



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

Socioeducação: desafios e brechas à justiça social

Willian Lazaretti da Conceição
Universidade Federal do Pará
lazaretti@ufpa.br

Joana D'arc Teixeira
Faculdades Integradas de Bauru
joanatdarc@gmail.com

Rafael Garcia Campos
SENAC-SP
rafael.gcampos@outlook.com

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada com jovens em situação de restrição e privação de liberdade e tem como objetivo apresentar as práticas sociais e como os processos educativos podem ser aproximados da educação em direitos humanos e direcionados à uma formação para a justiça social. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, que utilizou como técnica a análise documental e a entrevista semiestruturada, que foi realizada com a colaboração de seis adolescentes que cumpriam medida socioeducativa de internação na Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Fundação CASA. Ao analisarmos as práticas sociais relacionadas à educação escolar, educação profissional, educação física e esportes, arte e cultura, foi possível evidenciarmos o cotidiano de uma instituição total, mas que apresenta lacunas para o estabelecimento de processos educativos, que ora são autogeridos pelos jovens à medida que refletem sobre as ações de opressão da instituição, ora pelas relações interpessoais com os 'Outros' nas relações que se buscam ser dialógicas.

Palavras-chave: Justiça social; Medida Socioeducativa; Educação.

Socio-education: challenges and gaps in social justice

ABSTRACT

This research was carried out with young people in a situation of restriction and deprivation of liberty and aims to present social practices and how educational processes can be approached to education in human rights and directed towards training for social justice. This is a qualitative study, which used document analysis and semi-structured interviews as a technique, which was carried out with the collaboration of six adolescents who fulfilled a socio-educational



measure of hospitalization Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Fundação CASA. When analyzing the social practices related to school education, professional education, physical education and sports, art and culture, it was possible to highlight the daily life of a total institution, but which presents gaps for the establishment of educational processes, which are now self-managed by young people as they reflect on the institution's oppressive actions, they pray for interpersonal relationships with 'Others' in the relationships that seek to be dialogical.

Keywords: Social justice; Socio-educational measure; Education.



Introduzindo o papo reto: primeiros passos na caminhada

O presente estudo objetiva apresentar as práticas sociais para jovens que estão em situação de restrição e privação de liberdade, mais especificamente em cumprimento de medida socioeducativa de internação na Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – CASA e como os processos educativos podem ser aproximados da educação em direitos humanos e direcionados à uma formação para a justiça social. T. Para tanto, foi feita a opção por prosseguir com o recorte histórico dos direitos assegurados após a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), mas, nem por isso não são reconhecidas as disputas travadas no processo histórico que permearam e ainda permeiam o contexto socioeducativo como é possível verificar nos trabalhos de Teixeira (2009) e Lima (2010).

Segundo o ECA, considera-se adolescente no Brasil toda e qualquer pessoa entre 12 e 18 anos incompletos e “ato infracional” como a conduta caracterizada como crime ou contravenção penal; nessa condição é tido como inimputável, sendo aplicadas medidas socioeducativas, que variam desde advertência até a internação em estabelecimento educacional conforme artigo n.º 112, do ECA: “I- advertência; II- obrigação de reparar o dano; III- prestação de serviços à comunidade; IV- liberdade assistida; V- inserção em regime de semiliberdade; VI- internação em estabelecimento educacional; VII- qualquer uma das previstas no art.101, I a VI” (BRASIL, 1990).

O referido espaço constante no inciso VI, nessa pesquisa, pertence à Fundação CASA, instituição vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania, que tem como missão primordial aplicar medidas socioeducativas de acordo com as diretrizes e normas previstas no ECA e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase, instituído pela Lei Federal nº 12.594/2012, de 18 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012).

O trato conceitual com os autores de ato infracional vem sendo ressignificado ao longo do tempo, mas ainda podemos encontrar o termo “menor”, usado de forma inadequada nos diálogos de jornalistas (MAIA, 2003), familiares e até nos discursos dos próprios adolescentes. Conforme Passetti (1986), o termo “menor” era erroneamente compreendido, pois se associava à ideia de indivíduos provenientes apenas de famílias conhecidas anteriormente como desestruturadas e desorganizadas, com configuração com filhos de mãe solteira, fruto de relações extraconjugais ou de pais sem condições de obter seus meios de subsistência pelo trabalho, geralmente residindo na periferia da cidade, ao contrário daquele que provinha de uma família organizada, sendo referido como “adolescente” ou “criança”, e não como “menor”.

Os jovens não serão aqui compreendidos como “menores”, tampouco denominados como em “conflito com lei”, mas concebendo-o jovem como sujeito de direito. Assim sendo, consideramos pertinente a opção pelo termo “jovens em situação de restrição e privação de liberdade”, pois remete à uma condição temporária, não se tratando, pois, de uma condição permanente da perda de liberdade. Tal opção conceitual, pode parecer reducionista ou dotada de eufemismo, mas, constitui-se um dos passos na busca da justiça social¹. Outro ponto que

¹ No interior dos deslocamentos e movimentos de constituição de políticas públicas para os jovens, identifica-se uma disputa por conceitos, por uma gramática enunciativa e também normativa. Diferentes termos ao serem revisitados indicam para construções bem localizadas e históricas, as quais, por sua vez, demarcam as políticas públicas a eles direcionadas. Neste artigo, o termo jovem em situação de privação de liberdade se constitui enquanto uma enunciativa política.



nos cabe evidenciar é que restringimos ao uso do gênero masculino conscientemente, pois os jovens do sexo masculino representam 96% dos que estão em privação de liberdade (BRASIL, 2018) e a pesquisa realizada foi em um Centro de Internação – CI para jovens do sexo masculino.

O Sinase estabelece a orientação que o trabalho educativo de assumir:

Ações socioeducativas devem exercer uma influência sobre a vida do adolescente, contribuindo para a construção de sua identidade, de modo a favorecer a elaboração de um projeto de vida, o seu pertencimento social e o respeito as diversidades (cultural, étnico-racial, de gênero e orientação sexual), possibilitando que assumam um papel inclusivo na dinâmica social e comunitária. Para tanto, é vital a criação de acontecimentos que fomentem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e de competências pessoais relacionais, cognitivas e produtivas (BRASIL, 2006, p.60).

