

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIANA VANINI HENNEMANN

A PRÁTICA DE LIBERDADE NA PERSPECTIVA FREIRIANA: A EXPERIÊNCIA
SOCIOEDUCATIVA NO CASENH

São Leopoldo, 2017.

V258p

Vanini Hennemann, Mariana.

A prática de liberdade na perspectiva freiriana : a experiência socioeducativa no CASENH / Mariana Vanini Hennemann. – 2017.

101 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

"Prof. Dr. Telmo Adams, orientador."

1. Sociologia educacional – Brasil. 2. Menores – Estatuto legal, leis, etc. – Brasil. 3. Delinqüentes juvenis – Reabilitação. 4. Delinqüentes juvenis – Educação. 5. Freire, Paulo, 1921-1997. 6. Justiça restaurativa. 7. Brasil – Política social. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

MARIANA VANINI HENNEMANN

A PRÁTICA DE LIBERDADE NA PERSPECTIVA FREIRIANA: A EXPERIÊNCIA
SOCIOEDUCATIVA NO CASENH

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre
pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos – Unisinos.

PROF. DR. TELMO ADAMS – ORIENTADOR
(UNISINOS – PPGEDU)

PROF. DR. DANILO ROMEU STRECK
(UNISINOS – PPGEDU)

PROF^a. DR^a. BEATRIZ GERSHENSON
(PUCRS – PPGSS)

São Leopoldo, 2017.

*À Maria Eduarda, presente divino, através da
qual tenho a oportunidade de, a cada novo dia,
exercer práticas educativas com vistas ao
exercício da liberdade.*

Um desafio à mente, aprender a usar a imaginação, para ver, confirmar uma vez mais, que não é através das ideias, da imaginação, que libertas, mas é através da superação das coisas concretas. Eu podia voar com a minha imaginação, mas o corpo ficava. (FREIRE & BETTO, 1985, p. 52)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul – FASERS, em nome do Leonel, pela possibilidade de reaproximação com o campo de pesquisa, especialmente ao Centro de Atendimento Socioeducativo Regional Novo Hamburgo, em nome da ex diretora Carla Monteiro e da Pedagoga Liana Lemos, pelo acolhimento, confiança e possibilidade de mais uma experiência junto à instituição e adolescentes.

Minha imensa gratidão aos adolescentes, companheiros e sujeitos desta experiência de pesquisa, possibilitando diálogos semanais, reflexões e, conseqüentemente, a construção desta dissertação.

Reconheço que este processo de estudos, de (des)construções e (re)aproximação junto ao CASENH não se tornaria possível sem a credibilidade do professor e orientador desta dissertação: Telmo Adams.

A@sprofessor@s de minha vida: Ana Cristina Richter, Flávia Blauth, Sonia Maria Almeida, Marilene Maia, Isabel Bilhão, Rodrigo Manoel Dias da Silva, Nadir Lara Júnior, Sólon Viola, e Fátima Fischer, por me concederem a possibilidade de humanização a partir da conVIVÊNCIA.

Ainda, à minha mãe Nara Regina, por me escolher e desenvolver “o ato de educar” com tanta sabedoria, disciplina e amor.

Meu pai (em memória), com certeza, através de sua trajetória em vida, deixou sua essência, por onde “meu andar” passa, eu o sinto, sempre.

Minha filha, Maria Eduarda, que a cada dia demonstra o sentido da vida. Representando um amor em constante construção e com toda (des)mistificação cabível enquanto ser apreendente.

À Clarissa Moura, por todo o seu amor, possibilitando o reencontro de nossas incompletudes.

A@s amig@s e coleg@s do CEPOPES, por manterem viva em meu ser a chama da curiosidade: Karine Santos, Levi Nauter, Marilene A. Lemes, Tamires Alves, Juliana Rocha e Santiago Paviani.

A@sColeg@s e Amig@s de caminhadas acadêmicas e de vida: Nara, Fernanda, Marta, Janilson, Bruna, Virgínia, Débora Perin, Andréa, Márjori, Edi, Ranieri, Isabel e Ana Clara.

E, por último, não menos importante, à Marlene, por me oportunizar à vida.

RESUMO

Nesta pesquisa os sujeitos são adolescentes do sexo masculino, estão com idades entre quinze a dezenove anos e são considerados “em conflito com a lei”, uma vez que praticaram atos que infringiam as leis de convivência estabelecidas nesse país. Visou-se compreender quais as perspectivas de se educar adolescentes para a prática de liberdade em um sistema de privação. A metodologia inspira-se na pesquisa participante e sistematização de experiências, por onde percebemos o entrelaçamento entre a temática trabalhada – em perspectiva freiriana e as falas dos adolescentes decupadas das filmagens – com os valores da justiça restaurativa. Alguns relatos dos adolescentes tornaram-se indispensáveis ao texto por partir do contexto da experiência vivida por cada um na privação de liberdade. As experiências no contexto de privação de liberdade vividas por Frei Betto e especialmente Paulo Freire inspiraram a escrita desta dissertação. A partir da pesquisa, voltou-se à teorização das práticas socioeducativas voltadas à adolescentes em situação de privação de liberdade. Essa se baseia na construção do que seja socioeducação em um diálogo com as principais questões levantadas no decorrer da pesquisa: a educação libertadora, Socioeducação e a Justiça Restaurativa. Ainda, apresenta-se alguns (des)encontros entre a Justiça Restaurativa e a educação, vistas suas contribuições para a prática de liberdade em perspectiva freiriana junto a adolescentes, com base em quatro valores restaurativos: responsabilização, diálogo (interconexão), participação e esperança. Por meio dessa experiência foi possível percebermos que o espaço institucional pode ser um espaço possível para reflexões e produção de caminhos libertadores, porém os espaços oportunizados de escuta e diálogo entre os adolescentes e destes com os profissionais ainda se limita ao processo infracional de cada um, fortalecendo o caráter punitivo ao invés do educativo. Neste contexto, de acordo com o estudo realizado, efetivar a socioeducação enquanto uma nova pedagogia, com suas especificidades, no campo das medidas socioeducativas de privação de liberdade, constitui-se ainda uma prática em construção necessária de ser (re)pensada, frente às expressões da questão social em tempo contemporâneo, bem como, em meio a realidade institucional que ainda se apresenta enquanto pagamento de dívida ou castigo para os adolescentes.

Palavras-chave: Adolescentes, privação de liberdade, Paulo Freire, socioeducação, justiça restaurativa.

ABSTRACT

In this research the subjects are male adolescents, they are between fifteen and nineteen years old, and are considered "in conflict with the law", since they practiced acts that violated the laws of coexistence established in that country. The aim was to understand the perspectives of educating adolescents to practice freedom in a deprivation system. The methodology is inspired by participatory research and systematization of experiences, through which we perceive the interweaving between the thematic work - in Freirean perspective and the adolescents' speeches selected from the recordings - with the values of the restorative justice. Some adolescents' narratives became indispensable to the text because of the context of the experience lived by each one in the deprivation of freedom. The experiences in the context of deprivation of liberty lived by Frei Betto and especially Paulo Freire inspired the writing of this dissertation. Based on the research, we turned to the theorizing of socio-educational practices aimed towards adolescents in situations of deprivation of liberty. This is based on the construction of what is socio-education in a dialogue with the main issues raised during the research: liberating education, Socio-education and Restorative Justice. There are also some (dis)encounters between the Restorative Justice and the education, considering their contributions to the practice of freedom in Freirian perspective with adolescents, based on four restorative values: accountability, dialogue (interconnection), participation and hope. Through this experience it was possible to perceive that the institutional space can be a possible space for reflections and production of liberating paths, but the opportunities for listening and dialogue between adolescents and for them to do that with professionals is still limited to the infraction process of each one, strengthening the punitive rather than the educational character. In this context, in our understanding, implementing socio-education as a new pedagogy, with its specificities, in the field of socio-educational measures of deprivation of liberty, is still a practice in construction, necessary to be (re)thought, in the face of the social question in contemporary time, as well as in the midst of the institutional reality that still presents itself as a payment of debt or punishment for adolescents.

Keywords: Adolescents, deprivation, freedom, Paulo Freire, socioeducation, restorative justice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AJURIS - Associação dos Juizes do Rio Grande do Sul

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CNJ - Conselho Nacional da Juventude

CAPES - Coordenação

CASE - Centro de Atendimento Socioeducativo

CASEF - Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino

CASENH - Centro de Atendimento Socioeducativo Regional Novo Hamburgo

CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social

CP - Código Penal

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FASERS - Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem Estar do Menor

FASC - Fundação de Assistência Social e Cidadania.

ICPAE - Internação com Possibilidade de Atividade Externa

IP - Internação Provisória

ISPAE - Internação Sem Possibilidade de Atividade Externa

JIJ - Juizado da Infância e Juventude

JR - Justiça Restaurativa

MSE - Medida Socioeducativa

CP - Código Penal

ONG - Organização Não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PEMSEIS - Programa Estadual de Medidas Socioeducativa Internação e Semiliberdade do RS

PIA - Plano Individual de Atendimento

SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SUAS - Sistema Único da Assistência Social

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação de Teses e Dissertações pesquisadas nas bases de dados do Portal CAPES.....	20
Quadro 2: Relação de Teses e Dissertações pesquisadas nas bases de dados do Programa de Pós Graduação em Educação Unisinos.....	22
Quadro 3: sistematização de Experiências - reconstrução Histórica Cronológica.....	39

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Organograma FASERS.....	32
----------------------------------	----

SUMÁRIO

1. APROXIMAÇÃO DA TEMÁTICA, CAMPO EMPÍRICO E PROCESSO DA PESQUISA ..	18
1.1 Revisão Bibliográfica.....	18
1.1.1 Teses e Dissertações.....	19
1.1.2 Os periódicos.....	25
1.1.3 O que diz a revisão de literatura para essa dissertação.....	26
1.2 Campo da Pesquisa	29
1.2.1 “Porque a maioria que está aqui preso é pobre e preto”: adolescentes e jovens no CASENH.....	33
1.3 Adolescentes no sistema de privação de liberdade: sistematizando a experiência da pesquisa.....	37
1.3.1 Grupo de Reflexão	39
1.3.2 Temas geradores e seu significado para os adolescentes	45
1.3.3 Adolescentes egressos do sistema de privação.....	48
1.3.3.1 CASS São Leopoldo.....	49
2. DA PRIVAÇÃO À LIBERDADE (FREI)RIANA: SENTIDOS À EXPERIÊNCIA COM ADOLESCENTES.....	52
2.1 Paulo Freire e Frei Betto e suas experiências em contextos de privação de liberdade.....	52
2.1.2 A Sistematização de experiências como uma forma de Pesquisa participante ou Pesquisa-ação	55
3. SOCIOEDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO E A JUSTIÇA COMO VALORES CENTRAIS PARA PRÁTICA DE LIBERDADE DE ADOLESCENTES.....	59
3.1 A educação libertadora.....	59
3.2 Socioeducação.....	63
3.2.1 Condições de escolarização dos adolescentes do CASENH e a sua (des-re)construção	68
3.3 A Justiça Restaurativa	70
3.4 (Des)encontros: a Justiça Restaurativa como possibilidade educativa para a prática de liberdade em perspectiva Freiriana junto a adolescentes	79
3.4.1 Responsabilização	80
3.4.2 Diálogo (interconexão).....	81
3.4.3 Participação	82

	13
3.4.4 Esperança	83
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	89
ANEXOS.....	92
Anexo A: Registros Fotográficos: Grupo de Reflexão - Unidos pela Liberdade.....	92
Anexo B: Carta de anuência da instituição	96
Anexo C: Termo de Consentimento/aceite da pesquisa assinados pelos adolescentes partícipes do grupo	97
Anexo D: Termo de Uso de Imagem e Voz.....	98
Anexo E: Quadro síntese sistematização de experiência proposto por Oscar H. Jara.....	99

INTRODUÇÃO

*Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,:
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso, esperar, na forma em que esperas,
porque esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente ,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.*

(Canção Óbvia Paulo Freire /Genève, Março 1971.
In: Freire, P. Pedagogia da Indignação. São Paulo: UNESP, 2000)

Conforme o poema acima descreve, ainda que, não somente inspirando essa escrita, como também, guiando-nos em muitos dos momentos de vida, reconhecemos não esperando as ações acontecerem *na pura espera porque o meu (nosso) tempo de espera é um tempo de quefazer, pois* revisitando algumas experiências de estudos, práticas profissionais e de vida em si, desconfiaremos daqueles que virão dizer-nos em

voz baixa e precavidos: *é perigoso agir, é perigoso falar, é perigoso andar, é perigoso, esperar, na forma em que esperas, porque esses recusam a alegria*. Ao mesmo tempo que, estarei (estaremos) preparando a tua chegada como o jardineiro prepara o jardim para a rosa que se abrirá na primavera, a fim de redimensionar o mundo e, conseqüentemente, reinventarmo-nos nele.

Esta dissertação propõe enquanto questão central analisar as dimensões educativas para prática de liberdade junto dos adolescentes no CASENH, a fim de compreender as perspectivas de liberdade em diálogo com Freire, no contexto de privação.

O tema da liberdade é assumido em nossa história enquanto princípio de vida ou bem viver. Considerando que a palavra liberdade é a expressão por meio da qual os povos do mundo verbalizam seus desejos e aspirações para o futuro.

Ainda, nos deparamos com uma adversidade em relação às abordagens acerca do tema da liberdade, bem como, as várias expressões de liberdades: liberdade de expressão, liberdade religiosa, liberdade política, liberdade de escolha, liberdade de pensamento, liberdade de ir e vir. Respalgadas constitucionalmente, as liberdades apresentam uma multiplicidade de contextualizações.

O nosso reconhecimento no pensamento freiriano parte de nosso primeiro contato com alguns de seus escritos no período de graduação (2007-2012). Uma experiência mais autêntica com a sua obra foi a partir do seu último livro escrito em vida: “Pedagogia da Autonomia”. Ao ler o livro na íntegra, o encontro com FREIRE concretizou-se.

Paulo Freire, por meio de sua caminhada rumo a uma sociedade com menos desigualdade e injustiças sociais, contagia por sua força e credibilidade para uma transformação humana, onde outro mundo é possível, com indivíduos fortes, lutando por liberdade. Ou seja, seres que acreditam na utopia e humanizam-se através dela, levando em consideração à realidade vivida.

Posteriormente, no desenvolvimento de nosso trabalho enquanto Assistente Social, continuamos em contato com suas obras, nos aproximando significativamente das ideias e ideais que Freire propõe, buscando articular estas ideias com nosso pensar “apreendente” e com nossa prática profissional.

Um evento marcante foi o XV Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire, onde conseguimos perceber a contribuição de sua sensibilidade nas trocas em roda, para uma educação ética, estética, visionária de seres pensantes com capacidades críticas, ou seja, um ser não fragmentado. De acordo com o que expressa repetidamente em suas obras, somos seres com ativa “interação no mundo e com o mundo”.

Neste sentido, encontramos-nos em Freire, especialmente, no que tange a busca por justiça social, a luta pelas desigualdades e, fundamentalmente, a libertação humana de qualquer violação que possa afligir os direitos das “gentes”. Evidenciando os adolescentes, em especial àqueles que se encontram ou já estiveram “em conflito com a lei” e em situação de privação de liberdade, sendo estes os sujeitos desta pesquisa.

Como objetivo geral, propusemos: analisar as perspectivas educativas para a prática de liberdade junto dos adolescentes no CASENH, a fim de compreender como estas se efetivam na dinâmica de privação, tendo como referência as possibilidades de diálogo com Freire e com a proposta da Justiça Restaurativa. Os objetivos específicos ficaram assim elaborados:

- a) Examinar as características do trabalho socioeducativo na perspectiva freiriana em articulação com a proposta da justiça restaurativa;
- b) Analisar se a prática de liberdade na vida dos adolescentes se efetiva na dinâmica socioeducativa de internação;
- c) Compreender como o trabalho socioeducativo repercute para prática de liberdade dos adolescentes egressos do sistema de privação de liberdade;

A partir dos objetivos construídos, sintetizamos que o nosso problema de pesquisa questiona: Quais as perspectivas de educar adolescentes para prática de liberdade em um sistema de privação?

Justificamos a opção por este estudo, entre outros motivos, por nosso trabalho como Assistente Social no campo da educação não escolar em contextos socioeducativos de privação de liberdade, junto de adolescentes que já passaram (alguns ainda se encontram), por situações de múltiplas vulnerabilidades, destacando-se a social e clamam por atenção por meio de suas expressões sociais, a exemplo da violência, logo, ato infracional.

Ainda, pelo compromisso ético, político e enquanto *gente* (grifo nosso) pela transformação social de cada sujeito, especialmente àqueles que estão em uma condição peculiar de desenvolvimento como estão os adolescentes sujeitos desta pesquisa, entendendo assim que se trata um tema relevante em termos sociais e acadêmicos.

Nosso trabalho está distribuído em quatro capítulos, acrescentando as partes: introdutória e as considerações finais. Deste modo, o primeiro capítulo é dedicado a revisão bibliográfica e metodologia da pesquisa onde apresentamos as teses, dissertações e periódicos pesquisados ainda durante o processo de construção da pesquisa. Inspirados na provocação na tese da Dra. Marilene Alves Lemes, buscamos contextualizar um pouco acerca de nossas pesquisas nos sítios da CAPES e Unisinos e os trabalhos encontrados, convergentes à discussão de nossa temática.

Também, no capítulo I apresentamos o campo onde desenvolvemos a pesquisa e os sujeitos que fazem do espaço institucional a vivacidade para a experiência: os adolescentes. Ainda, no mesmo capítulo, explicitamos a metodologia escolhida para a prática da pesquisa e seus (des)caminhos durante o processo de coleta de dados e sistematização dos mesmos.

O segundo capítulo pretende contextualizar as proximidades e identificações que nos levaram à escolha do pensamento freiriano como vertente teórico-prática principal de nosso estudo e sua relação com a metodologia de sistematização de experiências, utilizada para dissertação.

No terceiro capítulo, nos ocupamos sobre o conjunto dos materiais levantados na pesquisa e da relação entre os três eixos principais nos quais estamos inseridos: socioeducação e liberdade (e sua prática), propondo um diálogo com a proposta de justiça restaurativa por meio de seus valores, convergentes ao que dispõe o pensamento freiriano, os quais foram trabalhados durante a prática de pesquisa.

Neste caminho, o quarto capítulo volta-se às considerações finais desta dissertação que, por meio de sua contextualização, apresenta algumas conclusões e arrisca-se a fazer proposições acerca da temática estudada e experiência vivida junto aos adolescentes.

1. APROXIMAÇÃO DA TEMÁTICA, CAMPO EMPÍRICO E PROCESSO DA PESQUISA

Este primeiro capítulo buscou rever as produções já existentes direta ou indiretamente ligadas à nossa temática. Foram levadas em conta pesquisas que contribuíram na elucidação e na construção do nosso caminho de pesquisa. Em seguida, a segunda parte traz aspectos centrais do contexto, especificamente, do campo empírico investigado no decorrer do mestrado. A terceira parte apresenta a opção e detalhamento metodológico incluindo os objetivos, justificativa e relevância da pesquisa.

1.1 Revisão Bibliográfica

Ao longo do processo de construção de nosso projeto de pesquisa, buscamos nos aproximar de produções com temas que convergissem com a proposta de nossa investigação. Neste caminho, iniciamos o percurso a partir do acesso ao portal da CAPES¹ e do Programa de Pós Graduação em Educação Unisinos (PPGEDU).

Interessou-nos buscar pesquisas a partir do ano de 2004, pois coincide com o ano de inauguração do CASENH, local onde as práticas de atendimento aos adolescentes em situação de privação de liberdade deste estudo vinculam-se. Porém, no site da CAPES estão disponibilizadas pesquisas a partir do ano de 2010, o que nos limitou no que tange a temporalidade neste sítio eletrônico.

¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

1.1.2 Teses e Dissertações

Utilizamos os descritores: educação, Paulo Freire, Adolescentes e Liberdade. Encontrou-se no primeiro sítio (CAPES) eletrônico: oito dissertações (mestrado) e três teses (doutorado), totalizando dez produções, do período entre 2010 e 2012.

A partir dos dados encontrados, verificamos que do somatório das 11 pesquisas encontradas, 03 estão vinculadas ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – PPGE/UFSCAR, sendo duas em nível de Mestrado e uma de Doutorado. Visualizamos que na referida universidade, existe uma linha de pesquisa que se dedica especialmente aos estudos de cunho não escolares: “EDUCAÇÃO, COMUNIDADE E MOVIMENTOS SOCIAIS”, com pesquisas sobre as temáticas: culturas juvenis; violência e intervenção psicossocial. Nestas, inserem-se as três pesquisas citadas, encontradas na CAPES, aproximando-se com este projeto de pesquisa.

Ainda, o PPGE é composto pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa – NIASE, este tem como princípio a dialogicidade, princípio este convergente aos estudos e práticas Freirianas as quais nesta investigação nos acompanham, identificando fatores de exclusão e transformação social que ocorrem em diferentes espaços de investigação/ação escolares e não escolares. Ainda, O NIASE é parceiro do Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona/Espanha, recebendo assessoria dos pesquisadores do Centro e desenvolvendo pesquisas e ações educativas em conjunto.

No que tange as outras produções encontradas, estas estão vinculadas unitariamente a outras universidades: Pontifícia Universidade Católica do Paraná/ Curitiba, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/ PUC MG, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUCSP, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro e Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Destacamos a Dissertação de Mestrado encontrada na base de dados da CAPES, na qual percebemos maior proximidade de nossa pesquisa: Adolescentes privados de liberdade: a dialética dos direitos conquistados e violados com autoria de Fabiana

Schmidt pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ PUCRS, de autoria de Fabiana Schmidt. Inspirando-nos nesta escrita pelas problematizações no contexto socioeducativo de privação de liberdade, a partir de suas contradições tanto em perspectiva institucional quanto social e educativa, nas quais nossa investigação também se baseia.

