamental e maiores de 18 anos que estejam no Ensino Médio, a matrícula se dá na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os espaços escolares destinados à escolarização seguem um padrão já estabelecido pelo SINASE, porém, cada unidade socioeducativa tem suas particularidades por questões estruturais.

No caso em questão, as turmas necessitam ser multisseriadas devido à variedade de níveis de aprendizagens apresentadas e por questões de segurança, que envolvem aspectos relacionados às diferentes organizações criminosas. Os professores que lecionam dentro das unidades precisam ser cautelosos com materiais utilizados na sala de aula por questões de segurança. A atividade didática, contudo, é similar à utilizada em outros espaços escolares, seguindo o cronograma estabelecido pela Secretaria de Educação, como conteúdos, avaliações, entre outros.

No entanto, por se tratar de adolescentes que têm uma defasagem escolar é preciso realizar uma sondagem, para que o professor consiga resgatar os conhecimentos adquiridos na série anterior. Após esse período, o adolescente frequenta as aulas regularmente.

Com base nos relatos de evolução o PIA é construído, mostrando-se os dados apresentados. Ainda sob incumbência do setor pedagógico são oferecidas aos adolescentes atividades pedagógicas extras que também variam de uma unidade à outra. Na maioria dos casos se aplicam atividades de horta, jardinagem, artesanato, informática, dentre outras. Assim como a profissionalização, os cursos são direcionados ao mercado de trabalho e são executados por órgãos de parceria com a Secretaria de Estado da Administração Prisional e Socioeducativa.

#### 4.3 QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

A implantação das Oficinas e das Atividades Laborais, assim como os Cursos de Qualificação Profissional, tem o objetivo de disponibilizar aos adolescentes, em cumprimento de medidas socioeducativas, o acesso à capacitação profissional. Assim sendo, pode-se pensar de modo que a educação profissional e o trabalho são como eficientes eixos estruturadores das ações e ferramentas para o desenvolvimento de competências, habilidades, valores e conhecimentos indispensáveis à vida em sociedade, além de despertar nos adolescentes o interesse pelo mundo do trabalho. Nessa lógica, a temática da capacitação profissional emerge no âmbito das unidades socioeducativas como um dos pilares primordiais para o processo de (re)inserção social e qualificação profissional dos adolescentes (SC-DEASE, 2023).

Objetivando o cumprimento do exposto nas normativas vigentes no ECA e SINASE, as quais permeiam o processo da efetividade em face do provimento de Oficinas e Atividades Laborais, e igualmente Cursos de Qualificação Profissional, são desenvolvidos projetos, planejamentos e ações correlacionadas com o setor central sócio-pedagógico do DEASE, com a interveniência das equipes técnicas das unidades, e instrutores efetivos e contratados. Há acordos de cooperação técnica com entidades legalmente habilitadas, como o Centro de Integração Empresa Escola (SC) (CIEE-SC) (SC-DEASE, 2023).

No contexto das atividades extras ofertadas para os adolescentes, inclui-se a leitura e os artesanatos. Os artesanatos são atividades que o adolescente, por si só, desenvolve em seu tempo livre. Eles utilizam da técnica de Origami, que são peças dobradas em pequenas partes e depois encaixadas para formar objetos de preferência do adolescente, que posteriormente a família recebe como lembrança. Os objetos confeccionados trazem simbologias familiares como porta-retratos e também brinquedos representados nos objetos: carros, motos, personagens infantis, ursinhos, dentre outros.

#### 4.4 TEMPO LIVRE

O adolescente em privação de liberdade desenvolve diversas atividades determinadas em leis e documentos com o objetivo da ressocialização, buscando o seu protagonismo e o reconhecimento dos seus caminhos. A escola proporciona um espaço para adquirir conhecimentos e aprendizagens, e as atividades profissionalizantes visam capacitar esse adolescente para o mercado de trabalho. Contudo, ainda que ofereça essas atividades, o adolescente segue o processo de estar em um ambiente que priva sua liberdade, que interfere na sua escolha de ir e vir.

O adolescente encontra no artesanato uma forma de expressar sua liberdade, seus sonhos e suas prioridades. Ele ocupa, dessa forma, o tempo de ócio para desenvolver habilidades que não são reconhecidas institucionalmente. Essa prática curiosamente perpassa os adolescentes internados, não sendo uma atividade que possua um instrutor. O adolescente com mais tempo de internação repassa os conhecimentos, no papel de facilitador do aprendizado.

Essa “prática” de ensino e de aprendizagem entre os adolescentes privados de liberdade nos leva a pensar nessa investigação de mestrado, se não seria possível admitir outros sentidos para a “escola” dos espaços socioeducativos, ou melhor, se não haveria outros sentidos de educação normalmente invisibilizados pelo discurso “escolarizante” e moral que

atravessa os espaços socioeducativos, muito vinculados à lógica punitiva judiciária. Afirmamos um outro sentido para a “escola” com base nas discussões que Masschelein e Simons vêm travando a partir do seu sentido etimológico, ou seja, justamente de “tempo livre”. Escola (*skholè*) significa justamente isso: tempo livre, ócio, um tempo apartado da lógica de produção (Masschelein; Simons, 2014a).

A partir do debate em torno da “defesa da escola”, é possível distinguir ao menos dois sentidos que estão em jogo quando falamos de “escola”: os sentidos que “domam” a escola, isto é, que povoam o tempo escolar com toda sorte de ordem, moral e disciplina; e os sentidos que mantém a escola mais próxima do que ela era em seu sentido originário, ou seja, que dão tempo e espaço às descobertas, às experiências, aos sonhos de futuro.

Obviamente que a escolarização moderna tornou esse segundo sentido muito menos presente. Mas, esse é o ponto relevante para a discussão que travamos aqui com Masschelein e Simons (2014a), a ausência desse segundo sentido talvez se dê muito mais por um processo de invisibilidade do que tão somente uma ausência absoluta. Os artesanatos, que os adolescentes do CASE de Lages desenvolvem, podem nos mostrar de que há outros sentidos, “escolares”, presentes no que chamamos de “socioeducação”.

Quando observamos o PIA, todavia, o que nos aparece são dados em que se evidenciam a escola como um lugar de exclusão. A reprovação e o abandono escolar são, por exemplo, muito presentes. Os adolescentes privados de liberdade, que estiveram no processo regular de escolarização, de uma escola que “doma” o tempo livre para aprendizagens normatizadoras de saberes, não impede o envolvimento desses adolescentes. Se, de fato, a escola tem o papel de organizar, determinar o tempo-livre em tempo-escola, contudo ela não conseguiu evitar esse envolvimento. Assim, ao pensarmos a reinserção desses adolescentes no processo escolar, como “medida socioeducativa”, não deveria fazer sentido a mera repetição do processo fracassado pelo qual esse adolescente já passou. Todavia, essa é ainda a regra.