Embora existam dispositivos legais e normativos para subsidiar ação socioeducativa tais como ECA e, mais detalhadamente o Sinase, nota-se que a dinâmica do cotidiano dos espaços de restrição e privação de liberdade é dotada de relações de poder e perpetuam mecanismos de opressão. Os desafios são constantes, mas brechas existem e objetivamos apresentar nesse texto como os processos educativos podem ser aproximados da educação em direitos humanos e direcionados à formação para a justiça social. Mas afinal, como é possível, nas práticas sociais em espaços de restrição e privação de liberdade agir pedagogicamente para a formação de cidadãos que lutem por justiça social?

A seguir dos primeiros passos que tiveram como objetivo subsidiar, minimamente, a leitura do contexto socioeducativo, o artigo está organizado em percurso metodológico, apresentação de algumas práticas sociais do cotidiano de um CI que desafiam os jovens e, por fim, as brechas que possibilitam processos educativos para a conquista da justiça social.

Caminho metodológico

A pesquisa foi desenvolvida junto a adolescentes que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade em um Centro de Atendimento Socioeducativo da região metropolitana do estado de São Paulo, que atende até cinquenta e seis adolescentes do sexo masculino.

Em relação aos requisitos éticos, foram utilizados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que foram assinados pelos jovens e pelos seus responsáveis legais. Considerando que estão em cumprimento de medida socioeducativa e respeitando o requisito ético, não são divulgados os nomes dos participantes. Desta forma, os adolescentes puderam escolher apelidos ou outros nomes, com a condição de que não fossem facilmente identificados pelos demais. Alguns destes jovens escolheram rapidamente, outros disseram que não tinham apelidos. Foi perguntado então, que nome dariam a um filho, se um dia viessem a tê-lo. E assim foram se expressando, sob a observação do pesquisador no sentido de garantir o sigilo e privacidade destes adolescentes, e então escolheram Otávio, Joãozinho, Flamengo, Emmanuel e Noel.



Optamos pela perspectiva de investigação qualitativa e descritiva, a partir dos estudos de Ludke e André (1986), tendo em vista que o caráter qualitativo da pesquisa implica contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação estudados. Além disso, nesse tipo de investigação, os dados coletados são predominantemente descritivos, o interesse fixa-se no processo e na perspectiva dos participantes e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, no qual o conhecimento é fundamentado especialmente na experiência.

Esta pesquisa utilizou como técnicas para coleta de dados a entrevista e a observação e registro em diários de campo contendo dados e fatos da participação dos jovens em algumas práticas sociais, que serão descritas no próximo tópico.

Depois de cumprir os procedimentos para autorização de pesquisa, foi realizado um diálogo individual com cinco adolescentes convidados a narrarem as experiências em situação de privação de liberdade. A escolha dos voluntários levou em conta o tempo de internação na instituição e o fato de já terem cumprido alguma sanção por falta disciplinar, pois assim seria possível ouvir sobre as vivências que tiveram em decorrência do cumprimento da sanção disciplinar.

Após a realização das entrevistas, foram realizadas as transcrições e os dados sistematizados, separando trechos e frases significativas dos adolescentes, diante dos objetivos do estudo e a partir das falas dos jovens, foram criadas categorias com base na análise dos temas que emergiam com maior incidência para então serem definidas as unidades de análise. Dessa agregação e classificação das falas dos jovens foram definidos sete focos de análise, os quais, no entanto, reuniam um grupo de temas que guardavam uma analogia entre si, constituindo um marco interpretativo mais amplo, sendo possível fazer um agrupamento em três focos de análise: a) concepção de lazer; b) atividades de lazer; c) processos educativos, sendo que o olhar, neste momento, será para os processos educativos.

Práticas sociais de jovens institucionalizados

As práticas sociais que serão enfatizadas nessa caminhada têm início com a chegada do jovem no CI, a educação escolar, educação profissional, educação física e esporte, atividades de arte e educação e vivências em atividades de cunho religioso.

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas. As práticas sociais tanto podem enraizar como desenraizar ou levar a criar novas raízes. O enraizamento parte das tradições e busca mantê-las vivas (OLIVEIRA et al., 2014, p.33).

De acordo com esta citação, toda prática social acontece quando há interação entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, que são de ordem natural, social ou cultural. Considerando a peculiaridade do contexto – socioeducação –, entendemos que ambiente remete a tudo aquilo que há no mundo e, nesse sentido, as demandas ambientais (SANCHES



NETO et al., 2013) nos envolvem constantemente, influenciando e sendo influenciadas pelos acontecimentos cotidianos. Porém, como afirma Larrosa (2002), nem tudo o que acontece ao nosso redor “nos acontece” como sujeitos de experiência. Assim, embora, sejam várias as demandas do ambiente, apenas as que dizem respeito diretamente à experiência dos sujeitos nas situações interativas é que são significativas.

Talvez não tenha algo que atravesse e marque tanto a história de vida de um jovem quanto a chegada no CI, sendo recebido pela equipe socioeducativa de plantão, submetido à revista pessoal, a recolha de seus pertences e encaminhados para higienização e troca de vestuário, início da uniformização e da perda da identidade (GOFFMAN, 2001).

Depois de realizado este procedimento, são acolhidos pela equipe de referência, formada por servidores das áreas pedagógica, de segurança, de saúde e psicossocial, que a ele explicará as regras do Regimento Interno e as demais normas do CI. Esta equipe de referência realiza uma intervenção coletiva e, em seguida, cada profissional faz uma entrevista com o adolescente visando à elaboração de um diagnóstico, o qual resultará posteriormente em um diagnóstico polidimensional. Este, por sua vez, será elaborado com a participação do adolescente e de sua família, sendo imprescindível para a elaboração do Plano Individual de Atendimento – PIA, conforme exposto no artigo 24 do Regimento Interno da Fundação CASA (SÃO PAULO, 2011).