Idealizou-se buscar pesquisas a partir do ano de 2004, ano de inauguração do CASENH e espaço onde as políticas de atendimento aos adolescentes em situação de privação de liberdade vinculam-se. Porém, no site da CAPES estão disponibilizadas pesquisas a partir do ano de 2010.

No segundo sítio de acesso (PPGEDU/UNISINOS), encontramos: dez dissertações (mestrado) e nove teses (doutorado), somando dezenove pesquisas com os mesmos descritores. Estes, datados no período entre 2007 a 2016.

Observa-se que das 19 pesquisas entre nível de Mestrado e Doutorado, 14 trabalhos podem ser relacionados na perspectiva de pesquisas denominadas como não escolares, identificando investigações próximas a esta que propomos, como: adolescência, juventude, questões sociais, sistematização, experiência, pesquisa participante e pesquisa-ação.

Neste último sítio, destacamos a Tese de Doutorado: *Pedagogia Socioeducativa Repensando a Socioeducação: um encontro entre Educação Libertadora e Justiça Restaurativa*. Nesta produção, o desenho da temática trabalhada aproxima-se com a nossa prática de pesquisa e reflexões, considerando a conjuntura do trabalho de campo e teórico, onde os protagonistas são adolescentes que estão ou já passaram por cumprimento de medidas socioeducativas, destacando o trabalho pedagógico em um sistema com uma proposta de educação socioeducativa onde a educação libertadora deve ser o princípio norteador. Segue Quadro 1:

Nº	D/T	Ano	Universidade	Autor	Orientado	Título
1	D	2011	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	CORRÊA, Henning Paula	HEESGARR E, Barbara	Provocações ao campo da educação em ciências e da pedagogia: analisando os enunciados de humanismo, poder e liberdade em Paulo Freire.
2	T	2012	Universidade Federal do Paraná - UFPR	STOLTZ, Tania	BACH, Junior Jonas	A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner.
3	T	2012	Universidade Federal de São Carlos UFSCAR	REYES, Cláudia Raimundo	DA SILVA, Diandera	Bakhtin e Paulo Freire: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade.
4	D	2011	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro	SALLES, Leila Maria Ferreira	BOMBARD A, Fernanda	Liberdade assistida: pressupostos da legislação brasileira e a prática dos orientadores de medida socioeducativa.
5	D	2012	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	LEITE, Helena Lucia Alvarez	PRADO, Brenda Franco Monteiro	Olhares de adolescentes em conflito com a lei para a escola: significados da experiência escolar em contexto de privação de liberdade
6	T	2011	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP	CONDINI, Martinho	CASALI, Alípio, Marcio	Educar para a liberdade: a construção da educação libertadora de Dom Helder Camara à luz da pedagogia freireana

Nº	D/T	Ano	Universidade	Autor	Orientado	Título
7	D	2011	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUCMG	GUALBERTO, Juliana das Gracas Gonçalves	CURY, Roberto Carlos Jamil	Educação Escolar de adolescentes em contexto de privação de liberdade: um estudo de políticas educacionais em escola de centro socioeducativo
8	D	2012	Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba	FERREIRA, João Santiago	JUNQUEIRA, Sérgio Rogério de Azevedo	O diálogo e a esperança na formação e na ação de lideranças para o ser mais na perspectiva de Paulo Freire
9	D	2012	Universidade Federal de São Carlos UFSCAR	ONOFRE, Elenice Maria Cammaro Sano	GREGORACI, Liandra Maris	O programa de medidas socioeducativas em meio aberto: vozes e vivências de adolescentes em conflito com a lei

QUADRO 1: Relação de Teses e Dissertações pesquisadas nas bases de dados do Portal CAPES

A partir dos dados expostos, podemos verificar que, do somatório das 09 pesquisas encontradas, 02 estão vinculadas com ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, sendo uma em nível de Mestrado e uma de Doutorado. Considerando que outros trabalhos estão vinculados unitariamente a outras universidades. Ainda, pode-se verificar que, na referida universidade, existe uma linha de pesquisa dedicada especialmente a estudos de cunho não escolares “EDUCAÇÃO, COMUNIDADE E MOVIMENTOS SOCIAIS”, dedicando-se, especialmente, com pesquisas sobre as temáticas: culturas juvenis; violência e intervenção psicossocial. Nestas, inserem-se as três pesquisas citadas, encontradas na CAPES, articulando diretamente com este projeto de pesquisa.

Observa-se que referente ao Estado do Rio Grande do Sul, aparece apenas uma pesquisa vinculada a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Salientando que, para a busca dos periódicos na base de dados da CAPES, utilizamos os descritores: adolescentes, liberdade, Paulo Freire e educação.

No que tange a base de dados de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, nos

dedicamos com maior atenção, aos trabalhos que apresentaram temáticas e/ou discussões com mais proximidade de nossa proposta de pesquisa. Assim, apresentamos o quadro de número 2:

Nº	D/T	Ano	Universidade	Orientador	Autor	Título
1	T	2013	UNISINOS	STRECK, Danilo Romeu	GALARRAG A, Ana María Formoso	Relações pedagógicas e práticas socioambientais: uma prática de sistematização de experiência
2	T	2008	UNISINOS	Fischer, Maria Clara B.	PINHEIRO, Leandro Rogério	Formação de práticas de gestão: narrativa sobre o trabalho dos gestores do Centro de Proteção da Criança e do Adolescente
3	T	2013	UNISINOS	Molina, Rosane Maria Kreusburg	DIAS, Luciana Campos de Oliveira	Trajetórias de jovens egressos do ensino médio de uma escola pública de Santa Maria e o Enem como ferramenta de inserção social
4	T	2014	UNISINOS	Streck, Danilo Romeu	MILES, Duilio Castro	A educação na economia solidária e seu potencial emancipatório na construção de uma cadeia produtiva solidária binacional do PET
5	T	2015	UNISINOS	Streck, Danilo Romeu	DIAS, Karine dos Santos Machado	Intencionalidades em conflito: um estudo das práticas educativas de ONGs
6	T	2009	UNISINOS	Streck, Danilo R.	PRETTO, Valdir	Construção de conhecimentos em situações de exclusão social e questões de gênero
7	T	2012	UNISINOS	Streck, Danilo Romeu	LOSSO, Adriana Regina Sanceverino	Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos
8	T	2013	UNISINOS	Streck, Danilo Romeu	BARBOSA, Janilson Pinheiro	Diálogo: instrumento de justiça em processo educativo com sujeitos privados de liberdade
9	T	2015	UNISINOS	Knijnik, Gelsa	SCHEFER, Maria Cristina	Na periferia das periferias: o não-lugar escolar e a Pedagogia do

Nº	D/T	Ano	Universidade	Orientador	Autor	Título
						Destino
10	T	2015	UNISINOS	Corsetti, Berenice	KISTEMACHER, Dilmar	Projovem urbano de São Leopoldo/RS: sentidos e significados para a juventude leopoldenses
11	D	2014	UNISINOS	Telmo Adams	FERREIRA, Fernanda Carvalho	Mediação pedagógica no acolhimento institucional e as práticas socioeducativas com crianças e adolescentes nas relações de conflitos
11	D	2010	UNISINOS	Baquero, Rute Vivian Angelo	LEMES, Marilene Alves	As representações de adolescentes e professores sobre o estatuto da criança e do adolescente e efeitos na dinâmica da vida da escola
12	D	2008	UNISINOS	Eggert, Edla	BARBOSA, Janilson Pinheiro	Privar e libertar: estudo da contribuição de práticas educativas na construção de autonomia de adolescentes cumpridores de medida sócioeducativa de internação
13	D	2015	UNISINOS	Streck, Danilo Romeu	MIRA, Levi Nauter de	Paulo Freire na “Aldeia”: a construção de políticas e as práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos – EJA
14	D	2012	UNISINOS	Streck, Danilo Romeu	PERKOV, Paulo Lara	Capoeira: possibilidade de educação emancipatória junto a jovens de classes populares?
15	D	2006	UNISINOS	Fischer, Maria Clara B.	PRIGOL, Cassilda Salete	Tempos e espaços de produção de saberes de alunos da educação de jovens e adultos (EJA)
16	D	2015	UNISINOS	Adams, Telmo	ROSA, Roberta Soares da	Pedagogia dos movimentos sociais: as manifestações de 2013 como espaço de aprendizado
17	D	2016	UNISINOS	Adams, Telmo	GASPARONI, Caroline Lisian	Formação profissionalizante para jovens de periferias urbanas: mediações pedagógicas emancipadoras?

Nº	D/T	Ano	Universidade	Orientador	Autor	Título
18	D	2016	UNISINOS	Bilhão, Isabel Aparecida	SILVA, Márcia Regina da	Histórias de vida e perspectivas de futuro de educandos do Programa Ação Integrada Adultos do CMEB Maria Lygia Andrade Haack
19	D	2009	UNISINOS	Streck, Danilo R.	MEYER, Jeanine Ferrazza	Famílias e suas ações pedagógicas de acolhimento: a trajetória dos meninos em fase de desligamento da Associação Santo-Angelense Lar do Menino rumo a suas famílias

QUADRO 2: Relação de Teses e Dissertações pesquisadas nas bases de dados do Programa de Pós Graduação em Educação Unisinos

Na base de dados de Dissertações e Teses do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos observa-se que das 19 pesquisas entre nível de Mestrado e Doutorado, 14 trabalhos podem ser ligados na perspectiva de pesquisas denominadas como não escolares, identificando temáticas próximas a esta que está se propondo neste projeto, como: adolescência, juventude, questões sociais, experiência, pesquisa participante e pesquisa-ação.

1.1.2 Os periódicos

Os periódicos foram pesquisados nas revistas: Educação & Sociedade do Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes da Universidade Estadual de Campinas, Educação & Realidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e Educação & Pesquisa da Faculdade de educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Os descritores utilizados foram os mesmos das revisões anteriores: educação, Paulo Freire, adolescentes e liberdade.

Considera-se de importância a utilização da revisão literária dos artigos encontrados nas três revistas referenciadas, uma vez que, dentre o caminho de buscas de artigos com temáticas próximas a que está sendo investigada, as três produções

referenciadas apresentam trabalhos que entrelaçam com a temática da Liberdade junto de Adolescentes em Conflito com a Lei.

Apresentando-se, seis artigos voltados a situações de privação de liberdade em instituições de privação referente a adolescentes e prisão no caso de adultos, destes, três evidenciando adolescentes como sujeitos de pesquisa. Estes, juntamente com as teses e dissertações selecionadas, serão valorizados no processo de reflexão interpretativa no neste contexto final de sistematização.

1.1.3 O que diz a revisão de literatura para essa dissertação

As pesquisas, teses e dissertações, oriundas, somente do site da CAPES, apresentam o tema da liberdade alicerçado, principalmente, à problematização do sistema de garantia de direitos, destacando o ECA.

Podemos verificar contextos diferentes apresentados de práticas socioeducativas, tanto em meio de privação de liberdade quanto em meio aberto. Considerando que mesmo em espaços diferentes, estas realidades se aproximam no que tange propostas e práticas socioeducativas.

JACQUES (2015), no que se refere ao acompanhamento do adolescente em conflito com a lei, destaca que as diversas significações emitidas pelos sujeitos com relação às medidas socioeducativas, no contexto de sua pesquisa, em meio aberto, estão direcionadas ao objetivo final de redução do cometimento de atos infracionais, por meio da inclusão social dos adolescentes em acompanhamento socioeducativo. Enfatiza ainda a importância da apresentação de outros caminhos, de encaminhamentos que se fizerem necessários, de acordo com as demandas apresentadas, tanto pelo adolescente quanto por seus familiares e/ou responsáveis, como: acompanhamento de suas rotinas diárias; inclusão familiar no acompanhamento; de processos interventivos nos quais reflitam a respeito de suas vidas, motivações para o cometimento do ato infracional, entre outros mecanismos, visando à responsabilização desses adolescentes pelo ato infracional cometido para sua consciência social por meio do respeito às normas vigentes e da construção de novos projetos de vida que rompam com o conflito com a lei.

BARBOSA (2013), por meio da temática central de sua pesquisa: socioeducação, nos apresenta uma compreensão ampla da prática socioeducativa, contextualizando as transformações sociais e legislativas históricas do campo da infância e adolescência voltadas ao adolescente em conflito com a lei, à instituição das ações educativas voltadas especialmente, aos centros de privação de liberdade. O autor optou pela prática de sistematização de experiências como processo teórico metodológico de análise dos dados, justificando-se por terem sido práticas pedagógicas desenvolvidas em ambientes de privação de liberdade e, que se pautam pelas concepções de diálogo, emancipação, participação dos sujeitos envolvidos. Convergindo assim, com a proposta desta pesquisa no que tange à tematização acerca dos contextos de privação de liberdade e sistematização das mesmas.

Neste caminho, o pesquisador propõe uma pedagogia socioeducativa, inspirando-se no que se apresenta enquanto pedagogia social. Para tanto, Barbosa (2013) expressa que foram necessárias outras abordagens sobre temas que considerou essenciais para construção do estudo, como: violência, juventude, justiça e legislação juvenil, educação e direitos humanos.

A tese de doutorado de Santos (2015) se fez relevante para nossa pesquisa a medida que assume sua exploração no campo não escolar, dentro de uma perspectiva social, inspirando-se na educação proposta por Freire, onde, por meio das categorias que trabalha como: conscientização e politização, dialoga diretamente com o processo à prática de liberdade, que neste contexto de pesquisa, nos propomos investigar.

Ainda, faz-se sentido o trabalho proposto pela pesquisadora Karine Santos, a medida que seus principais sujeitos de pesquisa são crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social que (con)vivem e/ou conviveram em situações de violências em meio aos seus meio familiares e comunitários. Deste modo, dialogando diretamente com a realidade dos adolescentes partícipes de nossa pesquisa.

LEMES (2016) trabalhou em sua tese o tema da participação. Contudo, em meio a sua pesquisa, a autora trabalhou com outros conceitos/temas que considerou fundantes à tematização do eixo temático principal: autonomia, emancipação, conscientização e liberdade. Neste último tema identificamos maior atenção no movimento de contextualização por parte da autora, o que contribuiu diretamente para a nossa pesquisa, cujo tema principal é a liberdade.

Assim, mesmo não sendo a sua temática principal, a autora dedica dois parágrafos à contextualização acerca do conceito de liberdade inspirada no pensamento freiriano.

Consoante ao que defendemos em nossa pesquisa, Lemes (2016) afirma que na pedagogia proposta por Freire (1967), a questão da liberdade tem uma posição de relevo, aliás, é possível interpretarmos a liberdade e sua prática enquanto um princípio ao fazer educativo. Especialmente dentro de uma perspectiva de educação voltada para sujeitos que carecem de mínimos sociais e estão vulneráveis socialmente.

ROSA (2015) nos inspira com a sua pesquisa, por meio de sua construção teórico-metodológica que se alicerça na pesquisa participante, por meio da sistematização de experiências. Além do mais, referencia-se em alguns dos autores que são inspirações em nossa pesquisa, especialmente: Paulo Freire, Danilo Streck, Maria da Glória Gohn e Oscar H. Jara.

GALARRAGA (2013), dialoga com a nossa proposta de pesquisa de diferentes maneiras, podendo ser destacadas duas: a problematização da esperança, inspirada no pensamento de Paulo Freire e a escolha teórico metodológica de sistematização de experiências para efetivação de sua pesquisa. Por meio de sua pesquisa de doutorado e, mesmo não sendo o foco principal do estudo, volta-se para o tema da esperança de maneira a inspirar reflexões acerca de nossas práticas enquanto pesquisadores, sujeitos e seres humanos em si. Ainda, é possível identificarmos em sua pesquisa, as provocações dialógicas, vistas como uma prática inerente aos processos participativos de sistematização, apresentando a complexidade deste movimento e da própria prática da esperança.

Ainda, a temática da escolarização de adolescentes privados de liberdade e/ou em conflito com a lei também se destacam as pesquisas, permeando o tema da liberdade ao processo de ressocialização dos adolescentes, como: Bombarda (2011) e Monteiro (2012).

Observamos que, a primeira dissertação, apesar de não ter o foco principal na escolarização de adolescentes em conflito com a lei, trabalha o direito e obrigatoriedade escolar do adolescente pautada na legislação vigente, contextualizando o que diz a lei em relação aos adolescentes, a partir do trabalho dos educadores da Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida em diálogo com a escola.

Já a segunda pesquisa busca tematizar o contexto da escola em sistema de privação de liberdade na perspectiva dos adolescentes que se encontram nessa situação

em diálogo com as legislações vigentes voltadas ao contexto de privação de liberdade. Esta última aproxima-se de modo singular com a nossa pesquisa por meio da realidade vivenciada pela autora junto dos adolescentes em espaço de privação.

1.2 Campo da Pesquisa

No estado do Rio Grande do Sul, no ano de 1925, iniciaram-se as primeiras ações no atendimento ao menor, com promulgação da Lei Estadual número 346, que estabelecia condições para a criação e implementação de programas e equipamentos de atenção à infância e juventude. Sequencialmente, em 1927 surgiu o Código de Menores, elaborado e aprovado no mesmo ano.

Em esfera nacional, no estado do Rio de Janeiro em 1941, foi implantada a primeira organização para implementação de uma política de atendimento ao menor: o Serviço de Assistência a Menores (SAM).

No Rio Grande do Sul em 1945 foi criado pelo Decreto número 890 o Serviço Social de Menores (SEMSE), com a finalidade de prestar assistência social aos menores abandonados, transviados e pobres. Este órgão inicialmente ligado a Secretaria do Interior e Justiça, transitou para junto do Departamento Estadual de Saúde e Assistência Social. Logo, no ano de 1959, o SEMSE foi integrado à divisão de Assistência Social (DAS), junto a Secretaria do Trabalho e Habitação, no Governo do Estado (na época sob governança de Leonel Brizola).

Em princípios de 1963, iniciaram-se estudos para a criação de um novo órgão, o qual fundaria o Serviço Social de Menores (SEMSE) e a Divisão de Assistência Social (DAS). Surge, no ano de 1964 o Departamento de Assistência Social (DEPAS), pertencente a Secretaria do Trabalho e Habitação do Estado (Decreto número 16.816 de 17/09/1964).

Neste período (1964) foi instituída no estado do Rio de Janeiro, a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM), por meio da Lei de número 4513 de 1º de dezembro, a qual foi referência para os novos rumos da atenção aos menores no Rio Grande do Sul.

Neste sentido, no ano de 1969 criou-se a Fundação do Bem Estar do Menor (FEBEM), inspirada na FUNABEM, este órgão estava vinculado à Secretaria do Trabalho e Assistência Social e tinha como finalidade prioritária solucionar o problema do menor que, por condições econômicas, não tinha acesso aos meios normais de desenvolvimento, bem como executar as sentenças proferidas pela Justiça dos Menores aos considerados de conduta irregular.

A população da FEBEM formava-se por crianças e adolescentes na faixa etária de 0 a 18 anos, provenientes da população reconhecida como marginalizada, com renda de zero a dois salários mínimos, considerada prioritária, por se encontrar em estado de extrema pobreza.

A FEBEM possuía dezesseis unidades próprias que atendiam, em média 813 menores, com distribuição ao atendimento de menores de seis a doze anos, em situação de abandono; de doze a dezoito anos, com perturbação de conduta capacidade para aprendizagens profissionais e menores de doze a dezoito anos considerados infratores ou considerados com perturbação de conduta grave, ou seja, delinquentes.

Nos anos de 1970 e 1980 respectivamente, a FEBEM iniciou um processo de especialização no que tangia à assistência às crianças e adolescentes ao atendimento aos casos graves de abandono, problemas de personalidade e de delinquência.

Em 1988, com a promulgação da nova Constituição Federal, mudanças radicais foram provocadas no enfoque da legislação relativo à área da infância e adolescência. Deste modo, caminhos foram forçosamente possibilitados para implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei número 8.069 de 1990).

O ECA surge como extensão da Constituição Federal (reconhecidamente como Constituição Cidadã), e da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, realizada pela ONU no ano de 1969.

A partir do ECA, o Brasil passou a considerar crianças e adolescentes como “sujeitos de direitos”, em uma condição peculiar de desenvolvimento, adotando a doutrina de proteção integral e provocando algumas revoluções na condição sociojurídica das crianças e adolescentes no país.

Deste modo, surgem novas regras sobre a institucionalização de crianças e adolescentes, uma vez que, o processo de institucionalização deveria ser o último recurso, utilizado após o esgotamento de todas as outras possibilidades.

Neste viés, buscando efetivar políticas de caráter universalista à infância e juventude, bem como a descriminalização da infância e adolescência pobres, novas

instituições foram criadas, bem como novas palavras, conceitos e equipamentos para o atendimento à infância e adolescência.

No Rio Grande do Sul, desde o advento do ECA, a até então FEBEM passou por contínuos processos de reordenamento e qualificação do seu atendimento. O Estado foi responsável por mudanças que levaram em consideração as críticas ao antigo modelo, investindo em ações de reestruturação física e a produção de um processo de discussão sobre os modelos de atendimento até então realizados, com vistas à adequação aos novos paradigmas.

Chegamos ao século XXI e, com ele, o amadurecimento em esfera brasileira de políticas voltadas à infância e a adolescência, havendo mudanças, especialmente, no âmbito legislativo, onde o Estatuto da Criança e do Adolescente passa a vigorar no processo de decisões, inclusive em relação aos adolescentes em conflito com a lei.

Nesta perspectiva, no Rio Grande do Sul, para encerrar o ciclo da, até então, política do Bem Estar do Menor, no ano de 2000 ocorreu a divisão das áreas de abrigo e do adolescente em conflito com a justiça. Porém, as efetivas mudanças estruturais ocorreram no ano de 2002 com a aprovação da Lei Estadual nº 11.800, de 28 de maio de 2002 e do Decreto Estadual nº 41.664 – Estatuto Social, de 6 de junho de 2002, consolidando o processo de reordenamento institucional iniciado com o advento do ECA (Lei 8.069/90), o qual também provocou o fim da antiga Fundação do Bem-Estar do Menor (Febem).

