

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DIRCEIA CRISTIANE ALMEIDA FAJARDO

**EDUCAR PARA RESSOCIALIZAR:
PARADOXOS DE UMA PROPOSTA EDUCATIVA
Um Estudo de Caso no CASEF/ POA/ RS**

Porto Alegre

2014

DIRCEIA CRISTIANE ALMEIDA FAJARDO

**EDUCAR PARA RESSOCIALIZAR:
PARADOXOS DE UMA PROPOSTA EDUCATIVA
Um Estudo de Caso no CASEF/ POA/ RS**

Porto Alegre

2014

DIRCEIA CRISTIANE ALMEIDA FAJARDO

**EDUCAR PARA RESSOCIALIZAR:
PARADOXOS DE UMA PROPOSTA EDUCATIVA
Um Estudo de Caso no CASEF/ POA/ RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2014, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaime J. Zitkoski

Linha de Pesquisa: Trabalho, educação e movimentos sociais.

Porto Alegre

2014

CIP - Catalogação na Publicação

Almeida Fajardo, Dirceia Cristiane
Educar para Ressocializar: Paradoxos de uma
proposta educativa: Um Estudo de caso no
CASEP/POA/RS / Dirceia Cristiane Almeida Fajardo. --
2015.
176 f.

Orientador: Jaime José Zitkoski.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. CASEP: Centro de Atendimento Socioeducativo
Feminino . 2. Ressocialização de Adolescentes em
Conflito com a Lei. 3. Inclusão Social, Autonomia e
Cidadania. 4. Proposta de uma Educação Inclusiva . 5.
Educação Não Formal. I. Zitkoski, Jaime José, orient.
II. Título.

DIRCEIA CRISTIANE ALMEIDA FAJARDO

**EDUCAR PARA RESSOCIALIZAR:
PARADOXOS DE UMA PROPOSTA EDUCATIVA
Um Estudo de Caso no CASEF/ POA/ RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2014, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 31 de outubro de 2014.

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski – UFRGS
Presidente da Banca e Orientador da Mestranda

Prof^a. Dr^a. Maria Ely Genro - UFRGS

Prof^a. Dr^a. Sheila Kocourek - UFSM

Prof^a. Dr^a. Simone Silva Alves – UNIPAMPA

Dedico esta obra a minha filha, Pandora.
De certa forma, as duas foram gestadas
como um misto de medo e alegria.
Ocasinou a descoberta do novo gerando
uma mudança na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Paulo Freire, ao afirmar que a palavra e o trabalho constituem-se na ação-reflexão, não deixa de expressar o que falei, o que fiz e o que refiz durante a construção desse trabalho científico. Porém, nada se faz sozinho e, ao percorrer o caminho para construir essa dissertação, eu não a fiz sozinha. Pessoas que, de certa forma, envolveram-se nessa trajetória tornaram-se importantes e responsáveis para realizar sua conclusão. Por isso, foi na palavra, no trabalho e na concretude dos fatos que pessoas de meu cotidiano familiar, profissional e acadêmico influenciaram na construção dessa pesquisa.

Agradeço a compreensão e apoio de meu companheiro, Laurício, pelas noites e momentos que fiquei fora de qualquer participação familiar. De compreender-me nos momentos de angústia e ansiedade, achando que não conseguiria vencer as tarefas a tempo.

Agradeço as minhas filhas, Petra e Pandora, pela compreensão e pelo carinho durante todo o processo de gestação dessa pesquisa que, por vezes, posso ter sido omissa. Agradeço e peço desculpas, ao mesmo tempo, pois sei que, principalmente a Pandora, foi a que mais sofreu durante todo esse processo.

Agradeço o apoio da minha família, que sempre me incentivou nos estudos e, principalmente, a minha sogra, Tereza, e avó da Pandora, que muito me ajudou na sua educação com firmeza, mas com muito carinho durante a minha ausência.

Agradeço ao professor e mestre, Paulo Albuquerque, o qual me guiou durante toda a construção do conhecimento, que me ajudou a ver o mundo com outras lentes, que me fez pensar e ver o outro de forma diferente. Não foi apenas um professor-orientador; foi meu guia, foi o exemplo de pessoa que me fez fazer uma leitura diferente do contexto em que estava inserida. Foi exemplo de dignidade, de respeito e de solidariedade.

Igualmente, agradeço ao Professor, Orientador e Presidente da Banca, Jaime Zitkoski, que me acolheu em um momento difícil, não me deixando sozinha, sou grata pela sua credibilidade e pela sua disponibilidade.