Os documentos norteadores, embasados na legislação, visam à ocupação do “tempo livre”, fazendo cumprir a obrigatoriedade da escolarização e subsidiando a profissionalização para o mercado de trabalho. Incluso nesses documentos, há evidente temática ligada aos eixos de cultura, lazer e esporte, no qual se inclui a prática de artesanato aqui analisada. Mas, esses eixos não são visibilizados, pensados como adolescentes dentro do processo educacional. A lógica “produtiva” da escola e da ocupação, como valores, imperam sobre o tempo “livre” do processo de formação do adolescente.

Essas duas esferas da escola não contradizem por si, mas convivem e habitam num mesmo espaço. O que chama a atenção aqui, contudo, é para que possamos lançar luz a esses

outros processos educacionais, formativos, que podem compreender aspectos da subjetivação desses adolescentes. O que se entende por lazer para um jovem em privação de liberdade? Em que medida esse “lazer” é formativo? Faz parte da sua “educação”? Na compreensão desse tempo livre, dentre inúmeras outras formas, se encontram os artesanatos, que são experiências trocadas entre eles, que demostram suas relações com o mundo de fora, com suas famílias, com seus sonhos de futuro, também.

Se a escola organiza os conhecimentos, e a profissionalização visa o mercado de trabalho, preparando para ser o profissional que a sociedade necessita, o tempo livre não é visto com tal importância. Por se acreditar, sobretudo, que o tempo livre é tempo ocioso. O tempo livre, contudo, é necessário para que esses jovens possam esboçar suas ideias, reflexões, construções de aprendizagens.

Partindo do pressuposto que a escola forma indivíduos, o processo de ressocialização se volta por esses caminhos, isto é, de resgatar esses indivíduos, ocupando mais uma vez o tempo livre. Contudo, o sentido é o de domar esse tempo livre. A lógica parte do princípio de que é necessário que ele entenda que a sociedade é organizada para que possa viver nela com equidade. Cada vez que as leis são infringidas, porém, mostra-se o quanto a sociedade está falhando. No contexto de institucionalizar, a privação de liberdade retira de alguma forma o tempo livre para que os mesmos possam refletir sobre suas atitudes e consequências.

O curioso de se pensar, é que o convívio com a criminalidade, com todos os riscos, incluindo a perda do seu “tempo livre”, não causa a esse adolescente qualquer receio. Não é, assim, o medo da perda de tempo livre, no qual a lógica punitivista da escola e também das polícias opera, o que leva esse adolescente a “repensar” seu modo de vida.

Há na organização criminosa uma demonstração de pertencimento e de reconhecimento que esses jovens acabam encontrando e que a sociedade “normal” nunca lhes proporcionou ao excluí-los inúmeras vezes. O crime torna-se, assim, atrativo pelo poder econômico e pelo lugar de destaque que os jovens muitas vezes procuram e não encontram. Esse espaço vem sendo conquistado pela fragilidade que a sociedade deixa. Compreender o “tempo livre” desses adolescentes em uma lógica, não de castigo e recompensa, mas em uma lógica de formação, de abertura a espaços de trocas, de conversas sobre outros sentidos de vida, pode ser um espaço para que esses jovens privados possam encontrar novas possibilidades de futuro.

Na busca de compreender o indivíduo como ser único é que se faz necessário ouvir esses adolescentes privados de liberdade. O enquadramento de estar institucionalizado, com todos os equipamentos ofertados pela lei, não dá conta, muitas vezes, de dirimir essa lacuna.

Faz-se necessário o olhar para além da legislação, um olhar sensível e atento para o que esse jovem está querendo mostrar. Quando ele está produzindo seu artesanato, por exemplo, no seu “tempo livre”, muitas vezes percebemos, como profissionais, que ele também está fazendo conexões com as relações interpessoais, demonstrando sua afetividade por aqueles que trazem sua história. Evidencia, também, aspectos de sua composição familiar que por outras ferramentas passam despercebidos.

(Re)conhecer essa função também explica nossa duradoura fascinação pelos inúmeros filmes feitos desde o nascimento do cinema que retratam a escola e, particularmente, o professor como agentes capazes de ajudar os alunos a escaparem de seu mundo da vida e de seu (aparentemente predestinado) lugar e posição na ordem social. Talvez não seja coincidência que esses filmes são quase tão populares como as histórias de amor. De certo modo, como veremos em breve, eles, realmente, são histórias de amor. Na verdade, (re)conhecer esse efeito explica, simultânea e inversamente, muito da suspeita até mesmo o ódio direcionado para a escola. Se a escola pode ter tal efeito, então ela também é capaz de impedir, interromper os planos que avôs/pais e avós/mães fizeram para seus netos/filhos e netas/filhas, do mesmo modo que pode inibir e ameaçar os planos que os líderes religiosos e seus alunos. Igual a que a escola desativa, temporariamente, o tempo comum também significa que ela desempenha um papel específico em questão da (des)igualdade social. A este respeito, talvez políticos (sejam eles inovadores sociais ou conservadores, estadistas ou revolucionários) têm para seus cidadãos ou seguidores. Na verdade, a escola já consegue isso sempre, apesar dos melhores esforços de pais, mães, líderes religiosos, estadistas e revolucionários para ficar em seu caminho, usando a escola para os seus próprios propósitos e ideais. A escola, nesse sentido, sempre tem a ver com a experiência de potencialidade. (Masschelein, Simons, 2014b, p. 68-69).

A escola possui, assim, um poder transformador que o sistema socioeducativo precisa resgatar e evidenciar ainda mais, tendo a visão de repensar sentidos muitas vezes abandonados por esses jovens em privação de liberdade.

É uma intervenção democrática no sentido de que “cria” tempo livre para todos, independentemente de antecedentes ou origem, e, por essas razões, instala a igualdade. A escola é uma invenção que transforma todos em um aluno – e, nesse sentido, coloca todos numa situação inicial equivalente. O mundo é tornado público pela escola. Ela não consiste, portanto, na iniciação em uma cultura ou estilo de vida de um grupo específico (posição social, classe, etc.). (Masschelein, Simons, 2014b, p. 105).