O Sinase (BRASIL, 2006) permite uma visualização mais detalhada dos aspectos relativos aos conceitos e procedimentos do PIA:

a elaboração do Plano Individual de Atendimento constitui-se numa importante ferramenta no acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente e na conquista de metas e compromissos pactuados com esse adolescente e sua família durante o cumprimento da medida socioeducativa. A elaboração do PIA se inicia na acolhida do adolescente no programa de atendimento e o requisito básico para sua elaboração é a realização do diagnóstico polidimensional por meio de intervenções técnicas junto ao adolescente e sua família, nas áreas: jurídica, saúde, psicólogo, social e pedagógica (BRASIL, 2006, p.52).

O PIA é uma construção coletiva que visa estabelecer metas e compromissos tangíveis a serem alcançados não só durante o cumprimento da medida socioeducativa de internação como também após o cumprimento desta. Isto porque, no decorrer do cumprimento da medida, o adolescente será orientado a fazer escolhas, de modo que, ao retornar à sociedade, saiba estabelecer critérios para avaliar e tomar decisões fundamentadas no que é esperado socialmente e legalmente aceito.

No processo de acolhimento, a equipe pedagógica identifica aspectos relativos aos cursos de educação profissional que o adolescente já realizou, bem como os que têm interesse em fazer, as oficinas culturais das quais participou, as atividades físicas e esportivas que tem maior habilidade ou identificação. Também averigua-se se o adolescente frequentou instituições religiosas e os aspectos referentes à educação escolar, de modo a constatar se ele estava matriculado e se frequentava alguma escola, com vistas a apurar se há defasagem de aprendizagem (SÃO PAULO, 2011).

O objetivo do PIA se constitui como um instrumento organizador das ações que serão discutidas, construídas e reavaliadas com o adolescente e sua família. Neste sentido, este



planejamento é flexível e deverá ser revisto no cotidiano das ações do adolescente. A equipe de referência deverá, sempre que necessário, reavaliar os programas e metas fixados com base nos subsídios fornecidos desde a avaliação diagnóstica inicial.

As atividades desenvolvidas no CI são coletivas, mas não impedem que o adolescente seja visto individualmente pelos profissionais de referência responsáveis por seu acompanhamento em cada área. As atividades são sistematizadas no próprio CI, sendo distribuídas nas áreas de Educação Profissional, Educação Escolar, Educação Física, Arte e Cultura e eixos que não dizem respeito exclusivamente à área pedagógica, como é o caso do Quesito Cor e Programa de Assistência Religiosa, que pertencem a 'agenda' de toda a equipe multiprofissional.

No que tange à educação escolar, as classes existentes dentro do CI são vinculadas a uma escola da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – SEESP que tem a responsabilidade de administrar os aspectos referentes a professores e alunos. Essas escolas realizam atribuição de aulas para os professores, matrícula, abertura e fechamento de turmas e demais procedimentos de secretaria (CONCEIÇÃO, 2013).

A nomenclatura educação profissional básica é devida à baixa carga horária dos cursos ofertados pela instituição parceira e ao espaço físico nem sempre adequado, que não contam com todos os recursos necessários a um curso profissionalizante. Para melhores resultados, seria necessário também que os adolescentes já tivessem concluído o ensino médio. Em síntese, na realidade da privação de liberdade, é impraticável estabelecer um curso em que o adolescente perceba completude em sua formação e estabeleça uma relação com o exercício de qualquer profissão (SÃO PAULO, 2010).

Todos os jovens que cumprem medida socioeducativa de internação na Fundação CASA participam de atividades culturais, voltadas para diversas áreas. O objetivo é promover atividades conectadas às várias manifestações culturais, às quais muitos desses adolescentes jamais tiveram acesso. A proposta das oficinas culturais não é o simples passar do tempo, mas tem como objetivo contribuir com o PIA, no que diz respeito a construção de valores, posturas, atitudes, além de possibilitar espaços de interação entre profissionais e adolescentes.

As intenções dos adolescentes também norteiam o ponto de partida para as atividades de Educação Física e Esportes. Os jovens têm como direito duas aulas semanais de Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica na Fundação, comumente chamado de ensino formal. As aulas são ministradas por professores da SEE – SP e, portanto, seguem o currículo implementado no Estado.

No decorrer de todas as atividades, sejam estas culturais, esportivas, escolares ou profissionais, deveriam ser discutidos aspectos referentes à educação étnico-racial, sistematizados pelo Comitê Institucional Quesito Cor. Como é possível visualizar no site da instituição, o Quesito Cor é um órgão vinculado diretamente ao gabinete da Presidência da



Fundação CASA e tem por objetivo discutir questões relativas à diversidade étnico-racial e propor, a partir de um conceito de integração, políticas de atendimento aos adolescentes em medida socioeducativa. Há uma revista do Quesito Cor que busca contemplar as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana, conforme Parecer CNE/CP 3/2004 e Resolução CNE/CP 1/2004.

Há, por fim, na seara das práticas institucionalizadas, o Programa de Assistência Religiosa – PAR que tem como principal diretriz garantir ao adolescente que está privado de liberdade, se este desejar e respeitando sua crença, o acesso aos princípios fundamentais da religião a qual tem afinidade e, dentro das que manifestaram interesse desenvolver atividades no CI, promovendo e facilitando o desenvolvimento de sua fé e criando condições para que tais valores se manifestem no seu cotidiano.

O jovem, ao participar dessas práticas sociais e eventualmente cometer algum ato de indisciplina no decorrer destas, seja desrespeitando os outros jovens, funcionários ou educadores, será julgado por uma Comissão de Avaliação Disciplinar – CAD, composta por quatro membros: presidência, que é o(a) Diretor(a) do Centro de Atendimento, e mais três representantes das áreas de segurança, pedagogia e psicossocial.

As punições são regulamentadas pela Portaria Normativa 217/2011, e assinala que ficam proibidas sanções que prevejam a incomunicabilidade e a suspensão de visitas, ou qualquer forma que prejudique as atividades obrigatórias, consistentes com a educação escolar e profissional, atividades de arte e cultura, atividades esportivas ministradas enquanto elemento curricular do ensino formal e com as medidas de atenção à saúde.