Neste caminho, com o surgimento da Fase, busca-se efetivar a concepção de atendimento que responde aos dispositivos do ECA, rompendo com o paradigma correccional e repressivo que orientava a política do bem-estar do menor no Rio Grande do Sul.

A FASERS está organizada em dezessete unidades, espalhadas pelo estado do Rio Grande do Sul, de acordo com as diretrizes estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente e, sequencialmente reforçadas através do Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul (PEMSEIS) e Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Uma dessas unidades é o Centro de Atendimento Socioeducativo Regional Novo Hamburgo – CASENH, onde pretendemos desenvolver esta pesquisa. Como podemos visualizar no organograma disposto pela instituição FASERS:

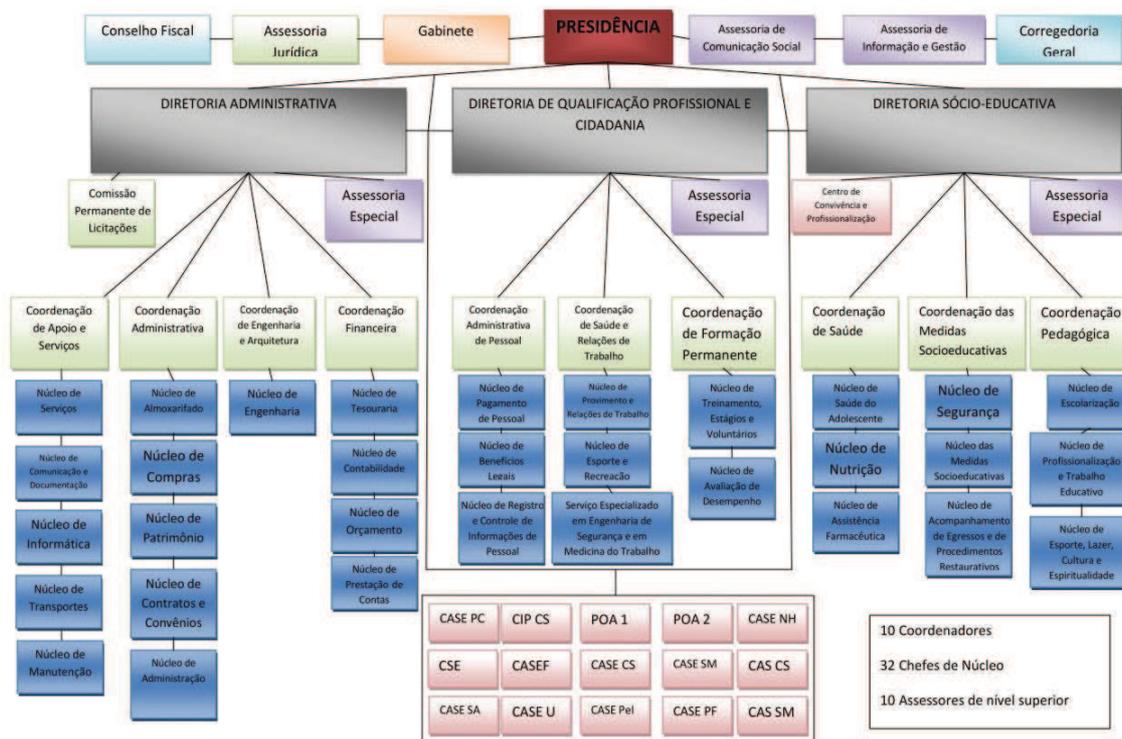


Figura 1 Organograma FASERS

Fonte: FASERS - disponível em: <http://www.fase.rs.gov.br/wp/>

O CASENH é o último Centro de Atendimento Socioeducativo construído pela FASERS no ano de 2005, tem capacidade para sessenta adolescentes, localiza-se nas extremidades do bairro Canudos: Av. Intermunicipal, 600, localidade considerada periférica no município.

O respectivo espaço institucional destina-se à internação de adolescentes com origem na região de abrangência dos municípios do Vale do Caí, Vale dos Sinos e Vale do Paranhana, sob a jurisdição do Juizado Regional da Infância e da Juventude de Novo Hamburgo. De acordo com a LEI Nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012:

A estrutura física das Unidades será determinada pelo projeto pedagógico específico do programa de atendimento, devendo respeitar as exigências de conforto ambiental, de ergonomia, de volumetria, de humanização e de segurança. Portanto, essa estrutura física deve ser pedagogicamente adequada ao desenvolvimento da ação socioeducativa. Essa transmite mensagens às pessoas havendo uma relação simbiótica entre espaços e pessoas. Dessa forma, o espaço físico se constitui num elemento promotor do

desenvolvimento pessoal, relacional, afetivo e social do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. (SINASE, 2012, pg. 67)

Neste âmbito, o CASENH é considerado a instituição de privação de liberdade mais próxima das recomendações legais arquitetônicas no Rio Grande do Sul, justamente por sua construção ter ocorrido já com a prática do ECA, posteriormente, algumas adequações a partir da promulgação do SINASE e execução do PEMSEIS a partir do ano de 2012.

No que tange o quadro de funcionários, o CASENH conta com trinta agentes socioeducadores, quatro Psicólogas, cinco Assistentes Sociais, duas pedagogas, dois advogados, três serviços gerais, três motoristas, uma diretora da Unidade e três assistentes de direção.

1.2.1 “Porque a maioria que está aqui preso é pobre e preto”: adolescentes e jovens no CASENH

Nesta pesquisa, os sujeitos são adolescentes do sexo masculino e que, de acordo com o que preconiza a lei 8069/1990 em seu artigo 6º, são pessoas na condição peculiar de desenvolvimento. Estes, por sua vez, estão com idades entre quinze a dezenove anos e são considerados “em conflito com a lei”, uma vez que praticaram atos que infringiam as leis de convivência estabelecidas nesse país².

Noventa por cento dos adolescentes partícipes da pesquisa residem nas periferias do Vale do Rio dos Sinos, Vale do Paranhama e Vale do Caí e suas famílias adentram ao critério para Cadastro único³, bem como, são beneficiárias do Programa Bolsa Família⁴, fatores estes indicadores de uma realidade de vida por onde conVIVEM.

² Art. 103 do ECA, dispõe: considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

³ O Cadastro Único é um conjunto de informações sobre as famílias brasileiras em situação de pobreza e extrema pobreza. Essas informações são utilizadas pelo Governo Federal, pelos Estados e pelos municípios para implementação de políticas públicas capazes de promover a melhoria da vida dessas famílias. (Por Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário: <http://mds.gov.br/assuntos/cadastro-unico>).

⁴ O Bolsa Família é um programa que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Ele foi criado em outubro de 2003 e possui três eixos principais: Complemento da renda — todos

Deste modo, em seus históricos de vida familiar e comunitária verificamos que transita(r)am e conviveram desde o período de infância com situações de extrema pobreza, falta de assistência em suas necessidades básicas, fragilidade em sua efetividade escolar, expressando-se em abandono escolar em média entre o terceiro e quarto ano do ensino fundamental. No que tange a educação regular apresentam disparidade no que se refere à idade e série, neste sentido, concordamos com o que expressa Lemes (2010):

Além do recorte etário, particularmente significativo, são também os adolescentes (des) qualificados como: a) em situação de risco pessoal e social, b) excluídos, ou ainda c) em situação de vulnerabilidade social. Ou seja, estes (des) qualificativos dizem daqueles que (con) vivem no limite, em periferias, nos extremos da uma realidade empobrecida e empobrecedora, em ambientes de violências naturalizadas, onde o medo e o preconceito fazem com que a grande maioria desses adolescentes seja vista com suspeita e receio. (LEMES, 2010, p. 46)

Ainda, vivenciam a ausência e/ou abandono de algumas de suas referências diretas familiares: pai e mãe. E vale considerar que 20% já residiram em instituições de acolhimento institucional entre infância e adolescência e 90% tem familiares que estão ou já estiveram institucionalizados em situação de privação de liberdade.

Sequencialmente, não o bastante, além das práticas de violências simbólica e psicológica anteriormente descritas, esses adolescentes transitaram em diferentes contextos de vida por atos de violência física e envolvimento em atos infracionais junto de seus familiares e/ou comunidade onde viveram e/ou vivem, como também, nos espaços de rua. Sendo que, tornou-se possível percebermos que, de alguma forma, buscam reconhecimento social e visibilidade por meio de práticas infracionais.

os meses, as famílias atendidas pelo Programa recebem um benefício em dinheiro, que é transferido diretamente pelo governo federal. Esse eixo garante o alívio mais imediato da pobreza. Acesso a direitos — as famílias devem cumprir alguns compromissos (condicionalidades), que têm como objetivo reforçar o acesso à educação, à saúde e à assistência social. Esse eixo oferece condições para as futuras gerações quebrarem o ciclo da pobreza, graças a melhores oportunidades de inclusão social.

Importante — as condicionalidades não têm uma lógica de punição; e, sim, de garantia de que direitos sociais básicos cheguem à população em situação de pobreza e extrema pobreza. Por isso, o poder público, em todos os níveis, também tem um compromisso: assegurar a oferta de tais serviços.

Articulação com outras ações — o Bolsa Família tem capacidade de integrar e articular várias políticas sociais a fim de estimular o desenvolvimento das famílias, contribuindo para elas superarem a situação de vulnerabilidade e de pobreza.

Desde 2011, o Bolsa Família faz parte do Plano Brasil Sem Miséria, que reuniu diversas iniciativas para permitir que as famílias deixassem a extrema pobreza, com efetivo acesso a direitos básicos e a oportunidades de trabalho e de empreendedorismo. Ainda, O Programa Bolsa Família está previsto em lei — Lei Federal nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004 — e é regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, e outras normas. (Por Ministério de Desenvolvimento Social e Agrário: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e>).

Nos diálogos com os adolescentes, tornou-se recorrente suas vinculações com as práticas infracionais como forma de serem reconhecidos nas comunidades onde pertencem, adquirindo respeito e visibilidade pelos seus parceiros, amigos e, em algumas situações, pela própria família.

Na realidade, para todos nós, seres humanos, a importância “do outro” e suas aprovações é fundamental para construção de nosso ser e estar no mundo. Deste modo, concordamos com Soares (2004):

Há uma fome mais funda que a fome, mais exigente e voraz que a física: a fome de sentido e de valor; de reconhecimento e acolhimento; fome de ser –sabendo-se que só se alcança *ser alguém* pela mediação do olhar alheio que nos reconhece e valoriza. Esse olhar, um gesto escasso e banal, não sendo mecânico – isto é, sendo efetivamente o olhar que vê- consiste na mais importante manifestação gratuita de solidariedade e generosidade que um ser humano pode prestar a outrem. (SOARES, 2004, p. 12)

E, se adolescentes, especialmente do sexo masculino, de cor branca em situação de múltiplas vulnerabilidades percorrem o caminho da adolescência com dificuldades de inserção em alguns meios sociais, para adolescentes e jovens negros, do sexo masculino e que apresentam uma situação econômica fragilizada, a realidade se torna mais complexa ainda em nossa sociedade. Consoante a Soares (2004):

Ou seja, quando digo que são vulneráveis os pobres e negros, sem auto-estima, abandonados pela família e rejeitados pela escola, sem abrigo afetuoso na comunidade e sem oportunidades, estou enunciando uma tese empiricamente correta, do ponto de vista sociológico, e estou denunciando as responsabilidades que a sociedade tem na formação da "delinquência", da "transgressão", do "crime", estou abrindo espaços para a defesa e a proteção dos vulneráveis e para a reversão do quadro, das tendências, dos processos, das carências, do sofrimento, etc. Mas, ao mesmo tempo, estou denunciando o policial na esquina, em seu comportamento racista, classista, estigmatizador. E mais: estou tratando os vulneráveis como

problema pela ameaça potencial que representam, ao invés de enfatizar e defender seus direitos ao acolhimento, a uma vida saudável, etc. (SOARES, 2004, p. 10)

Neste caminho, no que tange a violência envolvendo adolescentes e jovens negros em nossa sociedade, observamos, a partir do Atlas da Violência do ano de 2016, de cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras. Jovens e negros do sexo masculino. (CERQUEIRA, D. R. C. 2016, p. 30). Ainda, reconhecemos a preocupante disparidade e intensa incidência da violência contra adolescentes e jovens negros diante de um contexto geral da adolescência e da juventude. Conforme Cerqueira, D. R. C. (2016):

O perfil típico das vítimas fatais permanece o mesmo: homens, jovens, negros e com baixa escolaridade. Contudo, nos chama a atenção o fato de que, na última década, o viés de violência contra jovens e negros tenha aumentado ainda mais.[...] O que se observou nos dados é um futuro da nação comprometido. Entre 2005 e 2015, nada menos do que 318 mil jovens foram assassinados. Analisando o ano de 2015, a participação do homicídio como causa de mortalidade da juventude masculina, entre 15 a 29 anos de idade, correspondeu a 47,8% do total de óbitos (e 53,8% se considerarmos apenas os homens entre 15 a 19 anos). Nesse último ano, 60,9 indivíduos para cada grupo de 100 mil jovens, entre 15 e 29, foram mortos. Se considerarmos apenas a juventude masculina, este indicador aumenta para 113,6. (CERQUEIRA, D. R. C. 2016, p. 55)

Em meio ao contexto vivenciado, portanto, a verbalização do adolescente Quero-Quero: *“Porque a maioria que está aqui preso é pobre e preto”*, torna-se chave para destamparmos nossos olhos frente a uma realidade que continua recriminando seres humanos por sua cor de pele, local de moradia, situação econômica, entre outras caracterizações que, socialmente as subjulgam.

1.3 Adolescentes no sistema de privação de liberdade: sistematizando a experiência da pesquisa

Este momento do trabalho trata de alguns relatos, que precisam ser escritos neste contexto, através da experiência com a pesquisa de cunho participativa com os adolescentes que se encontravam no período entre agosto 2015 e agosto de 2016, em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade. Caso omitíssemos alguns relatos da experiência vivida, correríamos o risco de perder o sentido para o processo de compreensão da realidade experimentada, considerando esta, como ápice de nossa proposta teórico metodológica.

Como já referimos no subcapítulo anterior, nossa pesquisa inspirou-se na proposta de pesquisa participante com a prática de sistematização de experiências, estabelecendo-se como nossa questão central da pesquisa a análise de “quais as perspectivas de educar adolescentes para prática de liberdade em um sistema de privação?”. Para tanto, ao longo dos encontros semanais com os adolescentes, fomos estabelecendo alguns guias sudeadores, que nos possibilitaram maior amplitude no trabalho do grupo de reflexão, estes, estabelecendo-se enquanto categorias de trabalho e sistematização de experiência: a educação libertadora, a socioeducação, a Justiça Restaurativa, adolescentes (Jovens/Juventudes).

Ainda, por meio da sistematização de experiências, fomos percebendo o entrelaçamento entre a temática trabalhada em perspectiva freiriana e as falas dos adolescentes decupadas das filmagens, por meio de suas escritas entre outras conversas informais que obtivemos ao longo da pesquisa no campo empírico com os valores da justiça restaurativa.

Assim, elencamos quatro valores que representam significativamente a compreensão de justiça efetiva para os adolescentes, uma vez que, estes foram problematizados de diferentes maneiras ao longo do processo de pesquisa: responsabilização, diálogo (interconexão), participação e esperança.

O atendimento socioeducativo no CASENH contempla três momentos dos adolescentes: a internação provisória, quando o adolescente aguarda a determinação

judicial acerca da designação de sua medida socioeducativa, podendo levar até 45 dias para a sentença final; a internação sem possibilidade de atividades externas (ISPAE), onde o adolescente não pode participar de nenhuma atividade fora da instituição; e a medida de internação com possibilidade de atividades externas (ICPAE), contemplando atividades fora do espaço de privação de liberdade como alguns cursos em parceria com outras instituições, a exemplo do SENAI e CIEE os quais mantém parcerias há mais de cinco anos com o CASENH.

Contudo, após nossa primeira (re)aproximação com a instituição, optamos por desenvolver nossa pesquisa junto aos adolescentes que estavam cumprindo medida socioeducativa de ISPAE, a priori. Considerando que esta escolha se fez pertinente tendo em vista possibilidades de permanência dos sujeitos da pesquisa na instituição durante o período da prática de coleta dos dados, bem como, oportunizou o acompanhamento das progressões das medidas socioeducativas de ISPAE para ICPAE, o diálogo com a Semiliberdade, logo, na vida em liberdade.⁵

Esta pesquisa teve-se à experiência com dez adolescentes, cujas localidades de residência e origem permeiam o Vale dos Sinos, Vale do Caí e Paranhama, contemplando suas cidades, com destaques aos seus respectivos bairros: Novo Hamburgo (Canudos, Santo Afonso e São José), São Leopoldo (Campina, Vicentina e Paim), Taquara (Centro), sapucaia e Esteio.

Além das características citadas acima, os adolescentes apresentaram histórias de vida muito semelhantes entre si, referente às experiências desde suas infâncias até o momento da adolescência e juventude e privados de liberdade: a falta de referência paterna, suas mães assumem sozinhas a responsabilidade e provimento de cuidado e subsistência familiar, uma vez que, quatro dos dez adolescentes apresentavam apenas referência materna, dois referenciavam-se aos avós maternos, um adolescente contava com apoio de seu padrasto e os outros três conviviam com a convivência em práticas de violência através de suas referências paternas.

⁵ Lei n.º 8.069/90:

Seção VII DA INTERNAÇÃO

Art. 121. A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

§ 2º A medida não comporta prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada, mediante decisão fundamentada, no máximo a cada seis meses.

Dos adolescentes 80% residiam em locais onde expressões como a violência se faziam presentes cotidianamente, facilitando o convívio com atos violentos, tráfico de drogas e facções criminosas, logo, o envolvimento com atos infracionais.

Consideramo-nos seres de relações e como tais, pensamos que podemos “pecar” por excessos, mas nossa pesquisa é inerente à experiência com os adolescentes e vice versa. Assim, como toda trajetória de pesquisa tem um “Sul”, a nossa também.

O primeiro encontro com os adolescentes, agora, enquanto pesquisadora de Mestrado em Educação no CASENH, ocorreu na metade do mês de agosto de 2015, com proposta de uma aproximação inicial com os adolescentes, para assim (re)conhecer o campo de pesquisa e as condicionalidades para a prática de nosso trabalho. Nossa ideia inicial era por meio da aproximação com os adolescentes e diálogos com estes e com profissionais da área da educação, como as duas pedagogas da instituição, que estavam diretamente relacionadas com o campo da educação como a vinculação de nossa pesquisa, ir construindo elementos mais concretos para produzir, até então, nosso Projeto de Pesquisa. A instituição preparava-se para iniciar as suas atividades do segundo semestre e havia muitos adolescentes novos; era o que chamavam “um período de cheia”. O número de adolescentes em medida de ISPAE, por exemplo, chegara a 80, representando 50% da população total em cumprimento de medida socioeducativa (no período agosto-setembro/2015).

Devido aos horários das atividades dos adolescentes, estabelecidos através de um cronograma fixo semestral e em função do emprego da pesquisadora em outro espaço de trabalho, houve dificuldades iniciais na adaptação de um momento para a pesquisa. Entretanto, dialogando, conseguimos estabelecer dia e horário para as atividades – quartas-feiras entre 20h e 22h, a partir do mês de setembro de 2015 – sem interferir na dinâmica da instituição e, ao mesmo, possibilitando o desenvolvimento da prática de pesquisa.

1.3.1 Grupo de Reflexão

O grupo de reflexão nasce por meio de inspirações advindas de algumas experiências da pesquisadora como o *Curso Introdutório Educação Popular, Pesquisa*

Participante e Sistematização de Experiências, junto ao educador Oscar H. Jara, Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social - Cepopes, profissional de Serviço Social, educadora social no espaço CREAS Canoas, bem como da perspectiva freiriana que a pesquisa suleou.

A opção por denominar o Grupo como “de reflexão”, inspirou-se na proposta de Heloísa Szymanski (2001), através da entrevista reflexiva. Doutora em educação, a pesquisadora trabalha com temas como família, educação e escola. Conforme dispõe a autora:

A reflexividade tem o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade” (Szymanski, 2001, p.197).