Agradeço aos meus colegas da academia pelo apoio, pela ajuda e pelas discussões que muito me ajudaram na reflexão, na construção para desenvolver este estudo. Agradeço, especialmente, a minha colega de orientação, Juliana

Santos, que também muito auxiliou-me nos momentos difíceis. Valeu pelo apoio, pela disponibilidade e pela atenção.

Agradeço aos meus (as) colegas de trabalho do CASEF que muito ajudaram-me, participando no desenvolvimento dessa dissertação. Nas entrevistas, mostraram-se disponíveis, solícitos, compreensivos, receptivos, assim como em todo o processo da pesquisa.

Além disso, devo agradecer as minhas colegas de trabalho e amigas, Andrea Barcellos e Karina Vogel, durante toda essa trajetória, pela dedicação e pelo apoio. Igualmente agradeço ao casal Fábio Nogueira e Marielle Meirelles, colegas de trabalho, que muito auxiliaram-me nas discussões, reflexões e desenvolvimento dessa pesquisa.

Além dos educadores sociais, as adolescentes e jovens em conflito com a lei também fizeram parte do meu objeto de pesquisa que foram fundamentais para a sua construção. Devo agradecê-las por aprender muito com elas no seu fazer cotidiano, na garra e na coragem dessas sobreviventes que matam um leão por dia e ainda conseguem manterem-se sonhadoras, firmes e perseverantes.

Agradeço a todos os professores do PPGEDU, que encontrei nessa trajetória acadêmica; às suas disciplinas cursadas que muito contribuíram na busca de referenciais teóricos e de embasamento. Agradeço, em particular, à Professora Carmen Lucia Bezerra pelo apoio, pela orientação e também por ensinamentos que acrescentaram, não somente nas questões profissionais, como também nas questões pessoais.

Agradeço aos participantes da banca por estarem presentes neste momento tão especial e, ao mesmo tempo, disporem a partilhar de seus conhecimentos, a envolverem-se no processo avaliativo e também auxiliarem no aperfeiçoamento dessa dissertação.

Agradeço à Professora Sheila Kocorek que, antes de trilhar este caminho para construção dessa pesquisa, na especialização *Latu Sensu*, foi uma das pessoas que influenciou no meu processo de mudança, no conhecimento da realidade em que eu estava inserida. Além disso, sempre acreditou no meu potencial e apoiou-me em todos os momentos em que lhe solicitei.

Da mesma maneira, deixo o meu reconhecimento e agradeço o apoio incondicional da Professora Simone Alves por auxiliar-me desde o início desta etapa acadêmica, pelo incentivo e pela construção intelectual que muito auxiliou a alçar

voos. Agradeço a Professora Maria Elly, por sua presença e pelos ensinamentos teóricos desde minha graduação.

Deixo registrada aqui a minha gratidão e reconhecimento a todas as pessoas que estavam próximas a mim e que, de certa forma, auxiliaram no desenvolvimento dessa dissertação. No entanto, sei que se pudesse eu citaria todas, somente não faço porque o espaço disponível torna-se pequeno. Portanto, as que não citei sintam-se citadas, pois, como registrei anteriormente, nada se faz sozinho. O conhecimento produzido hoje somente ocorreu porque houve a produção desse conhecimento com outro alguém e ele somente torna-se importante quando é compartilhado, vivido e reproduzido para depois ser reconstruído.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

(FREIRE, 1987, p.78)