Não obstante à permanência das práticas com viés educativo, os CI acabam por ter uma gestão própria, podendo deliberar de modo velado sobre a privação do jovem em participar de algumas atividades, sobretudo as atividades físico-esportivas, por serem as mais desejadas por alguns deles (CONCEIÇÃO; ONOFRE, 2013).

Evidentemente, outras práticas sociais existem no cotidiano desses jovens, haja vista que a rotina de um CI envolve horário para higienização pessoal, alimentação, escolarização profissionalização, visita de familiares, leituras, escrita de cartas ou tempo disponibilizado para ver televisão; todas estas ações são mediadas por agentes de apoio socioeducativo e, não obstante, *lócus* de processos educativos.

Processos Educativos e os desafios para a justiça social

Muito embora no imaginário social a expressão processo educativo remeta apenas à educação escolar, o panorama que envolve esse termo é muito mais amplo e complexo,



principalmente ao adotarmos como premissa que as pessoas se formam em todas as experiências que participam em diferentes contextos ao longo da vida.

Pessoas estas que podem ser representadas pelos adolescentes, professores, agentes de segurança e educacionais, psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros, pastores, familiares, juízes, formando um leque extenso de relações interpessoais e, portanto, de possibilidades de aprendizados uns com os outros. Nessa esteira à medida que nos pronunciamos, trazemos as nossas histórias de vida e nossas experiências, o que nos marcou e nos afetou (LARROSA, 2002); afetamos o outro, sendo também afetados por ele. Se as pessoas se formam nessas experiências, é cabível inferir que alguma coisa se aprende, ainda que seja algo que se refute e não seja adota como conduta para carregar consigo.

Embora algumas pessoas não legitimem os saberes construídos por grupos sociais considerados desqualificados, afirmando que em suas práticas nada se aprende ou que se aprendem apenas habilidades e valores tidos como negativos (OLIVEIRA et al., 2014), ainda assim, são processos educativos.

Ao analisar as narrativas dos jovens, foi possível identificar que a educação escolar não desponta como *locus* de processos educativos. Ao contrário, foram evidenciadas as atividades de arte e cultura, educação profissional e educação física e esportes.

Teixeira (2020) afirma que a relação dos jovens com a escola requer direcionar o olhar para as suas vivências e para as relações com a escola antes mesmo do cometimento de um ato infracional e, em decorrência, de sua institucionalização. Nos relatos dos jovens da Fundação CASA, verificou-se que as trajetórias escolares deles foram marcadas por duas experiências distintas.

Fui expulso da escola duas vezes. Uma vez foi porque eu bati na professora. Ela xingou minha família e a outra, foi por causa de briga. Eu fui expulso da escola, porque quebrei o braço de um “moleque”. Eu brigava muito com os colegas e professores” (ADOLESCENTE, 18 anos, 4ª série do Ensino Fundamental (TEIXEIRA, 2020).

Na primeira experiência, a repetência, a violência, a expulsão, as saídas e os retornos (as interrupções no estudo) e o abandono compõem os relatos dos adolescentes sobre as suas trajetórias nos espaços escolares e essas vivências refletem as tensões e os conflitos por eles vivenciados e que, possivelmente, contribuíram para o abandono da escola.

Por outro lado, a segunda experiência é marcada pela obrigatoriedade nos estudos, como seguranças que vigiam as salas de aula.

Aqui tem regras. Na escola lá fora também tem, lá a gente cumpre se quiser, não somos obrigados a cumprir. Na escola lá fora você pode fazer o que quiser, aqui na Fundação CASA não. Aqui você é vinte e quatro horas vigiado. Isto aqui parece o “Big-brother1” (ADOLESCENTE 3, 17 anos, 8ª série do Ensino Fundamental. TEIXEIRA,



2020).

Atrelada aos fatores da obrigatoriedade ressalta-se também os fatores jurídicos. Na perspectiva de alguns juízes, a medida de internação consiste em oferecer meios para que o jovem no sistema socioeducativo adquira maturidade de personalidade, consciência e oportunidades de re-educação para a construção de uma vida honesta e sadia. Portanto, a escola torna-se relevante a essas perspectivas adotadas.

O termo socioeducando revela a forte associação ao conceito de *socioeducação*, que aparece no interior da implementação das medidas socioeducativas e passa a ser normatizada com a institucionalização de um conjunto de atividades, que vão da escolarização à profissionalização, e com a figura do socioeducador que, dependendo das instituições onde exercem suas funções, recebem diferentes nomeações, a de agente educacional, por exemplo.

Segundo Costa (2005), para entender a socioeducação faz-se necessário uma análise cuidadosa do conceito de Educação Social, no âmbito da execução do ECA, o qual converge para duas vertentes: a primeira, voltada para as crianças e jovens em circunstâncias da ameaça ou violação de seus direitos por ação ou omissão da família, da sociedade ou do Estado ou, até mesmo, da sua própria conduta, que os leva a envolverem-se em situações que implicam risco pessoal e social; e a segunda modalidade de Educação Social voltada, especificamente, para o trabalho social e educativo, que tem como destinatários os adolescentes e jovens em conflito com a lei, que, em razão do ato infracional cometido, encontra-se no sistema socioeducativo.

Na atualidade, o presente debate é demarcado pela defesa de propostas socioeducativas que procurem integrar os direitos individuais e sociais, com práticas educativas capazes de reduzir os efeitos da privação de liberdade. A educação deve ser entendida como um processo que envolve diferentes processos educativos e relações sociais, garantindo os valores e as condições concretas estabelecidas pelos princípios constitucionais de respeito à dignidade humana. Segundo Campos (2017), por meio da ação dos profissionais que atuam nas medidas socioeducativas, o jovem tem uma oportunidade para se auto organizar, criando uma nova rede de relações entre as dimensões de sua vida.

to aprendendo a colocar piso também, pra mim já é uma grande coisa porque eu não sabia fazer nada meu negócio era droga pá(...) (Joãozinho relatando sobre as atividades que realizava em privação) (CONCEIÇÃO, 2012, p.103)

eu aprendi foram coisas básicas para se viver no sistema carcerário vamos dizer assim, querendo ou não estou em cárcere, cárcere privado. Então aprendi o básico de convivência entre nós, e com funcionários essas coisas(...)Regras de convivência, aqui também não preciso de mais nada, a única parcela disso, eu só vou usar aqui, não creio que seja necessário lá fora, não vim do crime, não estava no crime, e não vou sair daqui pra entrar (Noel relatando sobre os aprendizados) (CONCEIÇÃO, 2012, p.