Se resgatarmos esse sentido de que a escola abre novos inícios, oferecendo a oportunidade de uma renovação, o sentido da escola de um espaço socioeducativo ressurge como potencialidade. Contudo, essa escola de novos inícios não pode operar pelos mesmos caminhos da escola que bloqueou caminhos, sonhos. Não pode se valer apenas dos mesmos instrumentos da escola regular, dos mesmos discursos normalizadores, sobretudo. A moral

que opera lá não pode ser apenas recomposta para a que opera cá, como infelizmente ainda muitas vezes acontece.

É desafiador pensar que a escola pode operar aqui, por artesanatos e outras formas de socialização e aprendizagens. Talvez ainda não tenhamos suficientemente métodos, palavras, mas ao menos se abrir a essas experiências que já acontecem podem nos revelar caminhos. Afinal, é por essas incertezas que uma pesquisa faz sentido, que o que esboçamos aqui pode revelar algo para nós e para outros nesse percurso. Ainda não temos claro, respostas, mas temos indícios, temos sentidos já revelados por outros que nos permitem ao menos perguntar por outros sentidos escolares, para o sistema socioeducativo, para tentar compreender um pouco mais o objetivo deste trabalho, qual seja, as compreensões do processo socioeducativo a partir de uma investigação narrativa desta pedagoga, no encontro com essas práticas desses adolescentes.

Os nossos "maus alunos" aqueles programados para não se tornarem nada, nunca vêm para a escola sozinhos. O que entra na sala de aula é uma cebola: várias camadas de desgostos da escola - medo, preocupação, amargura, raiva, insatisfação, renúncia furiosa - embrulhadas em torno de um passado vergonhoso, um presente sinistro, um futuro condenado. Olha, lá vêm eles, os seus corpos em processo de formação e suas famílias nas suas mochilas. A aula não pode realmente começar até que a carga tenha sido colocada no chão e a cebola descascada. É difícil de explicar, mas apenas um olhar, uma observação gentil, uma palavra clara e firme de um adulto atencioso, muitas vezes, é o suficiente para dissolver esses desgostos,clarear essas mentes e colocar essas crianças, confortavelmente, no presente do indicativo. Naturalmente os benefícios são temporários, a cebola assentará de volta suas camadas fora da sala de aula, e nós teremos que começar tudo de novo amanhã. Mas é isso que é o ensino, começar tudo de novo até alcançar o momento crítico em que a proteção pode desaparecer. (Masschelein; Simons, 2014b, p. 8).

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO

### 5.1 A PEDAGOGA E OS ARTESANATOS: REPENSANDO O TRABALHO PEDAGÓGICO NOS CENTROS DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

No ano de 2017, iniciei meu trabalho como pedagoga do CASE de Lages. O conhecimento que tinha sobre o sistema socioeducativo era superficial. Logo que comecei o trabalho, as percepções foram se formando. Mesmo com a minha bagagem de educadora, todas as concepções de educação se conflitavam. Nesse sentido, havia a busca de compreender toda a particularidade do processo socioeducativo. Permanecia uma certa inquietude sobre como poderia olhar o adolescente privado de liberdade e comparar ao aluno da dita escola regular. Então, passei a observar melhor esses adolescentes, e diante desse olhar surgiram as percepções de que era o mesmo jovem escolar com sonhos e projeções de futuro.

#### 5.1.1 Uma oportunidade pedagógica

Logo que iniciei o trabalho comecei a perceber os artesanatos (Origamis) que os adolescentes confeccionavam. Devido a muitas questões de indisciplina, entre outras situações que acabavam acontecendo devido aos familiares trazerem os materiais (folhas e cola branca), a equipe de segurança solicitou ao setor pedagógico que organizasse essa demanda da entrada dos materiais. Ficou acordado que todos os materiais que entrassem na unidade socioeducativa fossem distribuídos de forma uniforme, que todos tivessem a mesma quantidade. Desde então, passei a ocupar essa função na distribuição, o que me trouxe um acesso privilegiado, do ponto de vista de acompanhamento técnico. Assim, cada vez que chegam os materiais trazidos pelos familiares, doações de funcionários ou, até mesmo, vindo de alguma outra instituição, é passado ao setor pedagógico para que realize a melhor logística de entrega.

A entrega é feita semanalmente ou quinzenalmente, conforme chegam as doações. Na distribuição, geralmente peço ajuda para os adolescentes que estão em sala de aula, que auxiliem na separação de folhas, com o objetivo de trazer o adolescente para que compreenda que esse processo busca a divisão mais justa e igualitária. Dessa forma, eles realizam a contagem das folhas, separam por cores e, depois, é dividido pelo número de adolescentes internados. O mesmo procedimento acontece quanto à cola branca (Tenaz).

Quando se tratam de embalagens de maior volume é dividido em vidros menores para que todos tenham acesso. É utilizada a linha de costura para cortar as folhas, também dividida em pedaços de mais ou menos um metro. Percebe-se aqui todo um grau de disciplina e normatização desse processo (Foucault, 1987) que, evidenciado sobre a relação entre disciplinamento por parte da equipe de segurança, e organização por parte da equipe pedagógica vão caracterizando boa parte da subjetivação desses adolescentes nesse ambiente.

Através desse tempo de convivência, sem nenhuma regra comportamental em si exigida, posso conhecer melhor esses adolescentes. Diferente do momento em que o adolescente vai ao atendimento técnico, para elaboração de relatórios como o PIA, em que as respostas normalmente se traduzem por um simples “sim” ou “não”. No momento de repartição dos materiais do artesanato o adolescente se parece mais livre, “solto”. Nessas conversas informais, acabo conhecendo melhor eles, suas expectativas e suas angústias. Em muitas dessas conversas trazem suas questões familiares, o que o levou à prática do ato infracional e, principalmente, o que pretende fazer após a medida. Essa proximidade gera um vínculo um pouco maior de confiança, em que acaba relatando informações que não aparecem no atendimento técnico.

### **5.1.2 Artesanato e ressocialização: a experiência de um Natal com as crianças**

Recordo-me, por exemplo, de uma ação de Natal Solidário realizada em conjunto com os demais membros da equipe técnica. Os funcionários arrecadaram brinquedos e foi proposto que os adolescentes confeccionassem artesanatos voltados para o público infantil. Com esse intuito, foi realizado também uma campanha para conseguir os materiais utilizados. Essa ação buscou unidades escolares da proximidade e, também de áreas carentes, e duas foram selecionadas e aceitaram ser beneficiadas.