RESUMO

Esta dissertação, cujo título é - Educar para Ressocializar: Paradoxos de uma Proposta Educativa no Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino (CASEF) do Estado do Rio Grande do Sul, tem como proposta colaborar na formação do trabalho dos educadores sociais do CASEF. O CASEF faz parte de uma Instituição para Adolescentes em Conflito com a Lei, denominada Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE). A pesquisa buscou evidenciar os pressupostos pedagógicos de um projeto de educação que favoreça processos de inclusão social, autonomia e emancipação dos adolescentes em conflito com a lei. A pesquisa é de natureza exploratória com abordagem qualitativa. A análise de dados teve como base a observação participante e a entrevista semiestruturada, onde foram entrevistados dez educadores sociais, os dados foram analisados conforme o método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Trata-se de um estudo de caso, tendo como objetivo analisar o processo de ressocialização fundado nas propostas educativas aplicadas às adolescentes em conflito com a lei no CASEF, identificando, assim, os seus pressupostos pedagógicos, pois caracterizar o que é considerado educação não formal e seu contrário, a educação formal, permitiu compreender se a busca pela ressocialização pode ou não ser complementada por outras propostas de educação não formal a ponto de favorecer a autonomia, a crítica e a inclusão social das adolescentes. A abordagem teórica foi balizada pela Teoria Educacional Crítica. Trata-se, fundamentalmente, de um estudo que reflete sobre os processos formativos a partir das perspectivas da educação não formal, questionando como a pedagogia, a escola e o currículo produzem e reproduzem formas de dominação (FREIRE, 1981; GIROUX, 1986; FRIGOTTO, 1998). Como resultados, evidenciou-se que o ressocializar no CASEF está correlacionado a uma proposta de educar de novo, porém nos moldes da sociedade burguesa; a igualdade é apenas jurídica e abstrata, a equidade é apenas um sonho, um almejo; e as propostas educativas de ressocializar têm como objetivo no presente estudo uma outra forma de educação, onde o sujeito reconheça-se como protagonista e conquiste, assim, os seus direitos, contudo em outro estilo, contrários aos ideais da sociedade burguesa.

Palavras-chave: Adolescentes em conflito com a lei. Ressocialização. CASEF. Espaços educativos não formais. Educação. Propostas educativas.

ABSTRACT

This master thesis named "Educating to re-socialize: paradox of an educational proposal at a Female Socio-educative Service Center (CASEF) in Rio Grande do Sul state proposes to cooperate in the work formation of social educators at CASEF, which is part of an institution of adolescents in conflict with criminal law, called Foundation of Socio-educative Service (FASE). This research searches to put in evidence the pedagogical proposals of an education project that benefits social inclusion processes, autonomy and emancipation of adolescents in conflict with criminal law. This is a qualitative and exploratory research and the data analyses counted on participant observation and a semi structured interview with ten social educators, the data were analyzed according to the method of Collective Subject Discourse (DSC). The investigation is a case study that aimed to analyze the process of re-socialization found in the educative proposals applied to the adolescents in conflict with criminal law in CASEF. This way, identify the pedagogical proposals in the educative approach of CASEF, because to characterize what is considered non-formal education and its opposite, the formal education permitted to comprehend if the search for re-socialization may or not be complemented by other proposals of non-formal education favoring autonomy, criticism and social inclusion of adolescents. The theoretical approach was based on the Critical Educational Theory. It is mainly a study which reflects about formation processes since the perspectives from the non-formal education; questioning as pedagogy the school and the curriculum producing and reproducing domination forms (FREIRE, 1981; GIROUX, 1986; FRIGOTTO, 1998). As results was evidenced that re-socialization in CASEF is correlated to educate again, although in the bourgeois society patterns; the equality is just juridical and abstract; equity is just a dream, a far aim; the educative proposals to re-socialize aimed in the present study another form of education where the subject is recognized as protagonist and conquers its rights, nevertheless in another style, opposing the ideals of the bourgeois society.