98) .

O jovem Noel sinaliza aspectos importantes para a reflexão do modo como se organizam as instituições. A expressão “cárcere privado” revela a relação antagônica entre a socioeducação e a punição.

Em *Cadeias dominadas*, Fábio Moreira (2011) deixa de lado a expressão Unidade Educacional e se apoia na expressão “cadeias”, a qual faz desaparecer as âmbivalências desse sistema. Para o autor, na instituição pesquisada, os jovens mantêm formas de resistências e de dominação, com configurações sociais e dinâmicas semelhantes ao do mundo do crime. De um lado, tem-se o trânsito dos homens de choques² pelos telhados, de outro, os jovens tocando e dominando a instituição com suas regras e formas de organização.

Igualmente relevantes à análise sobre as tensões entre as perspectivas dos jovens e ao que se propõe no sistema socioeducativo, são as seguintes falas de jovens entrevistados no sistema socioeducativo:

Ah tem que ver mesmo o que se ocorre né senhor. Porque sempre em alguns caso eles não vê o que se ocorre e acaba complicando quem não fez o negócio certo, aí nós tem que ver certo avaliar pra ver se é o correto, eles já pensam que é o correto, quer de imediato resolver o negócio, não é dessa forma eles tem que ver e pra ter certeza pra afirmar uma coisa, eles afirma sem ver o negócio, eles vai por eles, tem que ir por eles ta certo, mas eles tem que ir pelo certo, porque do jeito que tava indo não ta certo não(...) (Otávio relatando sobre o julgamento em muitos casos injusto que é feito quando ocorre falta disciplinar) (CONCEIÇÃO, 2012, p.140).

Tais apontamentos exigem o olhar para a organização das instituições em suas características de *insituições totais* (GOFFMAN, 2001), ainda demarcada pela ausência de diálogos e possibilidades de intervenções e propostas de desenvolvimento pessoal nas quais os jovens se vejam como participantes do processo.

As características, anteriormente descritas, em relação à organização e funcionamento dessas instituições de privação de liberdade para os adolescentes, faz com que haja o estranhamento aos processos e práticas educativas. A profissionalização, o lazer, a cultura e a educação, igualmente se apresentam como um corpo estranho, pela forma como são estipuladas e que convergem para a padronização e imobilização dos jovens.

Outro ponto para essa reflexão sobre às tensas relações e desencontros com os pressupostos de segurança e da socioeducação refere-se à dificuldade em romper a cultura institucional da violência, conforme apontado na fala de um dos jovens entrevistados neste estudo, o qual sugere como deveria ser realizada a avaliação de uma falta disciplinar.

Conforme destaca o jovem:

² Termo relacionado aos policiais que prestam serviços à polícia de choque que também é conhecida por termos como "tropa de choque", "polícia de intervenção" ou "polícia antimotim".



o diálogo é conversar com nós né senhor, não deixar nós trancado naquele quarto pagando veneno, olhando pras paredes, sem falar com ninguém, muitas vezes sem fazer nada, certo, agora se eles viesse conversar com nós, nós podia ta aprendendo de um outro jeito, de uma forma até mais agradável, não do jeito que eles faz que é trancar a gente no quarto e deixar nós lá (Otávio) (CONCEIÇÃO, 2012, p.140).

Lima (2006) analisou as representações de um grupo de funcionários de uma unidade educacional de internação em relação às mudanças sociopedagógicas, conforme as normativas que regem a organização do sistema socioeducativo. Os resultados apontaram para a importância das rupturas com os métodos tradicionais de violência e punição, que ainda permanecem como uma concepção de atendimento e que constituem uma negação do que propõe a legislação quanto à integridade física, respeito à condição de adolescentes em desenvolvimento e, sobretudo, a de sujeitos de direitos.

Para os profissionais entrevistados por Lima (2006), no âmbito institucional, a intenção de romper com o instituído e de inovar com novos instituintes esbarra em alguns entraves: a rejeição e o desrespeito por parte de alguns funcionários, que insistem em manter a cultura institucional e as relações disciplinares autoritárias. Conclui Lima que, mesmo com uma perspectiva positiva em relação à interdição da violência, muitos dos funcionários que atuam nessas instituições se situam num campo de ambiguidades: compactuar com a violência física, legitimada pelos métodos tradicionais das instituições totais, ou negá-la, buscando orientar-se por práticas socioeducativas mais humanistas (LIMA, 2006).

A violência institucional, seja ela física, ou caracterizada pelo seu banimento social, é um dos limites para qualquer mudança que atenda as teorias educacionais, que têm como princípios e fundamentos os direitos humanos e os ideais democráticos. Nesse sentido, romper com as formas de violência consiste no primeiro passo em busca de boas práticas socioeducativas em conformidade com os ideais de educação e de ações que tenham como base a justiça social.

A questão central é: como propor uma educação com essa perspectiva no sistema socioeducativo de internação considerando as suas características e particularidades, em que são estabelecidas relações totalizantes, de imposição de concepções de vida e de existência, as quais incidem sobre a corporalidade e subjetividade do jovem?

A educação entendida como estética da existência, da possibilidade de ser e tornar-se mais, lembrando Paulo Freire (2001a), é uma chave teórica e analítica para tal contexto, considerando a importante relação entre educação e humanização, de compreensão das possibilidades de as pessoas educarem-se em diferentes práticas sociais, com vistas à existência, sobrevivência e reações e modos de lutar contra as condições de opressão e dominação que possam de, algum modo, ferir a dignidade humana.