Com isso, buscamos dois jovens entre os demais que já estivessem em maior tempo de internação para auxiliar na entrega. Com autorização judicial eles foram descaracterizados dos uniformes e puderam fazer essa participação. Foi um momento de muita emoção, os jovens não contiveram seus sentimentos ao ver as crianças abraçando e agradecendo os presentes recebidos. Sem sombra de dúvidas, naquele momento a emoção falou mais alto. E todo o trabalho de ressocialização fez sentido. Os jovens retornaram à unidade socioeducativa e puderam transmitir aos demais a vivência.

### 5.1.3 O processo de confecção dos artesanatos

Os artesanatos confeccionados pelos adolescentes se dão, de certa forma, em um tempo “livre”, em períodos que eles não estão demandados em alguma atividade proposta pelos profissionais que os acompanham (Figura 5). Não há nenhum registro, dentre os profissionais do CASE, do modo como a prática do artesanato surgiu, das primeiras iniciativas. O mais curioso é que é uma prática cujos ensinamentos são passados entre eles. Aqueles que mais tempo estão privados de liberdade vão ensinando os que estão chegando ao sistema. É perceptível como encontram no artesanato uma forma de expressar sua liberdade e ocupar esse “tempo livre”. Um tempo que não é o pré-programado pelas atividades de escolarização, das oficinas e dos atendimentos de acompanhamento. Nesse “tempo livre” eles constroem algo que remete às suas origens ou representações familiares. São peças que serão, em algum momento, presenteadas aos familiares.

Figura 5 – Confecção de artesanatos.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A construção requer tempo e habilidade. Tempo é algo que, para quem está privado de liberdade, tem a sensação de passar lentamente. Já a habilidade vai sendo desenvolvida na medida em que vão se exercitando, pois se trata de um tipo de origami com dobradura de peças muito pequenas. Observa-se, na forma organizacional dos adolescentes, que uma grande parte apenas corta a folha (utilizando uma linha) e dobra a peça em tamanho padrão. Eles utilizam números para denominar esse tamanho. A peça dobrada possui um encaixe e

assim uma a uma vão tomando a forma de objetos. Após os objetos formados é passado cola branca com objetivo de selar e deixado secar naturalmente para que a peça formada permaneça estruturada.

#### **5.1.4 Sentidos: poder**

Contudo, essas práticas também evidenciam outras dinâmicas e estratégias usadas pelos adolescentes, que remetem às relações de poder entre eles. Ficam claros os cargos de poder que exercem diretamente dentro das facções criminosas. As folhas utilizadas para confecção do artesanato servem como moeda de troca. As coloridas fluorescentes são as mais “valiosas”, porque, em menor quantidade, são raras de conseguir. Também, dentro dessa logística, eles utilizam a arte do saber como forma de poder, o que denota, em um contexto pouco visibilizado por pesquisas, a relação saber-poder de que fala Foucault (1999).

Os aprendizes precisam cortar e dobrar peças para aqueles que ensinam e, só posteriormente, construirão algo para si. Eles se organizam de tal forma que passa imperceptível aos olhos de quem vê em um primeiro momento. Todavia, ao convivermos diariamente com esses adolescentes e mantermos viva a sensibilidade e curiosidade para com suas histórias de vida, essas dimensões mais profundas da constituição de suas subjetividades, seja por meio do crime, seja por meio das teias institucionais, tornam-se bastante perceptíveis.

Não é nossa missão aqui, contudo, esgotar todos os sentidos presentes nessa prática dos artesanatos. Porém, à medida que tais objetos possuem tantas representações deles e de suas vidas, é impossível não querer mergulhar nesse contexto para pensar os processos de subjetivação presente nos espaços de atendimento socioeducativo. Nossa pesquisa evidencia, assim, a necessidade de se olhar com mais atenção para outras dimensões do trabalho “pedagógico”, com os adolescentes privados de liberdade.

Infelizmente, muitas vezes, ainda estamos presos em uma dimensão muito “escolar” do trabalho educativo e perdemos de vista que a socioeducação possui dimensões que vão além da ida ou não do adolescente à escola, do cumprimento de suas medidas do ponto de vista legal e do seu almejado retorno à sociedade de forma a não reincidir no crime. Todas essas dimensões do processo de subjetivação, inclusive por meio do universo das relações de saber-poder criminosas são, na maioria das vezes, invisibilizadas, seja na prática pedagógica institucional, seja, até mesmo, nas práticas de pesquisa frente a esses sujeitos.

A contribuição de nosso trabalho busca redimir um pouco essa distância, chamando a atenção para a necessidade dos profissionais, que trabalham nos Centros de Atendimento, em

especial pedagogas/os, olhar para esses adolescentes como sujeitos, com suas ideias, representações, sonhos, e não simplesmente como “objetos” a serem escolarizados.

### **5.1.5 Sentidos: “Cadeia”? - Quando o artesanato não é “livre”**

A medida socioeducativa, como sabemos, tem por objetivo a ressocialização. Contudo, o fato de ser privado de liberdade leva o adolescente a entender esse processo como prisão, como “cadeia”. Ele recebe isso como punição de seus atos, não considerando o que a medida tem de intenção. O processo de compreensão de seus atos é uma tarefa longa para que ele consiga refletir sobre suas atitudes.

O corpo de funcionários, especificamente os agentes socioeducativos, são vistos como “inimigos”, pois é o agente que “bate o cadeado”, que prende, de fato, esse adolescente. Então, como uma espécie de defesa, os adolescentes adotam entre uma estratégia de “organização” em que um adolescente jamais se prestará a cumprimentar um agente socioeducativo, policial ou juiz. Também não auxiliará em determinados serviços no Centro Socioeducativo, como lavar um carro oficial (viatura), participar de construções ou pintura. Utilizam entre eles o termo de que é proibido “construir cadeia”. Quem se sujeita a prestar esses serviços sofre ameaças dentro da unidade e também pode ter consequências que envolvam até familiares.

Assim, toda atividade que é proposta pela equipe técnica precisa ser elaborada para que aceitem executá-la. Isso acontece com a escolarização, palestras, oficinas e cursos. Em um primeiro momento, todos mantém o silêncio como forma de que haja uma “autorização” entre eles.

A Figura 6 traz um exemplo claro de que o planejamento precisa ser bem pensado. A proposta de construir uma maquete para uma exposição dos trabalhos de escolarização no socioeducativo gerou divergências. Um determinado grupo não concordou em fazer parte da construção. Por se tratar de uma maquete do espaço físico seria necessário construir pequenos objetos que representassem as formas.