No movimento de interação e reflexão foi possibilitado que aparecessem algumas informações objetivas e subjetivas por parte dos sujeitos da pesquisa, buscando facilitar o diálogo para maiores aprofundamentos da temática trabalhada. Como a nossa proposta da pesquisa sugere, as atividades desenvolvidas com os adolescentes foram sistematizadas em um quadro, buscando contemplar nossa construção cronológica do tempo de pesquisa no CASENH, inspirados na proposta de Oscar H. Jara de sistematização de experiências. Segue o quadro de nossa sistematização:

Quadro de Sistematização de Experiências: reconstrução Histórica Cronológica

Participantes	Beija Flor, Sabiá, Bem te Vi, João de Barro, Cardeal, Canário, Calopsita, Pica Pau, Quero Quero, Curió		
Temas geradores/valores restaurativos	Diálogo; Esperança; Liberdade; Participação; Responsabilização		
Local/contextos explorados	CASENH; CASS São Leopoldo; Espaço Cinema Campo Bom; Cidade de Dois Irmãos.		
Mês/ano	Objetivos específicos	Atividades	Resultados
Agosto 2015	a) Examinar as características libertadoras do trabalho socioeducativo na perspectiva	Aproximação com o campo empírico e com os sujeitos; Diálogos iniciais por meio de visitas ao setores de privação de liberdade;	Temas geradores e seu significado para os adolescentes: LIBERDADE:

	freiriana em articulação com a proposta da justiça restaurativa;	Escolha do setor A2 como espaço para a pesquisa; Diálogos iniciais com adolescentes, educadores e profissionais do setor A2;	-Disciplina; - Se conquista; - Praticá-la é a melhor saída;
Setembro 2015		Apresentação de quem somos, ou seja, pesquisadora e adolescentes e demais questionamentos: quem somos nós, de onde viemos, por que cada um escolheu estar naquele espaço juntos, onde moramos, com quem moramos, o que gostamos de fazer.	Família -A humildade é a essência da vida; - O conhecimento do futuro;
Outubro 2015		Como os adolescentes se percebem na privação de liberdade: reflexão acerca de questões relativas às experiências dos adolescente, já começando a escutá-los de como eles se vêem no CASENH e quais seus pensamentos no cotidiano desta experiência.	-Só fale da minha vida quando a sua for um exemplo; -Fé em Deus, meu Alvará;
Novembro 2015		Organizamos dois grupos para a confecção de alguns cartazes com a palavra geradora: liberdade. Esta por sua vez, por meio das expressões acerca de seu significado para os adolescentes, tornou-se um tema gerador. Trabalhamos a partir do tema gerador, as noções dos adolescentes acerca da liberdade por meio de expressões livres: falas, desenhos, escritas.	- Se conquista; - Praticá-la é a melhor saída;

<p align="center">Dezembro 2015</p>	<p>b) Analisar em qual (is) perspectiva (s) se efetiva o trabalho para prática de liberdade na vida dos adolescentes na dinâmica socioeducativa de internação;</p>	<p>Aprofundamento acerca do tema da liberdade, nos referenciando nas expressões advindas dos adolescentes;</p> <p>Jogo da verdade ou desafio;</p> <p>Teatro do oprimido: encenação a partir das histórias de vida (proposta de atividade advinda dos adolescentes com mediação da pesquisadora no viés da proposta de teatro do oprimido, convergindo com o nosso referencial teórico/prático);</p>	
<p align="center">Janeiro 2016</p>		<p>Sem atividades de pesquisa no CASENH.</p>	
<p align="center">Fevereiro 2016</p>		<p>Retomada da prática de pesquisa no CASENH;</p> <p>Reencontro com os adolescentes partícipes da pesquisa;</p> <p>Devido ao período de férias escolares dos adolescentes e funcionários da escola no CASENH e da própria instituição, o mês de fevereiro foi dedicado à algumas atividades diferentes na instituição, comprometendo o dia de encontro com os adolescentes para a prática de pesquisa. Porém, a pesquisadora por meio da</p>	

		<p>relação já estabelecida com os adolescentes da pesquisa participou de algumas das atividades especiais propostas pela instituição, como: cinema no setor A2, lanche coletivo, jogo de futebol na quadra de esportes. Todas as atividades neste eixo relatadas, foram realizadas junto aos adolescentes da pesquisa e outros que conviviam no mesmo setor de internação;</p>	
<p>Março 2016</p>		<p>Retomada dos encontros semanais do grupo de pesquisa, continuando nas quartas-feiras no período noturno no horário das 20 às 22 horas;</p> <p>Para nossa reintegração, um dos adolescentes trouxe uma letra de música que escreveu durante o período sem os encontros do grupo sobre liberdade.</p> <p>E, a partir da letra da música, foram surgindo diálogos sobre o contexto de vida de cada adolescente, especialmente ao que os levou entrar no mundo do crime, seus anseios, amigos que morreram, mas, especialmente, aproveitamos para problematizarmos acerca da responsabilização de cada um por seus atos;</p> <p>CARTAS: escrita de cartas por cada participante do grupo;</p>	

<p>Abril 2016</p>		<p>Problematizações por parte dos adolescentes acerca da identidade do grupo;</p> <p>Definição do nome do grupo de pesquisa: Unidos pela liberdade;</p> <p>Jogos da verdade ou desafio;</p> <p>Reflexões em grupo:</p> <p>Morte de dois adolescentes do setor A2 que egressaram do CASENH e em menos de duas semanas vieram a falecer por motivos de desafetos com seus “contras”.</p>	
<p>Maiio 2016</p>		<p>Finalização da MSE de privação de liberdade de dois adolescentes do Grupo de Reflexão para o sistema de Semiliberdade;</p> <p>Parceria com a equipe socioeducativa e encontros individuais com os dois adolescentes egressos que se encontravam no Centro de Atendimento Socioeducativo de Semiliberdade - CASS São Leopoldo;</p>	
<p>Junho 2016</p>	<p>c) Compreender como o trabalho socioeducativo repercute para prática de liberdade dos adolescentes egressos do sistema de privação de liberdade;</p>	<p>Diálogos através de recurso da câmera filmadora entre os adolescentes do Grupo de Reflexão e os dois adolescentes egressos em MSE de semiliberdade;</p>	
<p>Julho 2016</p>		<p>Sistematização do caderno de memória com os adolescentes;</p>	
<p>Agosto/2016</p>		<p>Transcrição das gravações de vídeo junto aos adolescentes</p>	

		<p>da pesquisa;</p> <p>Fechamento: reflexão do trabalho de pesquisa como um todo.</p> <p>As percepções dos adolescentes nos encontros, sua participação, o significado do diálogo na suas vidas;</p> <p>- Discussão acerca dos materiais confeccionados como: cartazes e letras de música, nos encontros ao longo do período da prática de pesquisa;</p>	
--	--	--	--

Tabela 3: sistematização de Experiências - reconstrução Histórica Cronológica

Fonte: autora

1.3.2 Temas geradores e seu significado para os adolescentes

Em meio à realidade da privação de liberdade de adolescentes, uma proposta de diálogo por meio de uma conquista maior: a pesquisa, com problematização para compreendermos a *LIBERDADE e sua prática* nos desafiou semanalmente.

Longe de ingenuidades de nossa parte acerca dos motivos pelos quais, cada adolescente se encontrava naquela situação, bem como, incorporados da ética proposta e o "necessário" distanciamento dos sujeitos que ali habitavam, reconhecemos nossa dificuldade de entrarmos e sairmos de dentro dos muros e grades

Desde o primeiro encontro com o *Grupo de Reflexão*, indicado mais adiante, denominado *Unidos pela Liberdade*, iniciamos o trabalho de compreensões de liberdade e seus contextos para sua efetiva prática. Neste caminho, as ideias de liberdade trazidas pelos adolescentes, nos primeiros dois meses de encontros, manifestavam-se por palavras pontuais ou frases "soltas". Assim, ao mesmo tempo em que observamos a dificuldade dos adolescentes se expressarem verbalmente com maiores aprofundamentos sobre questões relativas ao tema, buscamos escutar seus silêncios e procurávamos provocar maiores contextualizações no grupo por meio de atividades

escritas e dinâmicas. Pois, ao chegarem ao espaço do grupo, alguma atividade, espontaneamente propunham. E, geralmente, estas tinham haver com desenhos e escritas.

No que tange às expressões acerca de liberdade, em síntese, os adolescentes referenciavam: a) que a mesma dependia da família (e seu apoio); b) a humildade, consideravam enquanto essência da vida, logo, inerente à liberdade; c) a importância de saber no que consistia a liberdade para seu futuro longe da privação institucional; d) a disciplina como um elemento bastante relacionado com o tema da liberdade diante do contexto de privação em que os adolescentes vivenciavam um roteiro diário. Logo, a disciplina tornou-se uma prática cotidiana e relevante para os adolescentes. A conquista da vida fora das grades é uma questão trabalhada na realidade da privação institucional por parte dos profissionais com os adolescentes. Mas, principalmente, é como ainda alguns profissionais que trabalham com adolescentes em conflito com a lei encaram a prática de liberdade: como uma conquista sob a ótica do merecimento. Como expressou o adolescente Quero Quero, em um dos nossos encontros, sobre a liberdade: "Praticá-la é a melhor saída".

O mergulho na tematização da liberdade e sua prática, partiu de nossa atenção voltada à síntese das expressões trazidas pelos adolescentes nos primeiros meses de pesquisa. O momento de sistematização do material produzido até o mês de dezembro foi um marco para a prática de pesquisa, pois percebemos um despertar para o tema por parte dos adolescentes. Estes, nos momentos de sistematização de suas falas e visualização das gravações via câmera filmadora, tiveram a oportunidade de se olharem, olharem os seus companheiros de pesquisa. Deste modo observamos o que as leituras freirianas nos remetem: o reconhecimento de si por meio do outro.

O diálogo tornou-se espontâneo e frequente. Observamos que o ato de falar com o outro não era hábito por parte dos adolescentes, nem mesmo de suas referências familiares, como também não se fazia presente com os seus cupinxas⁶. Uma questão interessante que nos acompanhou durante todo o processo de pesquisa, especialmente, no tempo do *Unidos pela Liberdade*, voltava-se às indagações dos adolescentes para a pesquisadora ao final de cada encontro: "*Dona! A senhora vai voltar semana que vem, né?!*" (*Adolescentes Grupo Unidos pela Liberdade*), algumas vezes verbalizavam:

⁶ Refere-se aos amigos ou amigas mais próximos dos adolescentes.

"Dona! A senhora vai aguentar a gente mais seis meses?" (Adolescentes Grupo Unidos pela Liberdade).

Analisamos exatamente a condição e reprodução em que são colocados, não somente pelo ato infracional praticado, mas por toda uma bagagem de estarem à margem de uma sociedade capitalista que não garante igualdade de condições.

A pesquisadora observou que o Grupo de Reflexão tornou-se um espaço educativo e de compromisso social à medida que éramos confiados por diversas revelações, confidências e credibilidade dos adolescentes. Contudo, o cuidado para não perder o foco se fazia permanente diante das demandas apresentadas, pois existia um tempo determinado para a pesquisa e um objetivo que era a concretização de uma pós graduação em nível de Mestrado.

Procurávamos contemplar as demandas dos adolescentes por meio de atividades da pesquisa, como: o jogo da verdade e do desafio. Tais atividades praticadas algumas vezes por sugestão dos adolescentes que, por meio de perguntas construídas por cada um, estabeleciam o diálogo e desenvolviam assuntos que gostariam de expor, estes sendo relacionados pela pesquisadora com a proposta da pesquisa.

O jogo da verdade e desafio fez com que o tema da responsabilização do adolescente frente a seus atos aparecesse e, assim, conseguimos contemplar esse aspecto em nossas discussões. Contudo, observamos que problematizar a questão da responsabilização com os adolescentes não é uma proposta simples, mas se faz necessário para que possamos rever as nossas próprias práticas junto a esses sujeitos e, fundamentalmente, para que eles próprios possam ter a oportunidade de se reverem consigo mesmos, seus atos e seu entorno.

Um acontecimento, significativamente marcante em meio ao percurso de pesquisa, revelou-se quando três adolescentes chegaram ao encontro de quarta-feira anunciando uma proposta que, no intervalo semanal entre um encontro de pesquisa a outro, combinaram entre si de propor aos demais participantes do grupo: escrevermos individualmente uma carta com nossos projetos de vida, futuras realizações e desejos a serem concretizados. Contudo, a proposta era lacrarmos o texto escrito em um envelope e guardá-lo no CASENH, entregando-o para alguma das técnicas responsáveis pelo setor no período, para que entre oito a dez anos, a pesquisadora procurasse cada um dos adolescentes e nos reuníssemos para a abertura do envelope e realizar a leitura das

cartas. A proposta foi acolhida por todos do grupo e as cartas foram escritas individualmente, no mesmo espaço de tempo e, em seguida, lacradas. Estas, foram deixadas com uma das pedagogas da instituição que assumia a responsabilidade pelo processo de pesquisa, no que tange a área de educação e questões de responsabilidade burocráticas institucionais.

Por meio dos jogos de verdade ou desafio, bem como pela justificativa dos adolescentes em quererem deixar algo marcado com o grupo, com a possibilidade de reencontro através da escrita das cartas, tornou-se possível analisarmos a importância da participação de cada um no processo. Pois, à medida que iam se apropriando do grupo como parte de si, mais participação se efetivava, reflexões eram produzidas e o diálogo começara a se tornar parte fundamental de nossa relação enquanto grupo.

Em modo crescente, um fator destacou-se durante o processo de pesquisa: a esperança. A esperança dos adolescentes, por mais situações complexas vividas, no momento em que estabelecemos uma relação de confiança e os combinados foram cumpridos, projetos de vida eram verbalizados com maior veemência.

1.3.3 Adolescentes egressos do sistema de privação

A partir do mês de junho de 2016, como processo natural do sistema de privação de liberdade, iniciou-se o processo de egresso da privação de liberdade de alguns adolescentes partícipes da pesquisa e, com isto, nosso grupo começou a diminuir, porém, não somente.

Por meio do vínculo estabelecido com os adolescentes no andar da pesquisa, os próprios propuseram a possibilidade de construirmos uma página na rede social Facebook, onde somente participariam os sujeitos do grupo de pesquisa. Assim, poderíamos manter contato: com a pesquisadora e com os adolescentes que viessem a egressar da privação de liberdade.

Para tanto, a pesquisadora procurou consultar a advogada do CASENH para que nada fora das normativas legais fosse realizado e que a instituição estivesse a par do que os adolescentes propuseram e, se fosse possível, realizaríamos. O retorno por parte da advogada do CASENH foi positivo para a concretização da página no Facebook, ponderando-se que quem mediará a página na rede social seria a pesquisadora, com as devidas recomendações institucionais.

1.3.3.1 CASS São Leopoldo

Durante o período de pesquisa no CASENH, foi possível experienciar a progressão de MSE de dois adolescentes que da internação foram encaminhados para a semiliberdade.

Deste modo, estabelecemos contato com o Centro de Atendimento de semiliberdade, o qual se localiza na cidade de São Leopoldo e conseguimos firmar uma parceria junto da pesquisa.

Como os adolescentes estavam participando semanalmente do grupo de pesquisa no CASENH, nos disponibilizamos em continuar realizando os encontros, agora em dupla, quinzenalmente, conforme disponibilidade da pesquisadora, conjugada aos horários de atividades dos gurus⁷. A experiência junto dos adolescentes na proposta de semiliberdade contribuiu à nossas reflexões e análises da pesquisa, especialmente, no que se refere ao processo da prática de liberdade o trabalho socioeducativo desenvolvido até sua efetivação.

Os adolescentes que se encontram na semiliberdade, podem trabalhar fora da instituição, bem como, a escola que frequentam se encontra fora da casa. Ainda nos referimos como CASA pois a estrutura institucional da semiliberdade é uma casa, onde

⁷ Maneira como nos referíamos aos adolescentes durante o processo de pesquisa.

os adolescentes residem e saem para desenvolver suas atividades durante o período do dia e retornam para o seu descanso, alimentação e higiene⁸.

Diante da sistematização do vivido junto aos adolescentes no CASENH, buscamos contemplar nosso objetivo central, de análise das perspectivas educativas para a prática de liberdade junto dos adolescentes no CASENH, compreendendo como estas se efetivam na dinâmica de privação, dialogando com a proposta de educação freiriana e da justiça restaurativa.

A permanência sistemática durante o período de um ano como pesquisadora no CASENH tornou-se fundamental à visualização do trabalho desenvolvido na instituição. Percebemos a carência de compreensão por parte dos trabalhadores e trabalhadoras, de todos os níveis de escolarização, acerca da proposta central da privação de liberdade: o trabalho com o adolescente para seu retorno ao convívio social. A visão e a ação de cunho punitiva ainda prevalecem no que se denomina trabalho educativo. Por onde o adolescente é reconhecido pelo seu ato infracional, incorporando a si próprio como tal: “Aí dona, eu sou 157, pergunta pro Seu⁹ ali¹⁰”.

No que se refere aos objetivos específicos de nossa pesquisa, examinamos que o primeiro objetivo revela-se por meio de ações pontuais por parte dos profissionais no CASENH que conseguem desenvolver um trabalho em perspectiva humanizadora, priorizando o diálogo com os adolescentes, abrindo espaço para que estes se coloquem e sejam vistos como sujeitos da própria história. Contribuindo, assim, ao processo de construção de construção à prática de liberdade.

Ainda, percebemos que os profissionais que conseguem desenvolver algum trabalho mais sensível com os adolescentes se utilizam da proposta restaurativa por meio de seus valores, bem como, estão vinculados a algum grupo de estudos (ou já estiveram), que tematizam questões da privação de liberdade, para além de suas funções

⁸Ver capítulo 6 SINASE: Parâmetros da Gestão Pedagógica no Atendimento Socioeducativo – eixos: 6.1, 6.2, 6.2.1 e 6.3.

⁹ Maneira como os adolescentes referenciam os profissionais do CASENH (Seu: homens/Dona: mulheres)

¹⁰. O artigo 157 do código penal qualifica o roubo, isto é, subtrair algo de outrem mediante ameaça ou agressão. O uso da violência ou ameaça como forma de coação da vítima. (Ver Artigo 157 do Código Penal - Decreto Lei 2848/40).

no CASENH. O que podemos perceber enquanto exercício fundamental na proposta educativa de Paulo Freire, a práxis.

Analisar o trabalho para prática de liberdade dos adolescentes na dinâmica socioeducativa de internação, se tornou um desafio, pois temos de manter um certo cuidado, apresentando-se durante o processo de pesquisa, diversos fatores institucionais intervenientes, como a posição política partidária de quem está na direção do CASENH, pois a estruturação tanto do trabalho institucional quanto a distribuição dos funcionários pelos setores de atuação, dependerá de qual vínculo o/a profissional tiver com quem está dirigindo a institucional. O número de adolescentes tornou-se uma questão relevante para a efetivação de um trabalho com maior atenção ao indivíduo e suas necessidades, visto que desde o ano de 2015 ocorre um crescente no número de adolescentes em situação de privação de liberdade, acarretando a superlotação institucional; e, com representação importante, foi perceptível um número significativo de profissionais cansados da rotina institucional, com problemas de saúde mental e o próprio descrédito na ressignificação dos adolescentes longe de atos infracionais.

O terceiro objetivo de nossa pesquisa evidencia a nossa compreensão, a partir dos relatos dos adolescentes que mantivemos contato, os quais após egressarem do sistema de privação de liberdade, referenciam alguns profissionais como contribuintes ao seu processo socioeducativo, porém expressaram o sistema institucional, ainda como um lugar de castigo, por onde tiveram que passar para aprenderem a não fazer mais o que faziam, ou seja, práticas infracionais, remetendo à ideia isolada de punição.

2. DA PRIVAÇÃO À LIBERDADE (FREI)RIANA:¹¹ SENTIDOS À EXPERIÊNCIA COM ADOLESCENTES

Dedicaremos um capítulo desta dissertação para contextualizar o conceito de liberdade e sua prática inspirados no pensamento de Paulo Freire, a partir da vivência com os adolescentes em situação de privação de liberdade. Aqui, contextualizaremos o sentido à nossa experiência de pesquisa, a partir da trajetória vivida e as construções educativas construídas por Paulo Freire.

2.1 Paulo Freire e Frei Betto e suas experiências em contextos de privação de liberdade

As experiências no contexto de privação de liberdade vividas por Frei Betto e especialmente Paulo Freire, mesmo em tempos e contextos distintos do presente contemporâneo e realidade infracional dos adolescentes, inspiraram a escrita desta dissertação. Pois proporciona o reconhecimento e proximidade de sentimento de privação da sociedade por determinado tempo.

Deste modo, sentimos que tanto as experiências descritas por Freire e Betto quanto as experienciadas junto aos adolescentes do CASENH despertaram em nós reflexões e conexões reflexivas suscitadas por essas realidades. Conforme BETTO (1985):

A prisão foi, sem dúvida nenhuma, uma grande escola em minha vida. [...] Nós prisioneiros, éramos derrotados. E, graças a ociosidade do tempo

¹¹ (FREI)RIANA: Destacamos que a utilização do parênteses para (Frei), diz da relação das experiências, especialemnte na privação de liberdade, de Frei Betto e Paulo Freire nesta parte da dissertação.

carcerário, a gente se dedicava a longuíssimas discussões políticas, tentando descobrir onde é que erramos, por que aquele processo de contestação ao regime militar, que inclusive chegou a assumir a luta armada, faliu. Por que o inimigo, que julgávamos mais débil, com muito maiores contradições, pôde se reorganizar, se fortalecer tão rapidamente e aniquilar aquelas experiências que tiveram enorme valor, às quais inúmeros jovens se consagraram inteiramente, a ponto de pagar com a própria vida? (BETTO, 1985, p. 35).

Frei Betto experienciou a realidade da privação de liberdade de novembro do ano de 1969 até a metade de 1971 como preso político. No governo Médici, passou a cumprir pena de São Paulo/SP, a Casa de Detenção, permanecendo nela até o final de 1973 como preso comum. Dessa experiência carcerária um ponto de encontro se faz através das experiências de prisão por setenta e cinco dias e, no exílio, durante dezesseis anos, vividas por Paulo Freire a partir de 1964 até o final dos anos de 1980.

De repente, estreita-se o mundo de tal maneira que a tendência é atravessar as suas fronteiras através da imaginação. E viver, então, um mundo que não se pode viver ali. E é interessante ver como essa imaginação se torna mais gulosa, querendo maiores espaços do que tínhamos quando andávamos felizes em nossa rua. Quando estávamos livres e tínhamos o direito de ir aonde quer que quiséssemos e não íamos. (FREIRE, 1985, p. 51).

As experiências vividas pelos autores, tanto na prisão como no exílio, tornaram-se, além de leituras teóricas fundamentais inspiração para esta dissertação, fundamentando a prática de pesquisa e dialogando com a realidade de vida dos adolescentes dentro e fora do contexto da privação de liberdade.

Paulo Freire, considerado por diversos estudiosos, educadores nos espaços de conhecimento como sendo o “educador da liberdade”, tornou-se fundamental enquanto inspiração para nosso estudo. Por meio de nossa aproximação e aprofundamento de seu pensamento educativo, reconhecemos sua importância, nos remetendo à fidedignidade do seu trabalho, especialmente, com àqueles e àquelas que não tem acesso aos seus direitos sociais, dos mais básicos como a nutrição até a alfabetização, buscando dignificar o humano de cada um com suas práticas.