Educação Diálogica: proposições à Educação para a Justiça social

A negação das condições e das possibilidades dos homens de serem mais reforça os mecanismos de dominação e promove a dualidade da relação do sujeito com o mundo, alienando-o do seu poder de criação. Por sua vez, faz com que homens, mulheres, crianças e jovens estejam simplesmente no mundo e não com o mundo, tornando-se meros espectadores da existência de Outros.

Para Freire (2001a), a Educação como prática de liberdade é possível na medida em que a concepção da educação como processo de dominação seja superada. Tal superação deve ocorrer de tal maneira que ambos, educandos e educadores, simultaneamente, se reconheçam. O educador enquanto educa também é educado e o educando ao ser educado também educa, numa relação que se constrói pela dialogicidade e pelo compartilhamento de experiências.

Esses pressupostos de educação, denominados por Freire de educação problematizadora e dialógica, concebem homem, mulher, criança e jovens como seres concretos e históricos, como sujeitos que pensam de forma autêntica e criativa, inseridos num contexto de busca pela emancipação, sujeitos que reconhecem a sua vocação ontológica de ser mais e de humanizar-se.

A consciência que os sujeitos têm de sua inconclusão os inscrevem em permanente movimento de busca pela possibilidade de serem mais nas práticas sociais das quais fazem parte. Nesse caso, a educação que se quer autêntica não deve ser compreendida como algo a ser depositado nos homens. Ela deve, sim, responder ao constante movimento de reflexão e ação dos homens sobre a realidade que os cerca e sobre as relações deles com o mundo. Isso só é possível pela concepção de educação que os situem como sujeitos ativos e investigadores críticos de todo o processo de educar-se e de todo o processo de "desvelamento" do mundo (FREIRE, 2001a).

Paulo Freire (2001b) concebe na relação dialógica, a possibilidade de forjar uma pedagogia com o oprimido e não uma pedagogia para ele. Sendo, portanto, o diálogo uma exigência existencial da condição humana, o ato de educar-se, de refletir e agir sobre o mundo não deve pautar-se ou reduzir-se ao ato de depósito e imposição de ideias de um sobre o outro, nem reduzir-se a simples troca de ideias a serem consumidas, mediante o uso de palavras destituídas de suas dimensões de ação e reflexão (FREIRE, 2001b).

É por meio do diálogo que os homens irão criar relações horizontalizadas, de confiança mútua um no outro. Na dialogicidade, homens, mulheres, crianças e jovens têm condições de recuperar a sua humanidade roubada, de solidarizarem suas reflexões e suas ações na busca de sua liberdade.



Em diálogo com os pressupostos de Freire (2001a; 2001b), Fiori (1986) argumenta que o homem não pode libertar-se se ele mesmo não protagoniza a sua história. É nesse sentido que o autor reafirma a função conscientizadora da educação, de um processo de constituição da consciência mediada pelo encontro com o Outro (FIORI, 1986, p.4).

Conforme já apontado, a educação dos jovens em condições de privação de liberdade é uma exigência democrática. Para o alcance de tais fins e princípios no sistema socioeducativo, defende-se propostas de atendimento que procurem integrar os direitos individuais e sociais, com práticas educativas capazes de reduzir os efeitos do cumprimento de uma medida judicial de internação e do próprio do ato infracional.

A reflexão em termos teórico-metodológicos deve se dar em direção a como forjar uma escuta ética-política dessas vozes. É no interior de diferentes práticas sociais e educativas que os jovens constroem suas sociabilidades, sua cultura e as diferentes linguagens, de forma flexível e diferenciada da geração adulta.

Uma das possibilidades de promoção de espaços democráticos consiste na realização do planejamento participativo (CORREIA, 1996, 2009; CONCEIÇÃO, 2017a). Durante a pesquisa, Conceição (2017a) identificou no processo de elaboração do planejamento por parte do professor, a perspectiva de que os jovens poderiam participar propondo o que desejariam aprender. Na Educação Física, o planejamento participativo tem sido uma estratégia política e pedagógica que permite aos envolvidos no processo educativo, situar e justificar as escolhas e justificar a pertinência do que se ensina e o que se aprende (VENÂNCIO, 2017).

Nesse sentido, a educação com esses jovens estava pautada numa pedagogia crítica, buscando trazer elementos de justiça social, envolvendo democracia e diálogo, possibilitados por oportunidades para examinar criticamente as formas de opressão institucional, cultural e individual (SCHENKER et al., 2019).

Pais (2005) aponta que os processos constitutivos da condição juvenil se fazem de modo diferenciado, tensionado e negociado, segundo as suas condições sociais, necessidades, anseios, renda familiar, região do país, condição de moradia rural ou urbana, no centro ou na periferia das cidades e identidades. Para Teixeira (2017), o reconhecimento da cidadania de jovens requer a visibilidade das preocupações relacionadas à representatividade deles no processo de construção e reivindicação pública de seus direitos. A autora defende que, enquanto sujeito de direitos, estes deveriam falar por si, numa comunicação de si, como fator constitutivo de compreensão de sua própria condição; de uma fala que registra e documenta as marcas culturais e socioeconômicas, as relações de gênero, etnia e sexualidade, bem como suas sociabilidades e experiências formativas em diferentes espaços,



institucionalmente apontadas como formativos ou não. De uma fala que revela filiação a certa maneira de pensar, agir e se relacionar com o mundo.

O Estado Democrático de Direito enseja uma infinidade de abordagens sobre as instituições e elege como legítima a participação dos jovens no debate em torno das políticas públicas que devem ser construídas à margem de outras prerrogativas, a dos direitos sociais e da passagem da condição de objeto, sob o qual o Estado preservava o poder de intervir, para a de sujeito de direito (TEIXEIRA, 2017).

Nessa prática ética, política e, sobretudo, democrática, as possibilidades de diálogos e de construção dos lugares e modos de se viver as juventudes, parece ser central para trazer as potências das histórias de vidas, descortinando os estereótipos e os estigmas que social, cultural e historicamente foram e continuam a ser construídos por nós.