Entre eles surgiu, então, a compreensão de que teriam que “construir cadeia” porque utilizariam da construção de objetos onde eles estão alojados e também utilizariam de tintas para finalizar. E isso, entre eles, não é permitido. Como essa interpretação aconteceu somente em uma determinada ala, na outra ala foram utilizadas estratégias para que essa informação não chegasse aos demais e, assim, fosse possível concluir o trabalho proposto.

Figura 6 – Uma maquete que aprisiona.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Isso evidencia um sentido bastante particular, de pensar que as atividades materiais, como a construção de uma maquete, que possui um sentido representativo, é vivida por esses adolescentes de uma forma muito concreta. Não parece haver a separação entre o abstrato e o concreto, nesse exemplo da maquete. Se não é permitido “construir cadeia”, isto é, auxiliar o sistema prisional a pintar, lavar, ou fazer qualquer atividade que beneficie as estruturas desse sistema, o mesmo vale para a sua representação. Se as instalações do CASE, enquanto estrutura física, são compreendidas como “cadeia”, não é possível construir ou pintar a sua representação em forma de maquete.

Esse é um bom exemplo, do quanto é importante pensar o trabalho pedagógico da socioeducação para além dos sentidos habituais/normais da escola regular, desconectados dos sentidos atribuídos pelos sujeitos que vivenciam o processo. A intencionalidade pedagógica aqui presente não respeitou ou não anteviu as consequências da prática com os adolescentes.

Isso também é revelador da diferença frente aos objetos artesanais, origamis, produzidos pelos adolescentes de forma “livre”, no seu tempo e com as suas intencionalidades, com os seus sentidos. Quando somos nós, a escola, a pedir que realizem uma atividade que julgamos importante, abre-se a possibilidade dessas disruptões, de um certo ruído.

Por outro lado, o processo de socioeducação não pode depender apenas dos sentidos atribuídos, ou melhor, regulados pelos adolescentes privados de liberdade, em que se evidenciam sentidos próximos à lógica do crime. A sensibilidade e as dinâmicas possíveis quando dois sistemas de normatividade se entrecruzam, o escolar e o criminal, é o que boa

parte da nossa discussão aqui nesse trabalho procura evidenciar, para poder pensar um trabalho pedagógico em espaços de privação de liberdade de forma mais efetiva.

### **5.1.6 Sentidos: o “menino” e o “pai”**

O artesanato construído no CASE Lages (Figura 7) traz muitas representações infantis, como os personagens de super-heróis que levam as suas histórias de infância. Mas, também é interessante de observar que, à medida que alguns já têm filhos, que querem estar junto, sentem saudades, a construção desses artesanatos leva a uma aproximação, ainda que evidenciada só na forma de presente muitas vezes.

Figura 7 – Artesanato de presentes.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Isso nos permite chamar a atenção para outro fato importante do processo de subjetivação desses adolescentes ao entrecruzar a figura do “menino” e a figura do “pai”. Os super-heróis que servirão de inspiração ao adolescente enquanto “menino” são os mesmos que agora ele, como pai, quer presentear ao seu “filho”, mantido à distância por conta da medida.

A interrupção precoce da infância/juventude desses sujeitos, marcada muitas vezes pelo nascimento dos filhos, fartamente discutida na literatura como um dos fatores de

interrupção do processo de escolarização, sobretudo entre meninas, pode ser vista aqui como um fator também importante no processo de desistência e evasão das escolas e a busca por recursos financeiros que, em populações marginalizadas, muitas vezes ocorre por meio do desrespeito às leis. Verifica-se muito, também, entre os adolescentes a ocupação da figura de “pai” para filhos(as) de suas parceiras. Nem sempre são os “pais biológicos”, mas assumem a figura do “pai provedor”, ainda que limitados pela medida.

Os artesanatos dos super-heróis nos permitem ver, assim, o quanto a distância entre o menino e o pai, no mesmo adolescente, é estreita, não havendo muito espaço para o processo regular de escolarização, para a vivência de etapas importantes da vida de um jovem. A retomada do trabalho pedagógico de escolarização, via Centros de Atendimento Socioeducativo, precisa levar isso em conta para poder oportunizar mudanças reais na construção de novos horizontes de estudo e de profissionalização desses sujeitos.

### **5.1.7 Sentidos: a figura materna**

A figura materna é o ponto principal na prática dos artesanatos (Figura 8). É para ela que é destinada a maioria dos artesanatos, por representar a base real com a qual podem contar. Como muitas famílias brasileiras, a figura materna representa o eixo central, sendo ela a mãe genitora ou uma avó. Os adolescentes privados de liberdade têm essa mãe como ser sagrado, acima de todos os outros que a cercam. E a forma de homenagear encontrada é através do artesanato, com a construção de porta-retratos, placas com frases, entre outros.

Figura 8 – Artesanato do Dia das Mães.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Além dos artesanatos, todo constituído por peças de dobradura de origami, outros modelos são formados com base na folha de papel. Um exemplo são os carrinhos, caminhões, motos, barcos, aviões, entre outros, que são baseados no formato real das peças. Para isso, são utilizados canudos de papel, para estruturar as peças e os retalhos colados para fechar.

Outro ponto a se observar, é quanto à própria figura feminina na construção desses artesanatos, já que boa parte de suas práticas é destinada para suas mães ou namoradas. A cor rosa, assim, é extremamente disputada por ser um símbolo do feminino. A figura da “mãe”, “avó” e “mulher” desse jovem possui um lugar de valor, algo como se fosse colocado em uma redoma. Então é inadmissível para eles que elas sejam, de alguma forma, desrespeitadas. Isso é motivo para atitudes de comportamentos violentos, gerando muitas vezes medidas de natureza grave.

Com base nessa observação podemos constatar, também, que a presença de visões machistas é muito característica entre esses jovens. A mulher é colocada como objeto de poder, mesmo quando ela é a figura materna. Eles creem no poder que exercem sobre elas. Na figura da “esposa/namorada”, então, essa visão machista fica ainda mais explícita, devido às atitudes que são demonstradas. Em geral, não permitem que elas trabalhem fora de casa, precisam permanecer na sua família, e não podem ter uma vida social como as garotas de sua idade. Em caso de “desobediência”, muitas vezes são punidas com a própria vida. Mesmo em privação de liberdade, essa disputa por certa dinâmica de poderes, que aparece também nos artesanatos, se desenvolve para que continuem exercendo influência/força sobre as figuras femininas do seu entorno.