Os autores STRECK, REDIN, MÄDCHE, KEIL&GAIGER (2002) afirmam a importância do pensamento de Paulo Freire como não definitivo, que se sabe incompleto por sua própria rigorosidade, que se quer aberto e não dogmático (e, muito menos, determinista); sua obra encontra-se permanentemente sequiosa de novas descobertas e novas experimentações. (STRECK, REDIN, MÄDCHE, KEIL&GAIGER, 2002, p. 31). Ainda, sobre a atualidade do pensamento de Paulo

Freire para nossa atuação em ações educativas humanizadoras, reafirmamos o pensamento de (STRECK, 2003, p. 93): “Ele é atual se estamos à procura de um companheiro que nos ajude a enfrentar novos desafios com ousadia e com criatividade, como ele fez em seu tempo”.

Nessa perspectiva, SAUL (2012) afirma que:

A atualidade do pensamento de Paulo Freire vem sendo demonstrada pela multiplicidade de trabalhos teórico-práticos que se desenvolvem, tomando o seu pensamento e a sua prática como referências, em diferentes áreas do conhecimento, ao redor do mundo. A crescente publicação de suas obras, em dezenas de idiomas e a ampliação de fóruns, cátedras e centros de pesquisa criados para pesquisar e debater o legado freireano são indicações da grande vitalidade do seu pensamento (SAUL, 2012, p. 39).

Acreditamos que, pela historicidade vivida por Freire, suas construções teóricas a partir do seu fazer educativo e dedicação aos oprimidos já seria suficiente para justificarmos sua escolha para teórico metodológica. Porém, diante do contexto social contemporâneo que nos apresenta profundas transformações, tais como a rapidez de informações, o avanço das novas tecnologias que, conseqüentemente, transformaram o modo de vida da sociedade e suas condicionalidades perante as necessidades advindas desta nova realidade social, destacando os campos educacionais. Tais campos educacionais que nos referimos são escolar e não escolar. A saber, nossa pesquisa relaciona-se à educação não escolar, mesmo que a escolar esteja alicerçada como parte da proposta socioeducativa, no contexto de privação de liberdade. Paulo Freire problematiza acerca das “educações”, independente do contexto em que se darão. Mas, atentando para qual delas escolheremos trabalhar e nos efetivarmos enquanto educadores e educadoras. De acordo com Romão (2010), para Paulo Freire não existe educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Na realidade, as educações resumem-se em duas: a educação bancária e a educação libertadora. E, inspirados nesta última concepção educativa, que nosso trabalho enquanto pesquisadora/profissional/educandos se desenvolveu.

Sartori (2010) explica que a prática bancária subordina o educando, sufocando o gosto pela rebeldia, reprimindo a curiosidade, desestimulando a capacidade de desafiar-se, de arriscar-se, tornando-o um sujeito passivo. Ou seja, estimula-se um processo de imobilização do sujeito (sujeito-objeto, nesta perspectiva). Na escola, por

exemplo, o aluno nada sabe e o professor é detentor do saber, não havendo espaço em mente para cogitar-se alguma discordância ou problematização.

Conforme Freire (1994), na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais de ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se concentra sempre no outro.

Opostamente à concepção bancária da educação, apresenta-se a perspectiva educativa problematizadora, ou seja, libertária, a qual segundo Freire (1994):

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1994, p. 39).

Neste momento nos encontramos em um ponto onde podemos pensar em uma demarcação fundante entre a educação bancária e a educação libertadora/problematizadora: o diálogo. O diálogo, concebido na perspectiva freiriana como uma exigência da própria existência dos seres, que vai além do dizer da simples palavra, que se faz concreto através e com o outro. Este que, como expressa Freire (1987, p.78) “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” por meio da prática dialógica que nossa pesquisa se desenvolveu, buscando aproximações possíveis com os adolescentes por meio de suas palavras que, no exercício de escuta do outro e contextualizações se fizeram matérias primas para o processo de sistematização desta pesquisa.

2.1.2 A Sistematização de experiências como uma forma de Pesquisa participante ou Pesquisa-ação

O processo de pesquisa participativa aproximou-se da concepção metodológica de Sistematização de Experiências proposta por Oscar H. Jara, baseando-se no pensamento freiriano, o qual nos inspira. Consoante à proposta de Jara (2013):

O conceito de Sistematização de Experiências foi criado historicamente na América Latina como produto do esforço por construir referenciais próprios de interpretação teórica a partir das condições particulares de nossa realidade. [...] Esses modelos de intervenção passaram a ser questionados e confrontados, segundo uma perspectiva de transformação social, o que gerou uma série de processos de crítica, reformulação e redefinição, tanto dos paradigmas de interpretação vigentes quanto dos esquemas de ação social. (JARA, 2013, p. 35)

A pesquisa partiu do encontro e vinculação com os dez adolescentes no CASENH, efetivando-se com a participação da pesquisadora nos processos, esta também, pesquisando-se juntamente aos adolescentes. Para Jara (2012, p. 183), “[...] quem viveu a experiência, deve ser o principal protagonista de sua sistematização”.

E, a partir da contextualização do vivido por cada sujeito, na experiência de privação de liberdade e com a pesquisa evidenciou-se a possibilidade de sistematizar o conteúdo, por meio da prática dialógica entre os sujeitos partícipes do processo e a pesquisadora.

Conforme aponta Jara H. (2013):

Nós acreditamos mais em promover o diálogo crítico e a interaprendizagem dos sujeitos e protagonistas das experiências, colocando pontos comuns de confrontação provenientes das lições particulares, de experiências “exitosas” ou não (mas que são as que realizamos realmente), para nos incentivarmos e para nos interrogarmos mutuamente, para deixarmos nossas mentes e espíritos algumas novas dúvidas, pistas para buscas, referências que nos entusiasmam a enfrentar problemáticas similares em nossa pesquisa ou que desestimulem a seguir pelo caminho que vamos. (JARA, 2013, p. 126-127)

O processo de reflexão acerca do nosso caminho como pesquisadora e adolescentes, nos remete ao significado de experiência. Deste modo, inspirados na conceituação de Molina (2010):

Experiência é para o pensamento freiriano mais do que uma categoria de análise. Foi documento e relatando suas experiências em educação que Freire produziu sua obra e imprimiu nela sua profunda convicção de que a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. Ler e escrever, para Freire, são práticas e experiências que ocorrem num mesmo tempo porque entende

que o ato de conhecer ocorre em tempos e espaços indissociáveis do saber. (MOLINA, 2010, p. 172)

A indissociabilidade referida por Freire entre o ler e o escrever percebemos na relação entre a teoria e a prática, na qual com a proposta libertária/problematizadora torna-se meio de comunicação e efetivação da práxis. Ou seja, uma prática reflexiva, que estimula a reflexão a partir da própria experiência. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, encontramos a afirmação de que Freire concebe o ser humano como um ser da práxis. Esta, enquanto uma de suas condições ontológicas, “os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo” (FREIRE, 1987, p. 121). Jara (2009) problematiza que:

Mesmo que Paulo Freire nunca tenha utilizado o termo “sistematização de experiências”, reconhecemos que o núcleo precursor das propostas, que na América Latina têm sido trabalhadas em torno desta conceptualização, está inspirado nos desafios e exigências de aprendizagem da prática que Freire nos apresentou. (JARA, 2009, in Rizoma Freireano, p. 13)

Neste caminho, a proposta metodológica de sistematização de experiências é notória em Freire por partir da história de homens e mulheres que as protagonizam, carregando em si uma dinâmica de sentimentos e ações que partem do individual e coma prática dialógica tornam-se coletivas.

Defende-se que, para uma experiência tornar-se efetiva enquanto prática teórico metodológica é necessário que se tenha feito parte dela. Ou seja, na circunstância da pesquisadora, compreende-se esta enquanto partícipe do processo de investigação, *não sendo possível ser totalmente alheia ao processo de sistematização em nome das pessoas que foram suas principais protagonistas*. (Jara, 2013, p. 183)

Ainda, se faz necessário atentarmos em alguns elementos metodológicos, estes fundamentais à síntese do vivido. Conforme Jara (2013) nos apresenta:

- A experiência é o ponto de partida, com participantes, com os registros que tem sobre a mesma;
- Conta com um plano de investigação: objetivos, foco(s) de interesse, definição de procedimentos;
- Mapeamento de fontes de informação / meios de produção de registros (se for no decorrer da experiência);

- Memória – reconstrução do processo vivido;
- Organização das informações em eixos (ou os objetivos);
- Necessita da utilização de um roteiro de base semanal, mensal;
- Análise, elaboração de sínteses e interpretação crítica;
- Formulação de conclusões, recomendações e propostas; comunicação das aprendizagens e projeções para além da experiência; (JARA, 2013, p. 181-221).

Ainda, a utilização de alguns recursos externos para o registro e documentação do processo experienciado, torna-se um meio suleador de importância à prática de sistematização de experiências, como:

- Utilização de gravações sonoras (entrevistas, músicas);
- Fotografias, cartazes (representação visual);
- Filmagem de vídeo própria ou por meio virtual (exemplo: Youtube, Facebook);
- Gráficos, desenhos, mapas;
- Contos, letras de canções (Rap, por exemplo), construídos no momento de vivência; (Jara, 2013, p. 187).

Durante o processo de apreensão da realidade e coleta de dados, ter consciência de que nossa memória tem seus limites e seleciona os conteúdos, torna-se fundamental para o registro fidedigno à realidade. Compreendendo um rigor metodológico necessário à pesquisa, fazendo-se *importante recomendar que não deveríamos nos limitar às anotações espontâneas, mas procurar adicionalmente, outras formas mais estruturadas de registro.* (Jara, 2013, p. 188)

Portanto, não existe um sistema de registro ou até mesmo sistematização único, mas justamente, a prática de sistematização de experiências constrói-se e desenvolve-se a partir e conforme cada grupo e suas demandas. Possibilitando a reconstrução permanente e até mesmo análise crítica do que fora experienciado.

Podemos visualizar maiores detalhes do processo no quadro síntese proposto por Jara (2012), disposto no ANEXO D, ao final do texto.

3. SOCIOEDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO E A JUSTIÇA COMO VALORES CENTRAIS PARA PRÁTICA DE LIBERDADE DE ADOLESCENTES

O presente capítulo constitui-se na teorização das práticas socioeducativas voltadas à adolescentes em situação de privação de liberdade. Essa se baseia na construção do que seja socioeducação em um diálogo com as principais questões levantadas no decorrer da pesquisa.

3.1 A educação libertadora

A compreensão de educação que inspirou o desenvolvimento desta pesquisa, bem como na prática profissional como Assistente Social, pesquisadora CEPOPES/UFRGS e junto aos adolescentes problematizamos inspira-se no pensamento de Paulo Freire; assumindo, assim, seu caráter libertador.

Freire nos apresenta um modelo de educação pautado na transformação social, a partir do conhecimento das palavras e seus significados, ou seja, a alfabetização. Provocando a reflexão e articulação com o contexto histórico de cada sujeito e seu lugar na sociedade, denominando-se esse movimento de conscientização. Oportunizando o reconhecimento de si mesmo como sujeito histórico e politizado face à sociedade, dispondo que o ser humano seja sujeito da sua própria aprendizagem e não objeto que nada sabe. E que por meio de sua vivência e realidade desenvolva o seu modo de ver o mundo, expressando a efetiva aprendizagem libertadora. Neste viés, inspirados no pensamento de Freire (2008):

Eu continuo pensando que a educação precisa de transformação que permita libertar os homens e as mulheres. Ela continua vivendo a perversidade do sistema, a incompetência científica e uma tremenda carga ideológica que faz com que os alunos sejam vistos como um “problema”. (FREIRE, 2008, p. 59)

A visão de “problema” impõe-se especialmente sobre os adolescentes (independente de origem social e econômica) que, por vivenciarem uma fase de diversas transformações, tanto físicas quanto emocionais, refletem mudanças em seu

comportamento diante do contexto social no qual vivem: alguns em quietude, outros com certa rebeldia e assim por diante.

No que tange aos adolescentes em conflito com a lei, além dos aspectos de transformação da idade, evidencia-se o ato infracional em que estão envolvidos, acrescentando mais uma situação problema. Para além dos dados sistematizados nesta pesquisa, é notória a relação da condição econômica e social por parte destes adolescentes e suas famílias, com a prática de atos infracionais. Consolidando, assim, o estigma que pesa sobre eles: infratores.

Contudo, conforme dispõe FREIRE (1996):

O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. (FREIRE, 1996, p. 91)

Permeia por todos os escritos de Freire um alerta para que nos voltemos à centralidade de uma educação realmente libertadora, que busca combater qualquer forma de dominação e opressão dos “desprivilegiados”, estes considerados os “marginalizados” da sociedade capitalista. Então, podemos reafirmar Freire (2013):

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, esta luta pela humanização somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*. [...] O ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sintam opressores, nem se tornem, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. (FREIRE, 2013, p. 41)

A possibilidade de mudança do ser humano enquanto sujeito inacabado, para Freire, se faz possível por meio do processo da conscientização destes com sua real situação de exploração e dominação por meio dos segmentos populacionais de alto poder econômico da sociedade.

Por isto, o tão fundamental processo de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire. Nele desenvolveu a base de toda proposta freiriana para aqueles que dela desfrutam. É nesse alicerce que a conscientização dos sujeitos como tais, se dará por meio da leitura do mundo e compreensão do significado de cada palavra, transformadas em ações e significados, de acordo com cada historicidade humana. Assim, Freire (1996) alerta:

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre seus súditos, pelo senhor feudal sobre seus vassallos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando "burocratização da mente". (FREIRE, 1996, p. 68)

A alfabetização, na lógica freiriana, extrapola o espaço da escola, estimulando a tomada de consciência crítica de cada sujeito, auxiliando na organização de seu pensamento para reflexão e, assim, desenvolver sua criticidade. Ainda busca resgatar ou desenvolver a dignidade humana que já fora oprimida pela exclusão social que permeia a sociedade capitalista. Contudo, Freire (1996), nos alerta: “Se a sociedade está vivendo uma experiência histórica e social muito afastada de um clima de maior liberdade, a educação progressista deve conseguir métodos adequados para estes limites” (FREIRE, 1996, p. 60).

Freire nos traz com esta última colocação que não devemos nos deter à uma cultura imobilizadora que impera no presente. Obviamente, de uma maneira diferente do que já se mostrou na história da humanidade, mas revela-se com veemência. Ainda, se faz necessário perguntarmos especialmente nós que trabalhamos no campo educacional, social e lidamos com gentes: quais estratégias necessárias e possíveis, dentro de um contexto capitalista, para a efetivação de uma educação libertadora?

Algumas pistas se fazem presentes em sua obra *Pedagogia da Tolerância*, onde Freire (2013) manifesta:

Para mim, é muito difícil pensar teoricamente a prática educativa sem o auxílio de outras ciências. No fundo, estou convencido de que a pedagogia não é uma ciência: não tem autonomia epistemológica, mas se serve das ciências. O educador deve ter uma postura científica do ponto de vista do rigor necessário com que aborda o objeto do seu pensamento e da sua ação. Para isso, deve se servir do aporte das diferentes ciências. (FREIRE, 2013, p. 168)

Aliás, nessa obra percebemos que não somente a educação não se complementa em si própria, como outras áreas científicas também, a exemplo do serviço social que, enquanto profissão não existe como unidade em si mesma, mas na articulação e diálogo com outros campos como saúde, educação, habitação, cultura, entre outras. Em decorrência, a educação proposta por Freire sugere a horizontalidade nas relações, essa, por sua vez, não reduzindo-se a sala de aula ou a outros espaços educativos em que a relação se dará educad@r e educand@. Mas se estende para outras áreas de conhecimento, como os dispostos no parágrafo anterior.

Conforme indicamos no capítulo II, convivemos ainda em tempo presente com duas propostas de educação: a bancária e a libertadora. Contudo, diante de nossas atuações, se faz necessário pensarmos com qual dessas nossas ações e pensamentos se aproximam para, assim, sabermos como nos posicionarmos nos contextos em que nos demandam e nos sentimos comprometidos.

O caminho que percorremos até aqui, como educand@s, pesquisadora, assistente social nos entrelaça com a perspectiva libertadora de educação. Conseqüentemente em muitos momentos geraram-se incômodos com o nosso pensamento e práticas que propõem, ao contrário da educação bancária, o movimento de conscientização de educand@s, provocando a criticidade frente à realidade social. Trabalhar na perspectiva freiriana com adolescentes em conflito com a lei, que carregam o ato infracional como identidade primordial estigmatizando-os, exige compreensão e conhecimento de cada um enquanto sujeito. Escutá-los e provocar suas vozes na busca por um diálogo torna-se desafiador em nossa conjuntura social presente.

A “mera curiosidade” frente à realidade dos adolescentes caracteriza-se como especulação. Afirmções ou ditos populares como “é o destino deles né, no meio em que vivem” tornam-se repetitivos no convívio com esta outra frente de “pensadores bancários”. Contudo, tais posições geram impulsos para que nós, trabalhadoras e

trabalhadores do campo social continuemos a luta por uma educação verdadeiramente libertária.

3.2 Socioeducação

Pensar e escrever no que consiste a socioeducação é um desafio que vem se constituindo ao longo de nossa reaproximação com o campo empírico, com os adolescentes do CASENH em diálogo com o orientador desta dissertação. Também foram agregadoras as reflexões proporcionadas por meio da minha participação junto ao Coletivo de Pedagogia Social e Educação Popular (CEPOPES), projeto de pesquisa e extensão vinculado a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Nesse grupo os estudos estão voltados para práticas de educação em espaços que se ocupam do campo social.

Deste modo, inspirados na tese de doutorado do pesquisador (BARBOSA, 2013, p. 87) nos questionamos: que educação é a socioeducação? Que concepções epistemológicas a sustentam?

Talvez seja possível nos referirmos à socioeducação enquanto um campo de atuação em que as medidas socioeducativas estão inseridas, considerando que existem diversas vertentes onde se referenciam a socioeducação e práticas socioeducativas. Entre esses destacamos a atuação em espaços não escolares, a exemplo de trabalho em contra turno escolar, núcleos de atendimento social para crianças e adolescentes, centros de referência de assistência social para o mesmo público, além de outros projetos sociais que igualmente se denominam socioeducativos.

Não desconsiderando a importância destes espaços onde estas ações se desenvolvem, nossa proposta neste eixo do trabalho é verificar a gênese e sua historicidade voltada às práticas socioeducativas que são desenvolvidas no espaço de privação de liberdade junto a adolescentes que praticaram atos infracionais e respaldam a denominação e caracterização do que seja a socioeducação.

Neste cenário, consideramos Antônio Carlos Gomes da Costa (Costa, 2006) como um dos precursores no Brasil a desenvolver a temática socioeducação, por meio de ações socioeducativas junto de adolescentes privados de liberdade. Ele contribuiu com algumas normativas vinculadas à aplicabilidade de medidas socioeducativas aos adolescentes nos sistemas de privação de liberdade e em meio aberto e no sistema de proteção em geral com o Estatuto da Criança e do Adolescente.

No que tange à socioeducação, o referido autor defende que:

A socioeducação é a modalidade da ação educativa destinada a preparar os adolescentes para o convívio social no marco da legalidade e da moralidade socialmente aceitas, como forma de assegurar sua efetiva e plena socialização. (COSTA 2006, p.10)

Podemos compreender que apesar da medida de internação ser caracterizada como sanção, a mesma deve integrar práticas pedagógicas corroborando para o atendimento integral, ao desenvolvimento pessoal, social e humano do adolescente, possibilitando a reflexão e construção de seu projeto de vida no período de reclusão para o retorno da vida em liberdade.

Na busca por maiores compreensões acerca desse conceito (se é que o podemos determinar enquanto tal), no ano de 2016 o CEPOPES obteve a oportunidade de um momento de diálogo e reflexões junto de Carmem Maria Craidy¹². Esta, por sua vez, se dedica a estudos acerca da socioeducação e suas interfaces socioeducativas junto a adolescentes em conflito com a lei. É possível pensarmos a socioeducação enquanto um campo de disputa no que tange a sua legitimidade para as medidas socioeducativas. Craidy (2016) relembra que a utilização deste termo iniciou com a mudança de caracterização da Doutrina da Proteção Integral para o processo de responsabilização do adolescente com as ações ligadas às medidas socioeducativas regulamentadas por meio do ECA. Este processo de mudança tornou-se chave para esta nova conceituação.