Os jovens, ao relatar as suas aprendizagens em práticas e contextos sociais do sistema socioeducativo, apontam para os modos de como ensinar o outro em uma atividade, ou de como respeitar os espaços e lugares do Outro, nos processos de interação, conforme o jovem Flamengo sinalizou,

a respeitar o espaço do outro né, querendo ou não nós tem que um aprender a conviver com o outro, querendo ou não nós ta todos na mesma situação (...) independente de cor e raça, querendo ou não nós somos todos iguais, perante a Deus. (Flamengo contando sobre a relação entre adolescentes) (CONCEIÇÃO, 2012, p.143).

Hip hop, tens uns ainda que não tão desempenhado, não ta bom ainda, vou lá dou uma força pra ele, pra ele aprender comigo, como que eu vo aprender com ele também, se eu não souber ele vai me ensinar se eu também não sabe ele vai me ensinar (Otavio) (CONCEIÇÃO, 2012, p.98).

A defesa do reconhecimento participativo dos jovens revela-se como parte da necessidade de práticas socioeducativas, em conformidade com os ideais de educação e dos direitos humanos, de modo a promover e fortalecer a participação ativa dos jovens em seu processo socioeducativo e nos vínculos e visando interromper o ciclo de relações de violência e de punição e a própria institucionalização como parte constitutiva do atendimento.

O dispositivo legal Sinase apresenta como principais diretrizes o conceito de *incompletude institucional* que, conforme já destacado, mobiliza a constituição de um sistema de garantia de direitos, na medida em que contempla a articulação do atendimento socioeducativo em rede, constituída por diferentes áreas: educação, saúde, assistência social, cultura e trabalho.

De todo modo, não é demais analisar as diretrizes e normativas do Sinase à luz dessas discussões apresentadas anteriormente. As normativas dessa legislação legitimam as formas de organização em rede, articulando diferentes instrumentos, processos e mecanismos de controle social, ao apoiar-se na idade de incompletude institucional, no jovem como



protagonista do cumprimento de sua medida socioeducativa. Em outros termos, como principal responsável pela condução de sua própria vida, sob a égide de modos de subjetivação como resposta aos dispositivos normalizadores.

Algumas considerações

O redesenho das instituições de atendimento aos jovens autores de ato infracional tem sido pensado desde a promulgação do ECA, no início da década de 1990. No interior das discussões, percebe-se que a educação aparece como uma das principais apostas no processo de aperfeiçoamento e reforma institucional, a fim de retirar dessas instituições o peso do caráter penal, subjacente à prática de internação.

A cultura institucional compôs grande parte das críticas ao sistema socioeducativo, principalmente no que diz respeito à violência, à normalização e ao modelo de educação adotado. A função da ação pedagógica sempre foi apontada como um processo de normalização, com controle arbitrário do tempo e das vidas dos internos e, por vezes, reprodutora de violência e das relações sociais de subordinação. O para quê da educação convergindo para processos de sujeição de crianças e jovens a técnicas hierárquicas de vigilância e exame, que possibilitavam agravar, ainda mais, as suas condições e a constituição da figura do delinquente, que as instituições sempre defenderam prevenir, corrigir e combater (TEIXEIRA, 2015).

As camas de alvenaria, as paredes vazias, os cantos com alguns pertences para a higienização pessoal, utilizados por jovens com seus uniformes institucionais, agrupados e localizados a partir de suas tarefas diárias. Esses são alguns exemplos que reforçam a tendência e a permanência dos aspectos institucionais normatizadores, os quais contribuem para “modelar” a subjetividade, na medida em que reduzem a identidade do jovem a um único papel social: o de internado/aprisionado, que faz parte de um determinado grupo, devendo exercer os papéis estipulados pela instituição e pela rotina esquadrinhada pelas atividades (TEIXEIRA, 2015).

Nesse sentido, busca-se na articulação entre trabalho e educação o ideal de socialização e reintegração, com o objetivo de descaracterizar a prática histórica e social de conduzir crianças e jovens, sob o viés de uma relação de domínio e de obediência, a fim de mantê-los em total dependência ao aparato institucional.

Tendo como referência o anseio de que os jovens possam lutar pela recuperação de sua humanidade furtada pelas diferentes instituições sociais, falar de uma Educação com vistas à Justiça social direciona para algumas problematizações e desafios.

Quais as possibilidades de visibilidades das diferentes “vozes” dos jovens em situação



de privação de liberdade no sistema socioeducativo? O que fazer para que os clamores por justiça, por possibilidades de uma vida mais justa e digna sejam ouvidos pelos elaboradores das políticas públicas?

Na história das instituições para jovens, eles sempre estiveram em desvantagem, destituídos de qualquer forma de diálogo. É sempre em torno deles que as propostas são pensadas, e não com eles. Permitir que os jovens deixem de ser considerados objetos de investigações e de intervenções públicas, deixando-os falar sobre suas angústias e seus, descontentamentos frente ao processo socioeducativo, é permitir que relatem suas perspectivas sobre esse processo, o que implica na busca pela apreensão e compreensão dos seus pensamentos, tensões e inquietudes.

Como lembra Freire (FREIRE, 2001a, p.99) "quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela". A perspectiva da visibilidade da "voz" do Outro faz lembrar da relevância de forjar uma prática educativa na qual Ele se reconheça como participante e principal colaborador.

Quanto aos aspectos metodológicos, se esses pressupostos fossem levados em consideração, as propostas de atendimento se configurariam num fazer colaborativo, de produção de conhecimento e de busca de alternativas juntamente com os jovens. Nessa relação entre agentes promotores do sistema socioeducativo com os adolescentes, ambos se perceberiam como sujeitos do processo, mediante uma relação de reciprocidade, construída pela relação dialógica e pelo compartilhar de experiências, construídas nos contextos e relações sociais das quais fazem parte.

Nesse caso, a prática educativa ao ser construída seria mediada pela relação dialógica, num processo investigativo do pensamento e da linguagem humana, num processo em que os sujeitos – os jovens em situação de privação de liberdade – se perceberiam refletindo sobre a sua realidade.