### **5.1.8 Sentidos: futuro**

Outro objeto bastante interessante da confecção dos adolescentes são os filtros dos sonhos, confeccionados com peças de origami e linha. Esses possuem um simbolismo de projeção de futuro porque, como o próprio significado do artefato transmite, servem para filtrar coisas ruins e permitir que coisas boas atravessem, surjam. Eles permitem, assim, que essa “energia positiva” passe diretamente até eles e seus familiares.

O presente, ganha então, um sentido de buscar a transformação do momento de sofrimento vivido pela família em momento de tempos melhores. Também permite ver uma mensagem à família de “proteção”, de uma espécie de amuleto, garantindo que o ambiente onde os familiares vivem seja protegido da “energia ruim” que o mundo do crime traz.

É importante salientar que as leis que regulam o atendimento, nos CASEs aos adolescentes privados de liberdade, garantem que haja atividades propostas para ocupar o que é visto como “tempo ocioso”. A presença, assim, dos artesanatos como uma dessas atividades é um direito garantido por lei.

Contudo, nossa pesquisa vem mostrar que o tempo que seria “preenchido” com uma atividade, artesanato, para “esvaziar” o tempo livre, culturalmente e moralmente visto como “oficina do diabo”, é, curiosamente, o momento que esse jovem busca se reconectar com suas ideias, repensar aspectos de sua vida, preencher de sentido os presentes que ele pode oferecer a quem mais ama.

O “tempo livre” não é assim um tempo de não fazer nada, um tempo “morto”, pelo contrário, se constitui como um tempo “vivo”, potente, repleto de movimento em direção ao presente e ao futuro. Nesse momento o adolescente está com seus pensamentos livres e o artesanato é uma demonstração dessa liberdade.

Pensar, assim, como viemos desenvolvendo com Masschelein e Simons (2014a) a educação a partir de uma *skholè*, de um tempo livre, é poder enxergar nesses momentos de interrupção do tempo cronológico da pedagogia escolar, novos sentidos para pensar as potencialidades da educação, sobretudo quando pensamos nos objetivos e na missão de uma “socioeducação”.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei o processo de seleção para o mestrado, tinha como ideia principal a formação de professores para o sistema socioeducativo. Mas logo percebi que o que de fato queria olhar, o que realmente me dava brilho nos olhos eram as narrativas de vidas dos adolescentes. As pesquisas nos bancos digitais de dissertações e teses me traziam uma diversidade de perspectivas, a maior parte delas voltada para as áreas jurídica e psicológica. Durante esse processo de filtragem alguns trabalhos apresentavam as vozes dos adolescentes e, com isso, ficava mais claro o que pretendia com a pesquisa.

Busquei, então, a contextualização histórica dos direitos da Criança e Adolescente, a estruturação do estatuto, a caracterização das medidas socioeducativas, o ato infracional, sistema nacional de atendimento socioeducativo (SINASE), plano individual de atendimento (PIA) e Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE), toda uma fundamentação teórico-documental que permitiram apresentar o sistema socioeducativo e o trabalho pedagógico ali realizado. Esses segmentos da legislação fazem parte da execução técnica. Essa primeira parte também contribui para deixar clara as inquietudes que a prática pedagógica no sistema não prevê.

A pesquisa buscou, assim, avançar sobre a pretensão de olhar além desse amparo legal. Como viemos defendendo ao longo dessa dissertação, o foco tão somente nos processos de escolarização, na inserção desses jovens na escola do espaço socioeducativo não é suficiente para pensarmos as potencialidades do trabalho pedagógico, da construção de pontes de conversa e compreensão para um processo de socioeducação mais amplo.

Foi nesse sentido, nesse espírito de trazer visibilidade para as práticas e vozes dos adolescentes, que o olhar metodológico das investigações narrativas sobre os artesanatos (origamis) mostrou sua força. Buscamos focar nossa pesquisa para aquilo que Masschelein e Simons (2014a) definem como *skholè*, como “tempo livre”, jogando luz sobre processos de subjetivação ocorridos nos tempos à margem dos tempos “regulares” da internação, da privação de liberdade, da “escola” como tradicionalmente a conhecemos.

Ainda que possamos discutir a respeito do sentido desse “tempo livre” para jovens justamente privados de liberdade, o que a filosofia desses autores nos permite pensar é nos modos como esse outro tempo dentro do tempo de internação, uma vez que fabricam ao longo dos dias, em horários não-escolares, oportuniza uma troca pedagógica muito mais frutífera para o acompanhamento desses adolescentes.

O espaço dos artesanatos como procuramos demonstrar, a partir das narrativas nessa dissertação, se mostram promissores para repensar a socioeducação, a prática pedagógica socioeducativa, uma vez que estabelece possibilidades de uma troca mais “informal”, menos institucionalizada e, assim, mais passível de conhecer mais a fundo suas histórias de vida, sonhos, medos, desejos, horizontes de perspectiva. Essa pesquisa visou, assim, caminhar sobre o difícil limite de compreender esses processos, de ser livre dentro da privação de liberdade. A riqueza dos relatos de experiências vivenciados parece nos ajudar a compreender potencialidades para futuras pesquisas nesse campo ainda bastante invisibilizado.

No “tempo livre”, usado pelos adolescentes para confecção dos artesanatos, a liberdade de criar, de explorar a imaginação e aliviar a tensão gerada pela privação de liberdade produz outras possibilidades de interação pedagógica, de estabelecer outra relação como pedagoga responsável. Através desse processo pude observar com mais detalhe as subjetividades, o que oportunizou nova e outras interações durante o processo de internação.

Os sentidos expostos nas narrativas exemplificam como é transformador esse processo de observação. Os sentidos explícitos, como as figuras familiares que apresentamos, demonstram o quanto ainda precisamos olhar com mais detalhe e com mais carinho para áreas do trabalho que, muitas vezes, passam despercebidos, percebendo, também as dimensões de saber-poder envolvidos.

A pesquisa também mostra os traços das perspectivas de futuro desses adolescentes. Os sonhos não deixam de existir com a privação de liberdade, eles são apenas pausados. A liberdade é a maior motivação para buscar forças de enfrentar o dia a dia da privação. Poder ouvir esses adolescentes e dar voz e visibilidade aos sentidos que aparecem como fenômeno, no processo, possibilitou compreender que os caminhos de subjetivação, dos adolescentes internados em Centros de Atendimento Socioeducativo, se dão em diferentes momentos e espaços do sistema.