Porém a pesquisadora afirma que a socioeducação não está consolidada como:

¹² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1964), mestrado em Sciences de L'éducation - Université Paris Descartes (1972) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1996) tendo se aposentado como professora da mesma universidade; atuou como conselheira do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, adolescentes em conflito com a lei e educação, legislação e políticas educacionais, violência e educação. (Curriculum Lattes disponível em: http://buscav.cnpq.br/buscav/#/espelho?nro_id_cnpq_cp_s=3011518752311970)

[...] um conceito no campo social, mas pode ser considerada como uma das áreas da Educação Social. A prática social e o trabalho como princípio educativo promovem o compromisso de construir projetos de vida, individuais e coletivos, de sujeitos que se apropriam da construção do conhecimento e desencadeiam as necessárias transformações da natureza e da sociedade, contribuindo para o resgate do processo de humanização baseado na ética, na justiça social e na fraternidade. (Craidy, 2015, p. 84)

Contudo, observamos que ainda existe uma lei penal juvenil e, ela não é menos penal por ser juvenil, pois há processo judicial, elementos da lei penal adulta. O que a diferencia são suas características de excepcionalidade e brevidade, considerando o adolescente enquanto um ser em desenvolvimento. Aginsky e Capitão (2008) também pesquisadoras dessa temática contribuem com nossa reflexão ao afirmarem que:

Os traços punitivos e assistencialistas das práticas institucionais permanecem presentes na contemporaneidade. No entanto, desde a promulgação do ECA, a privação de liberdade na socioeducação, vem se confrontando com as necessidades de construção de respostas aos impasses, ainda não superados nas práticas institucionais que se estruturam na base das políticas públicas voltadas aos adolescentes em conflito com a lei. (AGUINSKY & CAPITÃO, 2008, p. 259)

Condicionamo-nos, então, a pensar que as práticas socioeducativas, dentro de uma concepção de socioeducação, ainda são paradoxais, uma vez que se revelam entre a punição e a proteção, tanto teoricamente quanto nas práticas executadas nos sistemas de privação de liberdade. As autoras apontam:

Que a socioeducação está, ainda, distante da democratização tão almejada para esse atendimento. Encontra-se no meio do caminho, na trilha da efetiva orientação ético pedagógica, nas práticas de responsabilização juvenil pela prática de atos infracionais. (AGUINSKY & CAPITÃO, 2008, p. 262)

Acreditamos que compreender os vários componentes que se inter-relacionam com a realidade dos adolescentes torna-se fundamental para os estudos envolvendo este público com foco no trabalho socioeducativo, bem como para um possível estreitamento no diálogo entre a socioeducação e as ações que a conjugam. Neste caminho, COSTA (2006) nos ampara:

[...] assim como existe educação geral e educação profissional, deve existir socioeducação no Brasil, cujo objetivo é preparar os jovens para o convívio social sem quebrar as regras de convivência consideradas como crime ou contravenção no Código Penal de Adultos. Porque o jovem que cometeu ato infracional, na maioria dos casos, não dá certo na escola, no trabalho e na vida não pela falta de encaminhamentos para a escola ou oportunidades de profissionalização, mas porque lhe faltou acesso a uma educação mais

ampla, que lhe possibilitasse aprender a ser e aprender a conviver.
(COSTA, 2006, p. 57)

Um ponto que nos chamou a atenção ao longo do processo de pesquisa, emergiu da verificação dos quatro documentos internacionais que instrumentalizam a doutrina de proteção integral, apesar de popularizados pelo ECA no Brasil, acerca da nomenclatura socioeducação, uma vez que, percebemos a ausência de caracterizações teórico-práticas voltadas às ações educativas junto aos adolescentes. O que existe são designações relacionadas aos direitos e deveres dos educandos, com ausência de maiores direcionamentos educativos em documentos, como: Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Jovens, adotados pela Assembleia Geral em sua resolução 40/33 de 29 de novembro de 1985; A convenção das Nações Unidas para os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989; As Diretrizes das Nações Unidas para prevenção da delinquência juvenil.

Outra questão de relevância ao pensar as medidas socioeducativas, logo, a socioeducação, envolve a escolarização e profissionalização dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa. Além de se configurar um direito assegurado no Art.124 do ECA (1990), a frequência escolar e o aprendizado profissional tornaram-se obrigatórios, como parte das medidas socioeducativas, pautando-se nos objetivos previstos na Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Art. 2º que assegura três objetivos principais: o pleno desenvolvimento do educando; seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Costa (2006) trabalha esses três objetivos por meio de dimensões educativas, porém, de mesma propriedade legislativa e teórico-prática: dimensão como pessoa (Educação para Valores), a dimensão como cidadão (Protagonismo Juvenil) e a dimensão como futuro profissional (Cultura da Trabalhabilidade). O autor articula as três dimensões educativas, uma vez que considera a totalidade de cada ser, bem como sua incompletude humana. Neste sentido, a dimensão como pessoa compreende a identidade, a autoestima, o autoconceito, a autoconfiança, visão positiva do futuro, o querer-se, projeto de vida, sentido da vida, autodeterminação, resiliência, auto realização, plenitude humana.

A dimensão como cidadão (Protagonismo Juvenil) atém-se ao reconhecimento do adolescente enquanto sujeito e partícipe da própria história. Ou seja, a construção do

projeto de vida de cada adolescente deve ser incorporada pelo mesmo, com orientação dos profissionais que venham acompanhar a sua medida socioeducativa. Contudo, o protagonismo de sua vida, o adolescente deverá guiar.

Neste caminho, o trabalho socioeducativo com os adolescentes e jovens não se constrói sozinho, mas sim por meio das relações que se estabelecem a partir de como o adolescente é acolhido, conduzido e orientado no sistema de privação de liberdade, em cujo processo se perceberá alguma reação por parte de cada um. Porém, para que este processo aconteça, torna-se fundamental o trabalho de um sujeito que acompanhará essa travessia: o/a educador/a.

Lamentavelmente, diante da experiência com os adolescentes, jovens, educadoras e educadores no espaço de privação de liberdade, percebemos que a socioeducação ainda é exercida com práticas distantes do que propõe uma educação libertadora, revelando-se ações semelhantes às que Costa (2006) identifica:

Amputação: historicamente, mostrou-se capaz de produzir dois tipos de pessoas: os rebeldes e os submissos. Os rebeldes adotam um padrão de conduta violentamente reativo no seu relacionamento com eles mesmos e com os outros, o que, geralmente, os leva a se inviabilizarem como pessoas e como cidadãos. Já os submissos despersonalizam-se, tornam-se frágeis, vulneráveis, inseguros, afoitos por serem manipulados e totalmente incapazes de assumir o próprio destino.

Reposição: baseado nas privações e carências encontráveis na vida desses jovens, procura vê-los pelo ângulo do que eles não são, do que eles não trazem, do que eles não têm, do que eles não são capazes. A tentativa de suprir essas carências de forma mecânica, via programas institucionais tem resultado, geralmente, na produção de grande número de jovens dependentes, propensos a se tornarem recorrentes crônicos de aparato assistencial do Estado ou das organizações não-governamentais. (COSTA, 2006, p. 87)

A realidade que estamos vivenciando nos apresenta adolescentes com dificuldades de conduta, possíveis de serem compreendidas por diversas vertentes, como por meio de expressões da questão social como a violência. Isso tem acarretado em conflitos por condutas inadequadas e infrações cometidas. E, ao contrário de práticas de cunho punitivas e repressoras, permeadas pelo medo do outro, pensamos que a educação com adolescentes e jovens, especialmente os que estão em conflito com a lei, deveria propor espaços de diálogos, escuta e proximidade por parte dos trabalhadores e trabalhadoras com os educandos. Desse modo, as ações socioeducativas poderão tornar-se efetivas na (e para) vida dos adolescentes numa perspectiva de autonomização para uma convivência cidadã solidária. Ainda que, o medo, a omissão e distanciamento

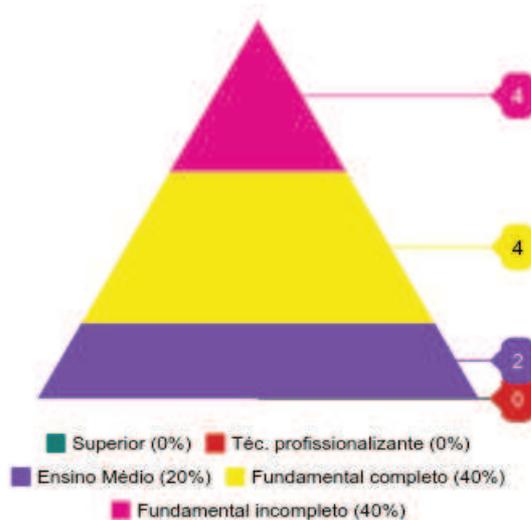
tornam-se violências e violações, no momento em que somos responsáveis pelo trabalho com cada adolescente e estamos diante de um contexto complexo, o desafio é avançarmos na (des-re)construção de caminhos de vida.

No que tange à vida de cada adolescente e seu futuro, nos deparamos com a terceira dimensão socioeducativa trabalhada por Costa (2006): o futuro profissional (Cultura da Trabalhabilidade) do adolescente e do jovem. Ou seja, esta consiste em propor a construção de um plano de vida profissional e de trabalho de cada adolescente, considerando suas competências pessoais, de relacionamento, de produção social e cognitivas.

Porém, para que os adolescentes construam sua “cultura de trabalhidade”, é necessário que tanto o seu desenvolvimento como pessoa (Educação para Valores), quanto sua incorporação enquanto cidadão (Protagonismo Juvenil) estejam, de alguma forma se constituindo em um crescente.

3.2.1 Condições de escolarização dos adolescentes do CASENH e a sua (des-re)construção

Neste contexto, a partir da leitura de Costa (2006), apresentamos a seguir, uma releitura do itinerário entre o mundo da educação e o mundo do trabalho, dialogando com a realidade dos adolescentes desta pesquisa:



Considerando que os adolescentes sujeitos desta pesquisa têm idades entre 15 e 19 anos, diante da representação acima, é possível visualizarmos que os mesmos apresentam uma disparidade entre idade e série de escolarização, o que, perceptivelmente, reflete em suas construções de vida. Desta maneira, no que tange a realidade entre o mundo da educação e o mundo do trabalho, é notória a descrição apresentada por Costa (2006):

1º) Há uma parte dos jovens brasileiros que termina sua educação básica (Ensino Fundamental e Médio), entra num curso superior e, só depois de formada, enfrenta a questão do ingresso no mundo do trabalho que coloca-se para eles. No patamar inferior desse grupo, encontramos os jovens que, após serem admitidos na universidade, passam a trabalhar, para custear seus estudos;

2º) Um outro grupo conclui o Ensino Fundamental, matricula-se em cursos técnicos, em nível de Ensino Médio, e, apenas depois de concluir sua habilitação técnica, ingressa no mundo do trabalho. Boa parte desses jovens, porém, costuma chegar à universidade sem ter atuado na área técnica. Outro contingente vai trabalhar como técnico para, assim, arcar com as despesas de um curso superior;

3º) Um terceiro contingente de jovens é constituído pelo grupo dos que chegam às últimas séries do Ensino Fundamental e, havendo ou não concluído os estudos desse nível, matriculam-se em um dos serviços nacionais de aprendizagem (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - SENAT), a fim de capacitar-se para o ingresso no mundo do trabalho;

4º) O quarto tipo de itinerário para o mundo do trabalho é percorrido pelos jovens que, com o Ensino Fundamental completo ou incompleto, ingressam no mercado de trabalho sem nenhuma capacitação além do que aprenderam no Ensino Fundamental. O office-boy é a figura emblemática desse contingente;

5º) Os adolescentes que não conseguem ultrapassar as primeiras séries do Ensino Fundamental, às vezes, passam, antes de entrar no mundo do trabalho, pelo aprendizado de um ofício em programas que desenvolvem iniciativas não-formais de educação e trabalho para jovens das camadas populares;

6º) Finalmente, há um sexto contingente, que ingressa no mundo do trabalho sem a educação formal completa ou com apenas uma formação reduzida, portanto, sem absolutamente nenhuma capacitação específica. (COSTA, 2006, p. 91).

A descrição apresentada pelo autor possibilita estabelecer algumas relações em diálogo com nosso campo empírico e nosso referencial teórico, sobretudo a perspectiva da educação libertadora de Paulo Freire. Imaginemos a complexidade que é trabalhar as educações: na escola, na família e na sociedade. Nas condições gerais em que se encontra a maioria dos jovens estamos diante de um grande desafio. Entretanto, com

jovens em cerceamento de liberdade, somos desafiados por exigências que a própria escola não conseguiria trabalhar sem o apoio de uma equipe interdisciplinar com profissionais de diversas áreas. Para esse público são necessárias outras mediações que as políticas sociais e educacionais não têm conseguido atender satisfatoriamente.

Aqui adentramos em uma questão de alguma forma já permeada ao longo de nossa escrita, porém, vale evidenciá-la enquanto uma prática fundamental ao atendimento e acompanhamento dos adolescentes: a presença, como uma pedagogia da presença (COSTA, 2006).

Nesta perspectiva, Streck (2010) contextualiza o conceito de pedagogia:

O significado de pedagogia é bem compreendido no contexto do conceito de práxis, no qual Freire tensiona dialeticamente a ação e a reflexão. A pedagogia se situa no âmbito dessa tensão, em que a prática e a teoria estão em permanente diálogo. Nesse diálogo, pedagogia refere-se a práticas educativas concretas realizadas por educadores e educadoras, profissionais ou não. Vem a ser o próprio ato de conhecer, no qual o educador e a educadora têm um papel testemunhal no sentido de refazer diante dos educandos e com eles o seu próprio processo de aprender e conhecer. (STRECK, 2010, p. 307).

Assim, a pedagogia da presença se apresenta como o ponto de encontro entre educador e educando, pela qual a relação que se estabeleceu no momento de ingresso no centro socioeducativo se efetivará enquanto ação socioeducativa. Ou seja, permite estabelecer uma mediação pedagógica que contribui para o desenvolvimento pessoal, social, em direção à retomada dos planos de vida com o adolescente, possibilitando sua (des-re)construção até o percurso de volta a liberdade.

3.3 A Justiça Restaurativa

Ao longo do nosso percurso como estudantes, profissionais e lutadores por uma sociedade mais justa, torna-se interessante esclarecermos de qual justiça estamos nos referindo e para qual estamos desempenhando nosso papel. Como todos os sistemas, o de justiça foi construído historicamente por uma formação educativa pautada no castigo, popularmente falando “pagar pelo mal que se fez à sociedade”. Ou seja, uma justiça retributiva, em que se “retribui” à pessoa que praticou o crime, a maldade que esta

cometeu. Mas poderíamos perguntar de modo inverso: como a sociedade retribuirá aos indivíduos o mal que ela causou aos mesmos pelo fato de não ter garantido às condições básicas para esses condenados se desenvolverem? Este questionamento coloca a base para uma justiça restaurativa.

Nosso atual sistema de justiça visa às práticas de educação por meio da punição, sem uma perspectiva concreta que garanta a convivência do infrator no meio social. Ao contrário, a lógica da atual política de trabalho com esses adolescentes promove o seu distanciamento do meio social a fim de que permaneçam longe do restante da sociedade, pelo seu caráter delitivo e ameaçador.

Porém, contrários ao sistema retributivo, nossas ideias e práticas dialogam com uma educação de cunho progressista na qual se evidenciam os saberes e práticas dos educandos e educandas, na busca por minimizar as desigualdades sociais que assolam especialmente àqueles e àquelas que se encontram na forma prisional por sentença da justiça. Nosso pensamento e práticas dialogam com outra proposta de justiça que começa a ser adotada como modelo alternativo à resolução de conflitos no Brasil: a justiça restaurativa.

Entretanto, ao longo do processo de reflexão e sistematização da pesquisa, percebeu-se que existem diferentes vertentes e concepções de restauração. Contudo, o que se propõe neste espaço converge com o conceito de restauração desenvolvido pelos orientais, de acordo com IshwarJotKaur¹³. Conforme o autor, considera-se que quando algo sofre um dano e tem uma história, após a sua restauração ele torna-se mais bonito e mais forte. Refere-se como metáfora à arte tradicional japonesa de reparação de cerâmica quebrada. Fazer sua recomposição com um adesivo forte e spray, imediatamente após a cola, com pó de ouro, chama-se Kintsugi. O resultado é que as cerâmicas não são apenas reparadas, mas tornam-se ainda mais fortes do que seu estado original. Em vez de tentar esconder as falhas e fissuras, estas são acentuadas e celebradas como as que se tornaram, agora, as partes mais fortes da peça. *Kintsukuroi* é o termo japonês para a arte de reparar com laca de ouro ou prata, o que significa que o objeto é mais bonito por ter sido quebrado.

¹³ Autor do Texto e Conceito de Restauração, base desta escrita.

Levemos essa percepção ao terreno do humano, ao mundo do contato com as pessoas que amamos e que, às vezes, ferimos ou nos ferem. Quão importante resulta a reparação. Torna-se essencial também entender que os vínculos fissurados ou quebrados e os corações machucados podem ser reparados com os fios dourados do amor e se tornarem mais fortes.

Nesta perspectiva, consideramos ainda que a ideia é que quando algo valioso se quebra, um bom caminho a seguir é não esconder sua fragilidade nem sua imperfeição; mas sim repará-lo com algo que toma o lugar do ouro, vigor, virtude. Ou seja, isso mostra as imperfeições e fragilidades, mas também é uma prova de resiliência: a capacidade de recuperar-se, (des-re)construir-se como pessoas dignas de muita consideração.

Sabemos que não se trata de uma pedagogia fácil de ser posta em prática pois precisa enfrentar um senso comum profundamente funcionalista e culpabilizador dos indivíduos, estes necessitam ajustar-se à sociedade ou podem ser eliminados. Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Compromisso*, enfaticamente expressa que um dos grandes desafios que temos que enfrentar hoje é esta confrontação com a ideologia imobilista, a fatalista. Não há imobilismos na história, sempre há algo que podemos fazer e refazer. Acreditando assim que:

Não podemos agir pragmaticamente na prática educativa, no ato de educar, fazê-lo de maneira utilitária. Ao contrário, temos que educar assumindo uma posição progressista, descobrindo quais são os limites que existem, os obstáculos que temos pela frente e, desta forma, assumirmos os desafios para alcançar a liberdade. (FREIRE, 2008, p. 60)

Neste caminho, a justiça restaurativa se apresenta como uma “nova” possibilidade de se fazer justiça, sendo concebida como um processo educativo dialógico por meio do qual todas as partes envolvidas em um ato que causou ofensas, agressões, tanto físicas quanto psicológicas, reúnem-se para decidir coletivamente como lidar com as circunstâncias decorrentes do(s) ato(s) e suas implicações para o futuro.

Desta forma, podemos compreender:

a justiça restaurativa como um novo paradigma que busca restaurar relações conflituosas por meio do consenso e com a participação da comunidade,

amparado por uma rede social que participa ativamente na construção de resoluções de conflitos, buscando a cura das feridas sociais, dos traumas e perdas causados pelo crime. (Conselho Nacional de Justiça, 2005, p. 348)

A justiça restaurativa representa também, “um modelo para se alcançar a democracia participativa, uma vez que a vítima, o infrator e a comunidade participam do processo decisório, na busca construtiva de resoluções de conflitos, objetivando a pacificação social” (Conselho Nacional de Justiça, 2005, p. 348).

Zehr (2008) apresenta uma diferenciação entre as propostas de Justiça Retributiva e Justiça Restaurativa:

A Justiça Retributiva: O crime é uma violação contra o estado, definida pela desobediência à lei e pela culpa. A justiça determina a culpa e inflige dor no contexto de uma disputa entre ofensor e estado, regida por regras sistemáticas.

A Justiça Restaurativa: O crime é uma violação de pessoas e relacionamentos. Ele cria a obrigação de corrigir os erros. A justiça envolve a vítima, o ofensor e a comunidade na busca de soluções que promovam reparação, reconciliação e segurança. (ZEHR, 2008, p. 9)

No Estado do Rio Grande do Sul, o projeto JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21 objetiva divulgar e aplicar as práticas da Justiça Restaurativa (JR) na resolução de conflitos em escolas, ONGs, comunidades e Sistema de Justiça da Infância e Juventude como estratégia de enfrentamento e prevenção à violência em Porto Alegre. Implementado desde o ano de 2005, na 3ª Vara da Infância e da Juventude da capital gaúcha, o Projeto Justiça para o Século 21 é articulado pela Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul (AJURIS¹⁴).

A concepção de trabalho do Projeto JR para o século 21 tem estratégias emancipatórias, articulada à rede de atendimento à comunidade na relação com as políticas públicas definidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) por meio de parcerias individuais e institucionais. As iniciativas do Projeto têm sua inserção preconizada na rede de atendimento ao adolescente em conflito com a lei a partir do Sistema de Justiça, contudo, estabelece parcerias de forma que amplia sua abrangência, produzindo repercussões no âmbito de outras políticas como as de segurança, assistência, educação e saúde.

¹⁴ Documentos disponíveis: <http://www.escoladaajuris.org.br/esm/> (Escola da Justiça XXI para a infância e a juventude).

Até o presente ano (2017), outros espaços institucionais de atendimento à criança, além dos órgãos ligados ao Juizado da Infância e Juventude, já estão aplicando essas práticas na gestão e resolução de conflitos internos, evitando sua judicialização. Experiências de aplicação dos princípios da justiça restaurativa ocorrem em unidades de privação da liberdade, a FASE, por meio de suas unidades de atendimento de medidas socioeducativas (CASES), nos CREAS onde as medidas socioeducativas em meio aberto são desenvolvidas, em abrigos, escolas e ONGs.

Dentro da dinâmica restaurativa, as pessoas que coordenam os círculos restaurativos não necessitam ter uma formação acadêmica específica, mas devem estar plenamente sintonizados com os valores e a proposta e também ser capazes de garantir um ambiente seguro e protegido aos participantes.

Inicialmente percebe-se a demanda no adolescente que praticou o ato infracional de participar de círculo restaurativo. Esta é reconhecida quando o mesmo assume a autoria do fato e identifica-se nele uma vontade de reparação dos prejuízos causados as vítimas. Ou seja, tanto o autor do ato infracional quanto os outros envolvidos, como as vítimas, testemunhas, familiares, comparecem de forma espontânea. Deste modo, o adolescente, terá a oportunidade de perceber as consequências reais do seu ato para a vítima e para a comunidade e conseguirá efetivamente visualizar e conceber a vítima enquanto sujeito, o que é negado no momento do ato de violência. Em sequência, as vítimas e envolvidos, poderão entender o que motivou o adolescente a praticar o ato de violência.

Escutando o adolescente sobre sua prática infracional, a vítima e os envolvidos trabalham para novamente olhá-lo como sujeito, compreendendo os motivos de sua expressão por meio da violência, uma vez que, o adolescente propõe-se a reparar o dano que causou. Em diversas situações as vítimas, componentes da sociedade percebem suas responsabilidades, mesmo que indiretamente, pelo fato que ocorreu e assim propõem contribuir com o adolescente nas relações sociais para romper com o ciclo de exclusão.

Finalizando o encontro, propõe-se um acordo entre todos os participantes do Círculo Restaurativo, focando nas necessidades de reparação de danos das vítimas e demais envolvidos, bem como, considera-se as necessidades não atendidas do adolescente, cujo fato pode ter desencadeado a prática do ato infracional. Sequencialmente, a referência de Coordenação do Círculo desenvolve uma prática de

monitoramento, reunindo-se com os participantes do círculo Restaurativo para se inteirar sobre o andamento do acordo realizado.