É nesse sentido que os estudos dos referenciais e os conceitos aqui lançados podem contribuir para que as instituições de internação compreendam a necessidade do diálogo com os jovens, na busca por construções de saberes e práticas que problematizem e promovam reflexões sobre alternativas e possibilidades para o sistema socioeducativo, de relações horizontalizadas – o face a face, o lado a lado –, nas quais, predominando o diálogo, seja possível a superação das estratégias de dominação e hierarquização.

Essa superação implica o reconhecimento desses jovens como produtores de significados, de múltiplas linguagens, de estratégias relacionais, de laços de comunicação, de diálogo, reciprocidade e solidariedade; bem como, a compreensão de que a Educação dos



jovens deve ter como base os princípios constitucionais e demais legislações do campo.

Referências

- AUGUSTO, Acácio. **Política e Polícia**. Cuidados, controles e penalizações de jovens. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2013.
- BRASIL. **Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
- BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de Janeiro de 2012**. Esta Lei institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.
- BRASIL. **Levantamento anual SINASE 2016**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos (MDH), 2018.
- BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE/ Secretaria Especial de Direitos Humanos**. Brasília: CONANDA, 2006.
- CAMPOS, Rafael G. **Auto-organização na construção de projeto de vida pelo adolescente em ressocialização**. 99f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Botucatu - SP: Universidade Estadual Paulista, 2017.
- CONCEIÇÃO, Willian L. **Lazer e adolescentes em privação de liberdade: um diálogo possível?** 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2012.
- CONCEIÇÃO, Willian L. Escola e privação de liberdade: um diálogo em construção. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, v. 02 (9), p.72 – 88, 2013.
- CONCEIÇÃO, Willian L.; ONOFRE, Elenice M. C. Adolescentes em privação de liberdade: as práticas de lazer e seus processos educativos. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 11, n. 2, p. 7, 2013.
- CONCEIÇÃO, Willian L. Planejar a educação física entre grades e muros: uma experiência dialógica com jovens em conflitos com a lei. In: VENÂNCIO, Luciana et al. **Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, p. 207-218, 2017a.
- CONCEIÇÃO, Willian L. da. **Histórias de vidas que se unem: a professora, o professor e os [elos com os] jovens infratores**. 136f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas - SP: Universidade Estadual de Campinas, 2017b.
- CORREIA, Walter R. **Educação Física no Ensino Médio: questões impertinentes**. 1. ed. São Paulo: Plêiade. v. 1, 2009.
- CORREIA, Walter R. Planejamento participativo e o ensino de Educação Física no 2º grau. **Rev. Pauli. de Educ. Fís**, Supl.2, p.43–48, 1996.
- COSTA, Antonio C. G. **As bases éticas da ação socioeducativa: referenciais normativos e princípios norteadores**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.
- FIORI, Ernani M. Conscientização e educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS. 11(1). JAN. JUN. 1986. p.3-10.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação: Ensaios**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001b. (Coleção



Questões da Nossa Época; v. 23).

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. (Coleção Debates).

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20 – 28, abril, 2002.

LIMA, Cauê N. **O fim da era Febem: novas perspectivas para o atendimento socioeducativo no Estado de São Paulo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), São Paulo, Faculdade de Educação da USP.

LIMA, Rita de Cássia P. Mudança das práticas socioeducativas na FEBEM/SP: as representações sociais de funcionários. **Psicologia e Sociedade**, São Paulo, v.18, n.1, p.56-62, jan./abr. 2006.

MAIA, Maria C. G. A Produção do Discurso Jornalístico sobre o ‘Adolescente em Conflito com a Lei’: Jovem ou Menor?’. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 28, 2003.

MOREIRA, Fábio M. **Cadeias dominadas: Dinâmica de uma instituição em trajetórias de jovens detentos**. 186f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PAIS, José M. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Machado. Porto: Ambar, 2005.

PASSETI, Edson. **O que é menor?** 2ª Ed. Brasília: Brasiliense, 1986.

SANCHES NETO, Luiz; et al. Demandas ambientais na educação física escolar: perspectivas de adaptação e de transformação. **Movimento**, p. 309-330, 2013.

SÃO PAULO/FUNDAÇÃO CASA. **Educação e Medida socioeducativa: Conceito, Diretrizes e Procedimentos**. Superintendência Pedagógica. São Paulo: 2010.

SÃO PAULO/FUNDAÇÃO CASA, **Portaria Normativa n.º 217/2011**. Institui, no âmbito da Fundação o novo Regimento Interno das Unidades de Atendimento de Internação e de Semiliberdade da Fundação CASA-SP.

SCHENKER, Katarina et al. Conceptualising social justice – what constitutes pedagogies for social justice in HPE across different contexts? **Curriculum Studies in Health and Physical Education**, 10:2, 126-140, 2019.

TEIXEIRA, Joana D. **A escolarização de jovens autores de atos infracionais: Reflexões dos processos e mecanismos de exclusão e inclusão escolar**. In: 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, 2009, Caxambu, MG. Disponível em [Http://32reuniao.Anped.Org.Br/Arquivos/Trabalhos/GT14-5721--Int.Pdf](http://32reuniao.Anped.Org.Br/Arquivos/Trabalhos/GT14-5721--Int.Pdf). Acesso em jun. 2020.

TEIXEIRA, Joana D. **O Sistema Socio-Educativo de internação para jovens autores de ato infracional do Estado de São Paulo**. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2009.

TEIXEIRA, Joana D. Sistema socioeducativo em questão: as tensas relações entre o punitivo e o socioeducativo. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**. v.1, p.223-254, 2015.

TEIXEIRA, Joana D. **Do Perigo ao risco**. A gestão do controle da juventude no sistema socioeducativo de São Paulo. São Paulo: Cultura acadêmica, 2017.

VENÂNCIO, Luciana. Planejamento participativo em educação física escolar: um contexto situado de relações com os saberes e corresponsabilidades. In: VENÂNCIO, Luciana et al.



Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as). Curitiba: CRV, 2017, p. 65-96.

Recebido em: 03/06/2020

Aceito em: 05/07/2020