A aprendizagem da técnica de origamis que acontece entre eles, sem nenhum ensino por parte da equipe multiprofissional, é um exemplo claro de que há ainda um grande universo a ser explorado e pensado junto com eles. Também é sensível olharmos para as relações de poder que operam entre os adolescentes e sua vinculação com o mundo do crime e das facções, cada vez mais presentes. Ainda que de forma silenciosa, a busca por certas cores e papéis, a hierarquização de funções (cortar, encaixar, construir) são mostras, também, de que nosso olhar como pedagogos(as), como educadores, deve ir além da mera interação técnica.

A pesquisa proporcionou não apenas olhar para documentos e práticas institucionalizadas regulares que olham para a segurança e para as leis que os certificam, mas também verificar registros de outras trajetórias sensíveis dentro de sistema. Acreditamos e esperançamos, como educadores, que pequenos gestos com os adolescentes dentro da unidade fazem a diferença e, com certeza, podem oportunizar novas miradas sobre a vida. Uma simples folha de papel é, assim, capaz de transformar experiências, de construindo memórias, transportando afetividades e compreensões de mundo.

Nossa pesquisa aponta, assim, ainda que de forma inicial, para a necessidade de se compreender a socioeducação não apenas centrada no processo de escolarização. Há esse aspecto, claro, mas muito mais. É esse “muito mais” que acreditamos deva ser cada vez mais investigado nas pesquisas em educação que jogam luz sobre o sistema socioeducativo brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. N.; SILVA, M. I. N.; NASCIMENTO, J. A. As Infâncias no Estatuto da Criança e do Adolescente. In: Nascimento, J. A.; Silva, A. R. (Org.). **Infâncias: Textos e Contextos**. 1. ed. Petrolina, PE: Oxente, 2022.

AUGUSTO, E. A. et al. Práticas educativas que contribuem para a garantia dos direitos fundamentais em uma instituição socioeducativa: a educação que transforma. **Revista Eletrônica da Educação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 115–128, ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.29327/230485.2.2-9>. Disponível em: [http://portal.fundacaojau.edu.br:8078/journal/index.php/revista\\_educacao/article/view/76](http://portal.fundacaojau.edu.br:8078/journal/index.php/revista_educacao/article/view/76). Acesso em 21 fev. 2023.

BANDEIRA, M. A. S. **Atos infracionais e medidas socioeducativas: uma leitura dogmática, crítica e constitucional**. Ilhéus: Editus, 2006.

BARTIJOTTO, J.; TFOUNI L. V.; SCORSOLINI-COMIN, F. O ato infracional no discurso do Estatuto da Criança e do Adolescente brasileiros. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 14, n. 2, p. 913-924, jul./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.14202130515>. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2016000200003&script=sci\\_arttext&tlang=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2016000200003&script=sci_arttext&tlang=pt). Acesso em: 18 fev. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de dezembro de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoLegislacaoAnotada/anexo/constituicao.pdf>. Acesso em 19 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n. 4.513, de 1º de dezembro de 1964**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4513impressao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4513impressao.html). Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Brasília, 2012. 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). Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Brasília, 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). Acesso em: 17 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 17 fev. 2023.

**BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.cp2.g12.br/alunos/leis/lei\\_diretrizes\\_bases.htm](http://www.cp2.g12.br/alunos/leis/lei_diretrizes_bases.htm). Acesso em 19 fev. 2023.

**BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.** Projeto de Lei Nº 1.627 de 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, junho de 2006. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/conanda/sinase\\_integra.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/conanda/sinase_integra.pdf) Acesso em: 26 fev. 2023.

**BRETON, Hervé. Investigaçāo narrativa em ciências humanas e sociais.** Trad. Camila Aloisio Alves. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2023.

**CASTRO, A.; MEIRA, H. D.** O recolhimento de Pedro Bala ao reformatório: o código de menores de 1927 e os direitos da infância e da adolescência. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, v. 17, n. 1, p. 1-20, nov. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1981369471523>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/71523/49502>. Acesso em 20 fev. 2023.

**CÓRTES, S. M. V.** Arcabouço histórico-institucional e a conformação de conselhos municipais de políticas públicas. **Educar em Revista**, Paraná, n. 25, p. 143–174, jun. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.371>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cXLcVd4pVrnrsnMSqDjkTkB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2023.

**COSCIONI, V. et al.** O cumprimento da medida socioeducativa de internação no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. **Psico**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 231, set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2017.3.24920>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/24920>. Acesso em: 27 fev. 2023.

**COSTA, C. S. S.; ALBERTO, M. F. P.; SILVA, E. B. F. L.** Vivências nas Medidas Socioeducativas: Possibilidades para o Projeto de Vida dos Jovens. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 39, p. 1-16, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003186311>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gGk76g3HvbkQ95Y6G6ryGKB/?format=html>. Acesso em: 27 fev. 2023.

**COSTA, V. L. P.** Função social da escola. **Retirado a**, v. 12, n. 11, p. 1-10, 2012. Disponível em: [https://drearaguaina.com.br/projetos/funcao\\_social\\_escola.pdf](https://drearaguaina.com.br/projetos/funcao_social_escola.pdf). Acesso em 19 fev. 2023.

**CUSTÓDIO, A. V.** Teoria da proteção integral: pressuposto para compreensão do direito da criança e do adolescente. **Revista do direito**, Santa Cruz do Sul, v. 29, p. 22-43, dez. 2008. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/228498477.pdf>. Acesso em 19 fev. 2023.

**CUSTÓDIO, A. V.; CABRAL, M. E. L.** As atribuições dos Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente nas políticas públicas de prevenção e erradicação do trabalho infantil. **Revista Científica do Centro Universitário do Rio São Francisco**, Bahia, v. 14, n. 23, p. 240-255, jan. 2020. Disponível em: <https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/217>. Acesso em: 17 fev. 2023.

DAMINELLI, C. S. Sobre a proposição de temporalidades na história das infâncias e juventudes brasileiras: o caso Funabem (1964-1989). **Raigal**, Córdoba, n. 8, p. 1-19, out. 2022. Disponível em: <https://raigal.unvm.edu.ar/ojs/index.php/raigal/article/view/428/478>. Acesso em 20 fev. 2023.