Conforme disposto nas recomendações do projeto JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21¹⁵, as práticas restaurativas compreendem um conceito ampliado de justiça, transcendendo a aplicação meramente judicial de princípios e valores da Justiça Restaurativa. Suas reflexões permitem visualizar e reconfigurar a forma como atuamos nas atividades judicativas que exercemos quotidianamente, em nossos relacionamentos, nas instâncias informais de julgamentos, em ambientes como a família, escola ou trabalho.

Neste ínterim, embora partindo do âmago do Sistema Jurídico e confrontando concretamente as práticas da Justiça Institucional, os princípios e métodos da Justiça Restaurativa podem ser estendidos aos mais diversos campos de aplicação, como o campo educacional, revelando grande potencial na resolução de conflitos e pacificação social. Desta maneira, acreditamos que a Justiça Restaurativa pode ser considerada uma nova Tecnologia Social, partindo de um contexto histórico social em busca de resolução de conflitos de modo educativo. De acordo com Adams, Lopes e Schlemmer (2014):

As Tecnologias Sociais propõem-se a realizar soluções participativas a partir das potencialidades locais, unindo a resolução de problemas com a produção de conhecimento. Tal concepção coloca a tecnologia no patamar de bem público cujo acesso é um direito essencial e precisa ser reivindicado e apropriado pela organização popular. Trata-se, portanto, da ampliação do conceito de tecnologia para além do processo produtivo de bens materiais, incluindo também dimensões como: participação, educação, dignidade do trabalho, arte, cultura, relações de solidariedade e cuidado socioambiental. (ADAMS, LOPES e SCHLEMMER, 2014, p. 41).

Refletimos que, para além de meras metodologias participativas, as tecnologias sociais, neste contexto, representadas pela Justiça Restaurativa, remetem a um compromisso social no qual permeiam preceitos de dialogicidade nas relações estabelecidas, oportunizando expressões de afetividade e amorosidade contribuintes ao desenvolvimento da educação como prática de humanização e liberdade. Em um sentido semelhante, Paulo Freire afirma:

Amorosidade e autoridade tornam-se as bases de um processo educativo não autoritário, que se distingue da permissividade e da licenciosidade. A disciplina organiza as situações de ensino e de aprendizagem sem conduzir

¹⁵Disposições, Guias e Recomendações Justiça para o Século XXI: <http://www.justica21.org.br/>

ao autoritarismo, mas, ao contrário, garantindo espaço para o diálogo e para a liberdade, para a participação e para a partilha de saberes e percepções. O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade; e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venham chamando a vocação ontológica do ser humano. Assim como inexistente disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, a autoridade ou a liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais. (FREIRE, 1996, p. 99).

Neste ínterim, percebemos que, após a concretização da prática restaurativa enquanto nova forma de se fazer Justiça, o compromisso dos adolescentes se expressa numa relação dialógica e afetiva diante (e com) a vítima e demais envolvidos no contexto da prática infracional. Convergindo com o que propõe os autores da obra Educação, Desenvolvimento e Tecnologias (2014):

A Tecnologia social não é conceito acabado nem uniformemente aceito no ambiente acadêmico. Na prática, as muitas experiências desenvolvidas têm mostrado consistência de resultados em muitos casos. Em outros, tem-se notado o quanto é difícil implementar Tecnologias Sociais, especialmente com comunidades empobrecidas. Na prática, constata-se que às vezes dão certo, mas outras vezes não. (ADAMS, LOPES e SCHLEMMER, 2014, p. 45).

Consideramos todo o processo de escuta e de diálogo como um caminho importante a ser percorrido, pois tanto o Poder Judiciário quanto a rede de serviços aprendem a se colocar no contexto coletivo, refletindo sobre/na sociedade como um todo e não apenas o que levou o adolescente ao ato infracional, se tornando esse um processo de cidadania para todos envolvidos. Freire nos alerta sobre o poder da linguagem que utilizamos. Nesta vertente, Freire (1992) afirma:

Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da Pedagogia da Esperança, a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blábláblá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfila as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma

das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania. (FREIRE, 1992; p.41).

Concomitante ao “compromisso social” citado anteriormente, há possibilidade do exercício da cidadania através dessas metodologias participativas que convidam para a reflexão sobre a Justiça Restaurativa, apresentando novos caminhos e possibilidades de reinserção social para o (a) adolescente. É importante considerarmos a possibilidade de diálogo com o poder judiciário que é proporcionado ao adolescente, pois é uma forma de educar-se a si e aos demais envolvidos naquele contexto social, o convidando para uma reflexão do que seria relevante e mais apropriado ao “cumprir” a medida socioeducativa.

Percebemos que, quando a experiência restaurativa era praticada pelos profissionais no CASENH com os adolescentes, apresentava-se sinais evidentes da pedagogia da presença que era feita com amorosidade, com tempo para a escuta e estímulo a reflexão compartilhada e elaboração de compreensões novas pelos adolescentes.

Os momentos conflituos por vezes foram barreiras, porém quando se viabilizava a reflexão sobre os mesmos, processos compreensivos se estabeleciam pelos caminhos da valorização, do estímulo ao protagonismo e não pela via do castigo, da punição ou do disciplinamento. O que Freire escreveu tem de base de uma relação dialógica e amorosa:

Baseando-me num excelente estudo de Piaget sobre o código moral da criança, sua representação mental do castigo, a proporção entre a provável causa do castigo e este, falei longamente citando o próprio Piaget, sobre o assunto, defendendo uma relação dialógica, amorosa, entre pais, mães, filhas e filhos, que fosse substituindo o uso dos castigos violentos. (FREIRE, 1992, p.25).

Nesse sentido, comprovamos que a “justiça restaurativa”, assumida como uma tecnologia social aparece no sentido de “resolução alternativa de conflito”, remodelando a visão de coerção/castigo para a importância da coesão e do reparo de dano, tendo como pano de fundo promover a “Pacificação Social” através do diálogo, rompendo o modelo de Justiça Penal Tradicional.

Portanto, mais do que objetivar alternativas de solução autocompositiva, Justiça Restaurativa tenderá à resolução do conflito ou situação-problema

subjacente numa visão sistêmica – o que significa atuar em rede, promover transformações nos ambientes institucionais e comunitários e, sempre que possível, objetivando evitar a judicialização ou restituir a capacidade de solução aos próprios atores em seus contextos de origem. (BRANCHER, 2014, p. 9)

Nossa experiência com adolescentes no CASENH e outros tantos em cumprimento de Medida Socioeducativa, tanto de privação de liberdade quanto em meio aberto como em prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida, respalda expressivamente quando afirmamos que um número significativo de adolescentes e jovens passaram por infâncias que lhes foram roubadas. Constata-se neles o pouco e frágil cuidado materno e paterno, passando por episódios de negligência somada à drogadição/alcoolismo dentro da organização familiar. Muitos não acessam instituições de acolhimento, para que possam ter algum direito garantido como preconiza o ECA, o que acaba por propiciar o referido conflito com a lei, obtendo práticas delituosas que podem se agravar com o tempo caso não haja uma intervenção educativa e transformadora, como a justiça restaurativa propõe.

A resolução comunitária da sociedade civil e da rede de serviços (segurança, assistência social, educação e saúde) contribui para a promoção de uma nova tecnologia social aplicando as práticas restaurativas que oportunizam trocas humanitárias, empoderamento e aprendizagens ao adolescente, sem perder o foco na corresponsabilização de seus atos. É um pensar coletivo que se estabelece.

A cada realidade inspirados em Freire, buscamos nos reinventar de acordo com o contexto, trazendo novos significados. Por isso,

[...] o que as experiências de que participamos ontem, como as que nos achamos envolvidos hoje, nos ensinam é que elas não podem ser simplesmente transportadas. Podem e devem ser explanadas, discutidas e criticamente compreendidas por aqueles e aquelas que exercem sua prática em outro contexto, no qual somente serão válidas na medida em que forem reinventadas. (FREIRE, 1977, p.104).

A justiça restaurativa, por meio das novas concepções e práticas, está sendo reinventada, como pressupõe Freire e nos convida a reflexão. Vista como tecnologia social, ressignifica a transformação pessoal do adolescente e intensifica o trabalho em rede.

As influências das práticas da Justiça Restaurativa são positivas para o adolescente, mesmo advindas da lógica do Poder Judiciário, o mesmo se sente contemplado durante o processo. Por corresponder a uma demanda da sociedade civil

que demanda um órgão público, a dinâmica de tecnologia social ocorre através da criação de um ambiente de restauração, de transformação, empoderamento, reflexão e corresponsabilização do adolescente com as pessoas envolvidas.

Assim sendo, a Justiça Restaurativa é uma forma de enobrecer o diálogo. De acordo com Freire, em sua obra denominada *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação* (1980), a prática do diálogo é reconhecida como primordial no que tange as relações entre os sujeitos, ainda, lembra que essa intervenção não é neutra, justamente por ser realizada pelo “homem”, que é tanto mais humano quanto mais reconhece seus limites e seu “incabamento”.

Além disso, o diálogo não pode existir sem humildade. Designar o mundo, ato pelo qual os homens re-criam constantemente este mundo, não pode ser um ato de arrogância. O diálogo, como encontro dos homens que têm por tarefa comum aprender e atuar, rompe-se se as partes – ou uma delas – carecer de humildade. O diálogo exige igualmente uma fé intensa ao homem, fé em seu poder de fazer e refazer, de criar e re-criar, fé em sua vocação de ser mais humano: o que não é privilégio de uma elite, mas o direito que nasce com todos os homens. A fé no homem é uma exigência primordial para o diálogo; “o homem do diálogo” crê nos outros homens, mesmo antes de encontrar-se frente a frente com eles. Sem dúvida, sua fé não é ingênua. “O homem de diálogo” é crítico e sabe que embora tenha o poder de criar e de transformar tudo, numa situação completa de alienação, pode-se impedir os homens de fazer uso deste poder. Haveria contradição nos termos se o diálogo – amante, humilde, cheio de fé – não produzisse este clima de confiança mútua que conduz os que dialogam a colaborar sempre mais estreitamente no ato de designar o mundo. O diálogo não pode existir sem esperança. A esperança está na raiz da inconclusão dos homens, a partir da qual eles se movem em permanente busca. Busca em comunhão com os outros. (FREIRE, 1979, p. 43).

A busca do diálogo é um caminho que a justiça restaurativa possui como pano de fundo na resolução conjunta de conflitos com o intuito de promover a cultura da paz, sem o enfoque da “judicialização” dos atos dos adolescentes que se encontram em conflito com a lei.

3.4 (Des)encontros: a Justiça Restaurativa como possibilidade educativa para a prática de liberdade em perspectiva Freiriana junto a adolescentes

Acreditamos na aproximação entre a socioeducação e a justiça restaurativa, uma vez que ambas convergem com propostas voltadas ao processo educativo para a prática de liberdade dos adolescentes em conflito com a lei, dialogando diretamente com a pedagogia freiriana. Essa credibilidade não foi somente analisada teoricamente como também vivenciada com os adolescentes durante a experiência da pesquisa, com a utilização de quatro valores restaurativos a cada encontro, trabalhados de diversas maneiras: responsabilização, diálogo (interconexão), participação e esperança.

Percebemos pelos diálogos com os adolescentes, pela observação e posturas de educadores e adolescentes que os sujeitos envolvidos em processos socioeducativos com o propósito restaurativo têm maior possibilidade de protagonizarem uma história singular, caminhando com maior significado à responsabilização de suas atitudes, mediadas pela conscientização e enfrentamento dos seus atos infracionais. Nesse processo oportuniza-se, a partir da condição inacabada do ser humano, não o que o adolescente é de modo determinista e estático, mas o que ele está sendo, no percurso de sua vida, por meio de suas ações para a efetiva prática da liberdade.

3.4.1 Responsabilização

A justiça restaurativa tem como concepção que um crime não decorre da ação individual, pois existem causas complexas provocando essa situação. Em decorrência, uma prática socioeducativa que estabelece uma relação de responsabilidade, na qual haja o envolvimento do adolescente que praticou a infração, é um caminho de maior efetividade para a prática da liberdade do que uma sentença sem escuta do sujeito.

Paulo Freire em seu livro *Política e Educação* (Freire, 2003) tematiza acerca da responsabilidade enquanto pré-requisito ao ato de educar e mais, para o exercício de qualquer profissão. Assim, “ser responsável no desenvolvimento de uma prática qualquer implica, de um lado, o cumprimento de deveres, de outro, o exercício de direitos” (FREIRE, 2001, p. 44).

Quando contribuimos com o adolescente, no exercício de responsabilização, estamos nos co-responsabilizando enquanto sociedade para o cometimento deste ato

infracional. Neste sentido, Zehr (2008) expressa que o exercício da responsabilização é multidimensional e transformador, trazendo um comparativo entre o que propõe a justiça retributiva e a restaurativa. A primeira proposta faz com que os erros cometidos pelos adolescentes, por exemplo, gerem culpa, uma culpa absoluta, sem movimento de problematização, acarretando em pagamento da dívida através de punição. Entretanto, a proposta restaurativa de justiça faz com que os erros gerem obrigações e dívidas para com a sociedade, apresentando-se a possibilidade de responder pelos atos por meio do seu comprometimento.

3.4.2 Diálogo (interconexão)

Na concepção restaurativa, o diálogo oportuniza a que tanto as vítimas quanto os ofensores assumam papéis principais na representação verbal do ato infracional, por meio dos chamados círculos restaurativos. Nestes o diálogo é a base para uma comunicação não violenta, empoderando as partes na resolução dos seus conflitos. Como afirma Freire (1980):

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1980, p.42)

Reafirmamos a importância fundamental do diálogo para a efetivação de nossa experiência de pesquisa, uma vez que, observamos também ser pela ausência do diálogo entre os adolescentes e pessoas de suas relações que aumentam a probabilidade de expressões como a violência que podem progredir para atos infracionais praticados pelos mesmos. Para a prática de reflexão dos adolescentes, por exemplo, se faz necessário o diálogo, pois a escuta de si acerca do que praticou contra o outro é um movimento que corrobora para sua responsabilização com aquilo que gerou no outro. Como expressa Zitkoski (2010): “através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação”. (ZITKOSKI, 2010, p. 117)

Nesse viés o pensar criticamente relaciona-se diretamente com o diálogo, aliás, não seria muito afirmarmos que é inerente ao pensamento humano, pois se é através do outro que me penso e me faço, a verbalização deste torna-se fundante ao meu processo de ser sujeito, logo, para o exercício da liberdade, a iniciar por si mesmo.

3.4.3 Participação

A participação tornou-se um princípio em nossa experiência de pesquisa, na medida em que, mediados pelo diálogo, íamos construindo possibilidades para a efetiva prática de liberdade. Assim, por meio de problematizações acerca dos temas geradores que emergiam nos encontros, cada adolescente buscava em sua memória registros de acontecimentos vividos que eram compartilhados com os outros, gerando a escuta do outro e sua participação no contexto de vida e no pensar de cada sujeito.

Nos círculos restaurativos, não é diferente, o ofensor tem voz ativa nas propostas de resolução dos conflitos por meio de sua participação, esta traduzindo sua importância, conforme expressa Zehr (2008):

Já mencionei a importância da participação, tanto para a vítima quanto para o ofensor. No caso da vítima a perda de poder é um elemento central da violação. O empoderamento torna-se crucial para que haja recuperação e justiça. Para o ofensor a irresponsabilidade e a falta de poder podem ter pavimentado o caminho que levou até o delito. O ofensor só poderá chegar à responsabilidade e ao encerramento da vivência pela participação na “solução”. (ZEHR, 2008, p.25)

Torna-se, assim, notório que o processo de responsabilização do adolescente perpassa o caminho da participação, fundamentalmente. Ou seja, ninguém se torna participativo de repente, a gente vai amadurecendo todo dia, ou não. (LEMES, 2017, p. 63).

Freire trabalha a questão da participação progressista e esta sendo um direito de cada sujeito, contudo, depende de como esta tematização será conduzida e dos educadores que as guiarem. Assim verbaliza Freire (2001):

A primeira observação a ser feita é que a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto

direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. (FREIRE, 2001, p. 37)

Este caminho nos faz refletir que a participação, além de uma tematização, um direito, torna-se uma questão ética para com os sujeitos que estão envolvidos no processo, neste caso, os adolescentes privados de liberdade.

3.4.4 Esperança

A esperança é constitutiva para a produção de vida do ser humano, considerando este um ser inacabado. Sua incompletude gera este (im)pulso de vida que denominamos de esperança. Uma vez podada, o movimento de busca por nós mesmos torna-se estanque. Traduzindo em Freire: “não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto com esperança, espero” (FREIRE, 1981, p. 97). A pedagogia freiriana representou para nós pesquisadora e adolescentes um viés teórico prático por onde tivemos a possibilidade de experienciar por meio do outro nossas (des)esperanças.

No início do percurso de privação de liberdade, junto com o adolescente, a desesperança chega ao “brete”. E, esta desesperança ecoa no silêncio do espaço institucional, não incomum, sendo aderida pelos educadores e educadoras em meio ao número expressivo de adolescentes que chegam diariamente ao centro de privação de liberdade.

Streck (2010) nos provoca à reflexão quando expressa:

Não há esperança na pura espera, isto é, na imobilidade e na paralisia. Se a meta é a criação de um amanhã diferente, sua construção tem que ser iniciada hoje. Da mesma forma, nem toda esperança é igualmente geradora de uma realidade distinta. A crítica é o seu elemento purificador. (STRECK, 2010, p. 161)

Portanto, diante da realidade de privação de liberdade dos adolescentes em que estão no limite da lei no que tange às medidas socioeducativas, considerando suas trajetórias até “ali”, o trabalho com impulso de esperança torna-se um exercício de construção permanente. Pois estão em um local de imobilidade social, onde o espaço de

circulação livre reduz-se aos seus dormitórios porque mesmo entre as grades, os adolescentes caminham sob supervisão dos agentes socioeducadores.

Contudo, a construção da esperança junto aos adolescentes é fundamental e só será estabelecida por meio da responsabilização, do diálogo e da participação para a efetivação da prática de liberdade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O até aqui, não consideramos somente um caminho, mas sim, uma jornada. Com alguns entraves, entre idas e vindas, reviravoltas, contudo, ficamos encharcados de movimentos e fomos desafiados pelo tempo à conclusão deste trabalho de pesquisa.

Ao nos propormos pesquisar o tema da liberdade e sua prática na perspectiva freiriana no contexto de privação de liberdade de adolescentes, nos deparamos com três grandes mundos a serem explorados: liberdade (e sua prática), socioeducação (e práticas de justiça) e a Justiça Restaurativa. Nos exigindo, assim, uma atenção para cada um especialmente, porém com uma articulação frutífera entre socioeducação e a proposta da justiça restaurativa enquanto uma tecnologia social.

Um ano de dedicação semanal no espaço do CASENH com dez adolescentes como também divergentes ideais partiam dos adolescentes de “como trabalhar” os assuntos que gostariam de conversar, articulados com a nossa questão central de pesquisa: quais as perspectivas de educar adolescentes para a prática de liberdade em um sistema de privação?

E, foi através dos objetivos construídos, da escuta e diálogo a partir da experiência vivida por cada adolescente e leitura conjunta de materiais que falavam sobre vida e obra de Paulo Freire, como: Pedagogia do Oprimido e Essa escola chamada vida que conseguimos efetivar a pesquisa, logo, obter algumas reflexões ao que propomos.

Conforme já dispusemos ao longo deste texto, objetivo geral da pesquisa foi: analisar as perspectivas educativas para a prática de liberdade junto dos adolescentes no CASENH, a fim de compreender como estas se efetivam na dinâmica de privação. Tendo como referência as possibilidades de diálogo com Freire e com a proposta da Justiça Restaurativa.

Conscientes da incompletude institucional apresentada e não pretendendo versões corretas de ação, ainda, cientes da realidade de superlotação de adolescentes no CASENH, a medida que fomos explorando o meio de privação junto dos adolescentes e entorno, percebemos a ausência de alguns fatores que acreditamos serem fundamentais para a efetivação de uma prática educativa com vistas à liberdade dos mesmos

Nesta perspectiva as ações educativas que produzem uma visão crítica do sistema e da sociedade são mínimas, nas paredes encontramos regras e palavras de incentivo a ordem, mas pouca reflexão nos discursos do cotidiano institucional.

Os adolescentes são levados a ter uma conduta normalizante, ou seja, aceitar a norma e a norma com o sistema, sem reflexão ou crítica sobre o fazer ou sobre o caminho que lhe levou a privação de liberdade ou, ainda, se a socioeducação é realmente um direito ou esta sendo uma forma de mantê-los contidos, corpos e mentes inertes, esperando uma boa avaliação para usufruir da liberdade.

Vivem meninos por um, por dois ou quase três anos dentro de espaços limitado, onde o discurso dos adultos é sempre na afirmação da boa avaliação, da contenção de impulso, do não atrito, das relações pacificadas, ambiente totalmente dissonante da realidade que estes mesmos corpos estão expostos na rua, no seu habitat natural.

E a reflexão produzida, seja no cotidiano da ala ou nos atendimentos diversos que os adolescentes têm, é no sentido de quanto suas vidas estavam no caminho errado e, muitas vezes necessitam concordar com a dinâmica institucional para a reconquista da liberdade. Discurso este que não promove a mudança interior ou a reflexão crítica, mas apenas a adequação ao sistema punitivista implementado desde a vigência do ato infracional a partir do ordenamento jurídico.

Neste conjunto, buscamos contemplar os objetivos específicos construídos ao longo do período de pesquisa: a) Examinar as características do trabalho socioeducativo na perspectiva freiriana em articulação com a proposta da justiça restaurativa; b) Analisar se a prática de liberdade na vida dos adolescentes se efetiva na dinâmica socioeducativa de internação; c) Compreender como o trabalho socioeducativo repercute para prática de liberdade dos adolescentes egressos do sistema de privação de liberdade;

Por meio dessa experiência foi possível perceber que o espaço institucional pode ser um espaço possível para reflexões e produção de caminhos libertadores, porém os espaços oportunizados de escuta e diálogo entre os adolescentes e destes com os profissionais ainda se limita ao processo infracional de cada um, fortalecendo o caráter punitivo ao invés do educativo.