FANFA, A. M. A responsabilização penal juvenil, diante da prática de ato infracional análogo ao tráfico de drogas, equiparado a crime hediondo no âmbito penal. **Revista de Direito**, v. 8, n. 1, p. 1-16, dez. 2017. Disponível em: <https://revista.domalberto.edu.br/revistadecitedomalberto/article/view/466>. Acesso em: 18 fev. 2023.

FBSP. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. FBSP, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=15>. Acesso em: 18 fev. 2023.

FERNANDES, A. V. M.; PALUDETO, M. C. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 30, p. 233-249, ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cedes/a/KYK3qM4zNL6zvZdHb54pzft/>. Acesso em 19 fev. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

FRAGOSO-DA-SILVA, S. M.; BRITO, M. S. Ato infracional e crime: as contribuições do SINASE na proteção integral à infância e adolescência. **Conjecturas**, v. 22, n. 18, p. 857–871, dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.53660/CONJ-2279-2W14>. Disponível em: <http://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/2279>. Acesso em: 18 fev. 2023.

FUNDAÇÃO ABRINQ. Observatório da Criança e do Adolescente. **População estimada pelo IBGE segundo faixas etárias**. São Paulo: Fundação Abrinq, 2023. Disponível em: <https://observatoriocriancas.org.br/cenario-infancia/temas/populacao/1048-populacao-estimada-pelo-ibge-segundo-faixas-etarias?filters=1,1627>. Acesso em: 27 fev. 2023.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; PENA, A. Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046237202>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v46/1517-9702-ep-46-e237202.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

KROMINSKI, V.; LOPES, R. R.; FONSECA, D. C. A normatização do conceito criança e adolescente numa perspectiva histórico cultural. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 14, n. 30, p. 1-15, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.cadernosdapedia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1478/556>. Acesso em 19 fev. 2023.

MASSCHELEIN, Jan.; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

MASSCHELEIN, Jan.; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.

MEDEIROS, V. Q. Educacionalização do direito de punir: Uma análise sociológica da emergência do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). **Plural: Revista de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 282-304, jan./jul 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2020.155330>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=649769193017>. Acessado em 25 fev. 2023.

MOREIRA, J. de O. et al. Plano Individual de Atendimento (PIA) na perspectiva dos técnicos da semiliberdade. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 122, p. 341-356, abr./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.026>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/W7mk6FLPgpGSk8wCWNm4qhx/abstract/?lang=pt> Acesso em 26 fev. 2023.

MORGADO, R. Escola que protege – uma contribuição à rede de proteção social. **Extensão em Foco**, Curitiba, n. 1, p. 1-8, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/extensao/article/viewFile/11750/8290>. Acesso em 19 fev. 2023.

MPRS. Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul. **Procedimento de apuração de ato infracional atribuído a adolescente** – Fase policial. Rio Grande do Sul, 2023. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/napead/projetos/estacao-psi/anexos/fluxo\\_apuracao\\_ato\\_infracional.pdf](https://www.ufrgs.br/napead/projetos/estacao-psi/anexos/fluxo_apuracao_ato_infracional.pdf). Acesso em: 3 mar. 2023.

MPSC. Ministério Público de Santa Catarina. **Santa Catarina é um dos poucos estados sem superlotação no sistema socioeducativo**. Florianópolis: MPSC, 2019. Disponível em: <https://www.mpsc.mp.br/noticias/santa-catarina-e-um-dos-poucos-estados-sem-superlotacao-no-sistema-socioeducativo>. Acesso em: 27 fev. 2023.

NASCIMENTO, J. A. **A educação como proteção integral à criança e o adolescente**. Curitiba: CRV, 2020.

NICODEMOS, A. Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua: aspectos históricos e conceituais na defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 12, n. 24, p. 170-197, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/rbhcs.v12i24.11892>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/11892/8352>. Acesso em 20 fev. 2023.

OLIVEIRA, U. P. de et al. Esporte e lazer no plano individual de atendimento de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, p. 1-21, jun./jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.101588>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/LHVTfh5LbYTyZz3HV5znXbw/?lang=pt>. Acesso em 26 fev. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 17 fev. 2023.

**PARANÁ. Socioeducação.** Curitiba, 2023. Disponível em:  
<https://www.justica.pr.gov.br/Socioeducacao>. Acesso em 21 fev. 2023.

PASE, H. L. et al. O Conselho Tutelar e as políticas públicas para crianças e adolescentes. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 1000–1010, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1679-395120190153>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/6gPR9V6PJ7vFKWx7jK6jLTg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2023.

**PEREIRA, T. S. Direito da criança e do adolescente:** uma proposta interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

PESTANA, S. F. P. Afinal, o que é educação integral. **Revista contemporânea de educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 24-34, jan./jun 2014. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v9i17>. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/aperfeiamento-em-educao-em-tempo-integral-apostila04.pdf> Acesso em: 01 mar. 2023.

**SANTA CATARINA. DEASE** – Departamento de Administração Socioeducativa. Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://www.dease.sc.gov.br/unidades/centro-de-atendimento-socioeducativo>. Acesso em 21 fev. 2023.

**SANTA CATARINA. Decreto nº 1.778, de 2 de março de 2022.** Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-1778-2022-santa-catarina-aprova-o-regulamento-da-estrutura-organizacional-basica-do-departamento-de-administracao-socioeducativa-do-estado-de-santa-catarina-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso em 21 fev. 2023.

**SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 741, de 12 de junho de 2019.** Florianópolis, 2019. Disponível em: [http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2019/741\\_2019\\_lei\\_complementar.html](http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2019/741_2019_lei_complementar.html). Acesso em 21 fev. 2023.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccosS** –Revista Científica, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-167, 2008. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v10i0.1356>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/viewFile/1356/1020>. Acesso em 19 fev. 2023.

SOUZA, F. A. T. A Institucionalização do Atendimento aos Menores–O SAM. **Revista Brasileira De História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 12, n. 24, p. 61-92, jul./dez., 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/rbhcs.v12i24.11608>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/11608/8348>. Acesso em 20 fev. 2023.

ZANELLA, M. N. A implantação do menorismo na América Latina no início do século XX: tendências jurídicas e políticas para a contenção dos mais pobres. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 1750-1766, out. 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.3.12761. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8088523>. Acesso em 20 fev. 2023.

ZANELLA, M. N.; LARA, A. M. DE B.; CABRITO, B. G. Educação social e escolar e o direito à educação na medida socioeducativa. **EccoS** – Revista Científica, São Paulo, v. 0, n. 48, p. 155–173, jan./mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n48.11431>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/11431>. Acesso em 21 fev. 2023.