Alicerçando-nos novamente em Craidy e Gonçalves (2005), estas expressam que:

Neste caso é o princípio de incompletude institucional, que significa o esforço no sentido de que a privação de liberdade não seja privação de cultura, de vida comunitária, de vida familiar, de integração em processos reais de trabalho e de formação [...] cumprir medida socioeducativa não é, portanto, cumprir pena, é ter a oportunidade de encontrar-se com os outros, com o mundo e consigo mesmo. (CRAIDY e LEMOS 2005, p. 142).

Todavia, ao olhar para as práticas da justiça restaurativa, tal como são encaminhadas no CASENH, consideramos que as mesmas poderiam se tornar uma tecnologia social pelo fato de atender uma demanda social que corresponde aos jovens em conflito com a lei, além de buscar a responsabilização dos ocorridos e a reflexão tanto do Judiciário quanto dos atores envolvidos no processo de escuta que participam do trabalho em rede nos serviços de Assistência Social, Saúde, Educação.

Freire, ao longo de seus ensinamentos, ressalta que toda intervenção é uma leitura de realidade/contexto que não é neutra, justamente por ser realizada por seres “inacabados”, em busca do “ser mais”, através da humildade, de reconhecer os saberes populares dos atores envolvidos, a possibilidade de pensar coletivamente soluções dos conflitos, a capacidade de colocar-se no lugar do adolescente, ou pelo menos, se fazer junto em seu pensamento, tudo corrobora para a libertação e aprendizagem dos mesmos.

Concomitante ao pensamento coletivo para solução de conflitos, por meio de nossa participação na Rede de Medidas Socioeducativas do Vale do Rio dos Sinos, visualizamos, uma lacuna no que se refere ao acompanhamento do adolescente egresso do sistema de privação de liberdade que, conforme a legislação vigente prevê o acompanhamento técnico aos egressos do sistema socioeducativo de internação:

Ainda, enquanto proposta socioeducativa, a MSE de internação ainda é a mais designada aos adolescentes em conflito com a lei, em uma multiplicidade de

situações, podendo ser evitada por meio de uma análise de cada situação com mais profundidade por parte dos profissionais do juizado da infância e juventude. Neste sentido, não cogitando a possibilidade de cumprimento da MSE em meio aberto, Desconsiderando o que está recomendado no SINASE (2012):

Neste contexto, em nossa compreensão, efetivar a socioeducação enquanto uma nova pedagogia, com suas especificidades, no campo das medidas socioeducativas de privação de liberdade, constitui-se ainda enquanto uma prática em construção necessária de ser (re)pensada, frente às expressões da questão social em tempo contemporâneo, bem como, em meio a realidade institucional que ainda se apresenta enquanto pagamento de dívida ou castigo para os adolescentes.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. **A pesquisa participativa como mediação pedagógica da educação popular**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

AGUINSKY, Beatriz; CAPITÃO, Lúcia. **Violência e socioeducação**: uma interpelação ética a partir de contribuições da Justiça Restaurativa. Revista Katálysis V. 11, nº 2, UFSC, Florianópolis, SC, Brasil, 2008.

BARBOSA, Janilson Pinheiro. **Pedagogia socioeducativa: repensando a socioeducação**: um encontro entre Educação Libertadora e Justiça Restaurativa. Tese (Doutorado) - Unisinos, São Leopoldo, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996;

BOMBARDA, Fernanda. **Liberdade assistida: pressupostos da legislação brasileira e a prática dos orientadores de medida socioeducativa**. Dissertação Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2011;

CRAIDY, Carmem Maria; GONÇALVES, Liana Lemos. **Medidas Socioeducativas**: da repressão à Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – CONANDA; Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília, Edição: 2009.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Socioeducação**: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa. Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

_____. **Parâmetros para a formação do socioeducador**: uma proposta inicial para reflexão e debate. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Brasília, 2006;

_____. **Por uma Pedagogia da Presença**. São Paulo: Editora Ministério da Ação Social, 1991.

DEPARTAMENTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Programa de Execução de Medidas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul (PEMSEIS)**. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos; Ministério de Justiça, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Política e educação: ensayos**, 7.^a ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FUNDAÇÃO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DO RIO GRANDE DO SUL (FASE). Disponível em: www.fase.rs.gov.br Acesso em: Abril, Maio, Junho/2016.

GALARRAGA, Ana María Formoso. Relações pedagógicas e práticas socioambientais: Uma prática de sistematização de experiência. **Tese Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2013;**

JARA H, Oscar. **A sistematização de Experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis**. Brasília, DF: CONTAG, 2012. 1^a Edição;

LEMES, Marilene Alves. **Representações de adolescentes e professores sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e seus efeitos na dinâmica da vida escolar**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Dissertação de Mestrado, São Leopoldo-Brasil, 2010;

_____. **Estratégias de participação na política de Assistência Social na perspectiva de Paulo Freire**. Tese de Doutorado: São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo-Brasil, 2017;

MAIA, Marilene. **Práxis da gestão social nas instituições sociais: uma mediação para cidadania**. Tese de Doutorado: Porto Alegre, PUCRS, 2005;

MAKARENKO, A. S. (1935). **Poema pedagógico (2 Vol.)**. Brasiliense, S. Paulo, 1985-1986;

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1998;

PONTUAL, Pedro. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular**. Indaiatuba-SP: Villa das Letras, 2008.

PRADO, Brenda Franco Monteiro. **Olhares de adolescentes em conflito com a lei para a escola: significados da experiência escolar em contexto de privação de liberdade**. Dissertação Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2012;

SANTOS, Karine dos. **Intencionalidades em conflito: um estudo das práticas educativas de ONGs**. Tese Doutorado, Unisinos - São Leopoldo, 2015;

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000;

SAUL, Ana Maria. **O Pensamento de Paulo Freire na Educação Brasileira: análise de sistemas de ensino a partir de 1990**. São Paulo: Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 3756, Set/Dez 2012;

SCHLEMMER, Eliane; LOPES, Daniel de Queiroz; ADAMS, Telmo. **Educação, desenvolvimento e tecnologias**. 1ª edição. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2014.

SCHMIDT, Fabiana. **Adolescentes privados de liberdade: a dialética dos direitos conquistados e violados**. Curitiba:Juruá, 2009;

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS – SEDH; Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente – SPDCA. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Brasília, 2012;

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. S. Paulo: Cia. Do Bolso, 2015;

SOARES, L. E. **Juventude e Violência no Brasil Contemporâneo**. In: Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. NOVAES, R ; VANNUCHI, P. (Orgs.). São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba: Editora CRV, 2014;

_____; REDIN, Euclides; MADCHE, Flávia; KEIL, Ivete Menetzeder; GAIGER, Luiz Inácio. (Orgs.). **Ética, Utopia e Educação**. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____;REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime, José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____.; SOBOTTKA, Emil A &EGGERT, Edla (Orgs.). **Dizer a sua palavra. Educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público**. Pelotas, RS: Editora Seiva, 2005;

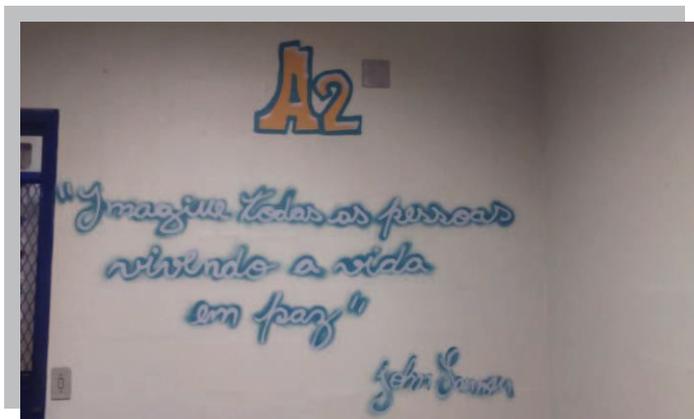
_____.;SOBOTTKA, Emil A &EGGERT, Edla. **Conhecer e transformar: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional**. 1ª Edição. Curitiba- Brasil, CVR, 2014;

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002;

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça**. São Paulo: Palas Athena, 2008;

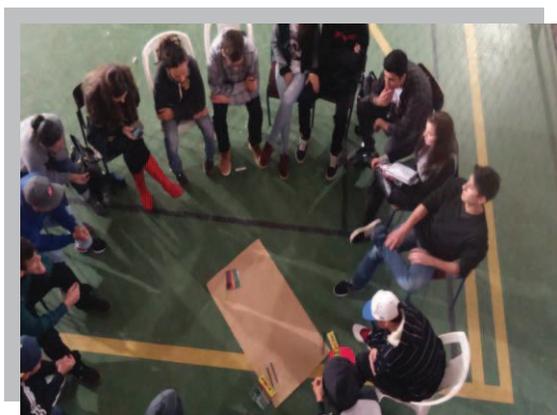
ANEXOS

Anexo A: Registros Fotográficos: Grupo de Reflexão - Unidos pela Liberdade



Escolha do setor A2 como espaço para a pesquisa;

Diálogos iniciais com adolescentes, educadores e profissionais do setor A2;

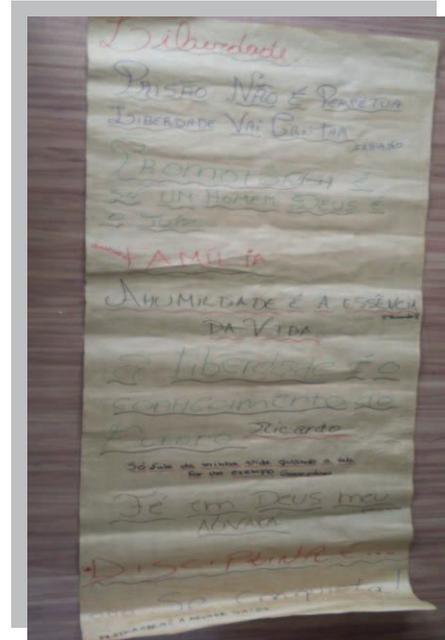


Apresentação e diálogo: quem somos, ou seja, pesquisadora e adolescentes e demais questionamentos: quem somos nós, de onde viemos, por que cada um escolheu estar naquele espaço juntos, onde residimos e com quem, o que gostamos de fazer.

Atividade: expressões de liberdade (significados para os adolescentes);

Palavras Geradoras;

Temas Geradores;



CARTAS: escrita de cartas por cada participante do grupo.





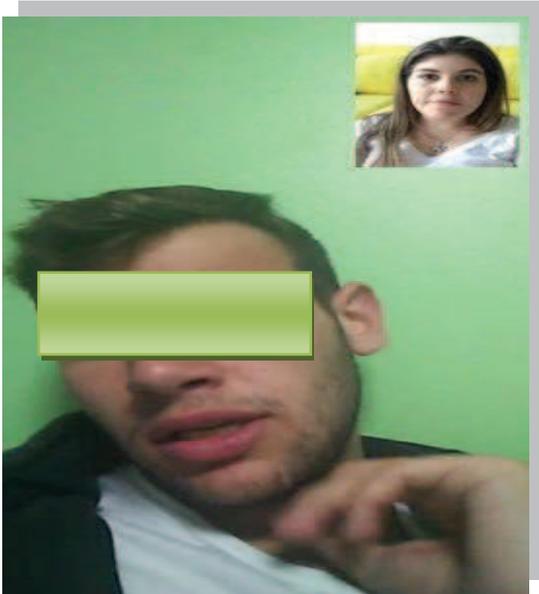
Participação atividade do
Setor A2: gincana de saúde
coletiva.

Centro de Atendimento
Socioeducativo Regional Novo
Hamburgo – CASE NH.



Escola Estadual de Ensino
Fundamental e Ensino Médio
Bento Gonçalves
(Localizada no CASENH)





Diálogo com adolescente egresso do sistema de privação, através da página do Facebook do grupo de pesquisa: Unidos pela Liberdade.

Mundo Feevale: feira de profissões da Universidade Feevale – Novo Hamburgo/RS



Anexo B: Carta de anuência da instituição

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
 FUNDADO EM 1964
 FUNDADOR: DESEMBARGADOR JOSÉ AUGUSTO DE MOURA

fase

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada: **"De sentidos à prática de Liberdade para adolescentes em Conflito com a Lei: diálogo possível na perspectiva freudiana"**, a ser realizada na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul - FASESU/ Centro de Atendimento Socioeducativo Regional Novo Hamburgo - CASENI, pela estudante de Mestrado MARGARA VIANI HENNINGHAU, sob orientação do Prof. Dr. Teimo Adams, com o(s) seguinte(s) objetivo(s):

- (1) Identificar os conceitos de Liberdade a partir do estudo bibliográfico nas Obras de Paulo Freire; Pedagogia da Autonomia; Pedagogia do Oprimido; Pedagogia como Política de Liberdade e autores de perspectiva freudiana;
- (2) Compreender os sentidos de Liberdade para os adolescentes do CASENI;
- (3) Escutar os adolescentes nos processos cotidianos a fim de compreender as condições de prática de liberdade como mediação educativa para os adolescentes em conflito com a lei;
- (4) Analisar em que medida se efetiva o trabalho à prática de liberdade na vida dos adolescentes no cotidiano socioeducativo, necessitando, portanto, ter acesso aos dados a serem coletados nos setores técnico-administrativos, escolares e pedagógicos, como entrevistas dos adolescentes e processos provenientes do Juizado de Infância e Juventude - JIJ, bem como, relatórios dos técnicos em Educação (Pedagogos). Documentos relativos à legislação vigente. Ainda, visamos à efetivação de Grupos de Reflexão semanais, junto a dez adolescentes em Medida de Internação Com Possibilidade de Atividade Externa - ICPAE. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar na Dissertação Final de Mestrado, bem como, em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/CNS) 466/12 que trata de Pesquisas envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo e artigos acadêmicos relacionados ao mesmo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretora, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Novo Hamburgo, 28 de Agosto de 2015.

Teimo Adams
 Prof. Dr. Orientador: Teimo Adams

Mariana Vianí Henninghaus
 Pesquisador(a): Mariana Vianí Henninghaus

Concordamos com a solicitação Não concordamos com a solicitação

Carla Moreira
 Carla Moreira - Diretora Administrativa Centro de Atendimento Socioeducativo Regional Novo Hamburgo - CASENI
 Carla Moreira
 Diretor(a) - Curso - 401
 401 - 1999

Liana Lemos Gonçalves
 Liana Lemos Gonçalves - Pedagoga/Orientadora de Campo

Carla Moreira
 Carla Moreira
 Diretor(a) - Curso - 401
 401 - 1999

Anexo C: Termo de Consentimento/aceite da pesquisa assinados pelos adolescentes partícipes do grupo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme Resolução n. 466/12 referente aos cuidados éticos em Pesquisa, declaro que autorizo a minha participação no projeto de pesquisa intitulado: SISTEMA DE PRIVAÇÃO E ADOLESCENTES: EDUCANDO PARA LIBERDADE? Uma análise das perspectivas para prática de liberdade com inspirações em Freire.

Fui informado de forma clara e detalhada livre de qualquer constrangimento e coerção, dos objetivos do estudo nos quais serão obtidas informações sobre o Cotidiano de Adolescentes no Centro de Atendimento Socioeducativo Regional Novo Hamburgo – CASENH, visando participação em Grupo de Reflexão e Atividades relacionadas à prática de Pesquisa como entrevistas individuais e coletivas.

O presente estudo será feito pela estudante do Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS; Mariana Vanini Hennemann, orientada pelo Prof. Dr. Telmo Adams.

Fui informado das justificativas e da relevância desse estudo bem como de meus direitos em receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e quaisquer assuntos relacionados com a pesquisa.

Da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer prejuízo ao meu desempenho na instituição.

Da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa.

Esclareço que não receberei nenhum benefício financeiro como resultado da minha participação nesta pesquisa.

Declaro que recebi cópia do presente termo de consentimento.

_____ Assinatura do participante Data: __/__/__.	_____ Assinatura da Pesquisadora Data: __/__/__.
--	--

Anexo D: Termo de Uso de Imagem e Voz

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS**(LEI N. 9.610/98)**

Pelo presente Instrumento da Pesquisa intitulada "SISTEMA DE PRIVAÇÃO E ADOLESCENTES: EDUCANDO PARA LIBERDADE? Uma análise das perspectivas para prática de liberdade com inspirações em Freire"

eu, _____, RG.

n. _____, Pedagoga do Centro de Atendimento Socioeducativo Regional Novo Hamburgo – CASENH, na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus à pesquisadora MARIANA VANINI HENNEMANN, a utilização de registro em forma de imagem, áudio e vídeo, vinculados à metodologia de pesquisa de forma interna e sem divulgação do rosto e identidades dos adolescentes.

Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados à minha imagem, áudio e vídeo. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus. E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino em 02 (duas) vias de igual teor. _____, ____ de _____ de 2016.

Artigo 79.º CODIGO CIVIL (Direito à imagem) 1- O retrato de uma pessoa não pode ser exposto, reproduzido ou lançado no comércio sem o consentimento dela; depois da morte da pessoa retratada, a autorização compete às pessoas designadas no n.º2 do artigo 71.º, segundo a ordem nele indicada. 2- Não é necessário o consentimento da pessoa retratada quando assim o justificarem a sua notoriedade, o cargo que desempenhe, exigências de polícia ou de justiça, finalidades científicas, didáticas ou culturais, ou quando a reprodução da imagem vier enquadrada na de lugares públicos, ou na de factos de interesse público ou que hajam decorrido publicamente. 3- O retrato não pode, porém, ser reproduzido, exposto ou lançado no comércio, se do facto resultar prejuízo para a honra, reputação ou simples decoro da pessoa retratada.

Anexo E: Quadro síntese sistematização de experiência proposto por Oscar H. Jara

A sistematização de experiências

Quadro síntese
OS MOMENTOS METODOLÓGICOS DE UMA SISTEMATIZAÇÃO,
CARACTERÍSTICAS E RECOMENDAÇÕES.

Momentos	Características	Recomendações
1. VIVER A EXPERIÊNCIA		
1.1 Ter participado da experiência;	- Os diferentes atores e atoras da experiência podem/devem participar da sistematização; - Pode-se contar com apoio externo.	* Elaborar registros do que vai acontecendo durante o processo (anotações, fotos, audiovisuais...).
1.2 Ter registros que documentam a experiência.		
2. FORMULAR UM PLANO DE SISTEMATIZAÇÃO		
2.1 Definir o objetivo da sistematização;	- Responder: "Para que queremos fazer esta sistematização?" - Ter clareza sobre a utilidade da sistematização.	* Considerar a missão e a estratégia institucional; * Considerar os interesses e possibilidades pessoais.
2.2 Delimitar o objeto a sistematizar;	- Responder: "Qual é a experiência que vamos sistematizar?" - Delimitar tempo e espaço da experiência.	* Não temos que percorrer toda a experiência do começo ao fim.
2.3 Precisar um eixo de sistematização;	- Responder: "Quais são os aspectos da experiência que nos interessam mais?" - Precisar o enfoque central e evitar a dispersão.	* Considerá-lo como um fio condutor que atravessa a experiência; * É útil formulá-lo como uma relação entre aspectos.
2.4 Identificar as fontes de informação;	- Saber onde estão as informações que possuímos e quais seriam as que precisaríamos conseguir.	* Procurar os registros de acordo com o objeto e os aspectos do eixo.

Uma proposta metodológica

A sistematização de experiências

2.5 Detalhar o procedimento a seguir e o cronograma;	- Fazer um plano de sistematização: tarefas, responsáveis, participantes, recursos. - Indica os recursos materiais e financeiros necessários para todo o processo.	* Levar em conta o tempo requerido para realizar as tarefas. *Elaborar um orçamento realista de acordo ao tempo previsto.
2.6 Recursos necessários e orçamento.		

3.1 Reconstrução histórica;	- Reconstrói, de forma ordenada, o que aconteceu, da forma como aconteceu. - Identifica etapas, mudanças, momentos significativos de todo o processo. - Classifica a informação disponível.	* O eixo serve de guia. * Organizar a informação de forma clara e visível. * Ter como base todos os registros possíveis. * Determinar as categorias e variáveis para ordenar.
3.2 Ordenação e classificação da informação.		

4. AS REFLEXÕES DE FUNDO	- É o momento mais importante de todo o processo; - Analisa cada componente por separado; - Pergunta pelas causas do que aconteceu; - Permite identificar as tensões e contradições centrais que marcam o processo; - Observa particularidades e o conjunto, o pessoal e o coletivo; - Procura compreender as inter-relações e interdependências entre os diferentes elementos.	* Buscar entender a lógica global da experiência. * Buscar compreender os fatores chaves ou fundamentais que explicam a experiência e constroem seu sentido. * É o momento para confrontar com outras experiências e teorias.
• Análise		
• Síntese		
• Interpretação crítica		

5.1 Formular conclusões e recomendações;	- São as principais afirmações, resultado do processo; - Permitem confrontar-se com os objetivos da sistematização e responder às principais perguntas críticas; - Podem ser tanto formulações teóricas como orientações práticas.	* Podem ser dúvidas e inquietações abertas; * São pontos de partida para novas aprendizagens; * Observar o que a experiência contribui para o seu futuro ou experiências.
5.2 Elaborar produtos de comunicação.	- Possibilita comunicar as aprendizagens; - Possibilita explicar aos outros e a si mesmo o cerne da experiência sistematizada; - Aproveita todos os insumos obtidos ao longo do processo de sistematização (documentos, depoimentos, gravações, fotografias etc.); - Permite compartilhar as lições aprendidas com uma diversidade muito grande de atores e aloras.	* Criar uma estratégia de comunicação que permita compartilhar os resultados com todas as pessoas envolvidas e com outros setores interessados; * Recorrer a recursos criativos e variados (vídeo, teatro, fóruns de debate, folhetos...); * Não ficar limitado a "um produto final".