Keywords: Adolescents in conflict with criminal law. Re-socialization. CASEF. Non-formal educative spaces. Education. Educative proposals.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Percepção do trabalho socioeducativo desenvolvido na unidade	78
Quadro 2 - Percepção social dos educadores sociais sobre as adolescentes internadas no CASEF (cultura, origem, família)	82
Quadro 3 - Percepção social dos educadores sociais sobre as adolescentes internadas no CASEF (motivos da internação)	92
Quadro 4 - Percepção social dos educadores sociais sobre as adolescentes internadas no CASEF (gostos, preferências das adolescentes)	100
Quadro 5 - Percepção social dos educadores sociais sobre as adolescentes internadas no CASEF (contrariedades, descontentamento das adolescentes).....	105
Quadro 6 - Percepção social dos educadores sociais sobre mudanças físicas e sociais que deveriam ocorrer no CASEF (Mudanças que seriam positivas na unidade)	112
Quadro 7 - Percepção social dos educadores sociais sobre a realização de tarefas e noção de responsabilidade das adolescentes no CASEF (Aceitação de tarefas e responsabilidades)	126
Quadro 8 - Percepção social dos educadores sociais sobre a reincidência das adolescentes no CASEF (motivos da reincidência).....	132
Quadro 9 - Percepção social dos educadores sociais sobre a proposta educativa desenvolvida no CASEF (Desenvolvimento do ensino aprendizagem por parte dos educadores)	137
Quadro 10 - percepção social dos educadores sociais sobre a proposta educativa desenvolvida no CASEF (finalidade do ensino profissionalizante e não formal)	142
Quadro 11 - Percepção social dos educadores sociais sobre direito (Definição e percepção do direito).....	148
Quadro 12 - Percepção social dos educadores sociais sobre educação (Definição e percepção da educação)	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CASE I – Centro de Atendimento Socioeducativo I
CASEF - Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino
CSE – Comunidade Socioeducativa
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FACED - Faculdade de Educação
FASE - Fundação de Atendimento Socioeducativo
FEBEM – Fundação Estadual do Bem Estar do Menor
G1 – Grupo Um
G2 – Grupo Dois
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICPAE - Internação com Possibilidade de Atividade Externa
IEF – Instituto Educacional Feminino
IP – Internação Provisória
ISPAE – Internação Sem Possibilidade de Atividade Externa
LA – Liberdade Assistida
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MSE – Medida Socioeducativa
ONU – Organização das Nações Unidas
PEMSEIS – Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e Sem Liberdade da FEBEM/RS
POD – Programa de Oportunidades e Direitos
PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
RM – Regressão de Medida
RS – Estado do Rio Grande do Sul
SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 MARCO ANALÍTICO	25
3 CATEGORIAS DO MARCO ANALÍTICO	29
3.1 A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO CASEF	29
3.2 EDUCAÇÃO FORMAL	31
3.3 A EDUCAÇÃO INFORMAL NO CASEF	37
3.4 INCLUSÃO SOCIAL	38
3.5 CIDADANIA	39
3.6 DIREITOS SOCIAIS	42
3.7 POLÍTICAS PÚBLICAS	44
3.8 O CONCEITO DE RESSOCIALIZAÇÃO	48
3.9 AUTONOMIA	49
3.10 PROTAGONISMO	50
3.11 GÊNERO	51
4 O CASEF E SEU CONTEXTO HISTÓRICO	56
4.1 O CASEF E SUA OPERACIONALIZAÇÃO	60
4.2 A ROTINA NO CASEF COMO UM MEIO DE RESSOCIALIZAÇÃO	61
5 A PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES	65
5.1 ELABORAÇÃO DO ROTEIRO DE PERGUNTAS	67
5.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	69
5.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	70
5.4 UMA ABORDAGEM DE PESQUISA: TEORIA EDUCACIONAL CRÍTICA	73
5.5 ANÁLISES DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC)	73
5.6 JUNTANDO AS PEÇAS	74
5.6.1 Coerência Tipos de distinção entre os DSCs	74
5.6.2 Posicionamento próprio	75
5.6.3 Produzindo uma “artificialidade natural”	75
5.7 INTER-RELAÇÕES ENTRE IDEIAS CENTRAIS E EXPRESSÕES-CHAVE	75
5.8 O QUE É E QUAL A FUNÇÃO DA IDEIA CENTRAL	76
5.9 AS EXPRESSÕES-CHAVE	76
5.10 COMO É FEITO O DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO	77
5.11 A ESCOLHA DOS SUJEITOS	77

6 DIMENSÃO CULTURAL	86
6.1 FATORES COGNITIVOS	87
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS.....	166
APÊNCICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	173
APÊNCICE B - Roteiro da Entrevista	175

1 INTRODUÇÃO

Uma dissertação, ao ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, deve estar relacionada com questões que tenham a ver com a educação, seus processos de ensino e aprendizagem; também pode estar relacionada com questões que centralizam e tencionam a educação de maneira geral.

O Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino (CASEF) revela-se como sendo uma proposta educativa não escolar, portanto não formal, por se tratar de um espaço educativo diferente da escola. Além disso, busca atender às demandas de inclusão social de adolescentes e jovens em situação de fragilidade e vulnerabilidade social. O CASEF atende à população feminina de adolescentes¹ de 12 a 18 anos incompletos. É importante destacar que a unidade atende também jovens de até 21 anos incompletos que, devido a vários fatores, não cumpriram a medida socioeducativa em liberdade.

Uma das perguntas que mobiliza este trabalho: que propostas educativas no CASEF desenvolvem-se com as adolescentes para, depois, predispô-las ao cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto (serviço comunitário, liberdade assistida e semiliberdade) diante de uma sociedade competitiva e preconceituosa?

A interrogação resultou de uma inquietação profissional: a passagem de uma proposta educativa circunscrita ao CASEF para uma medida de liberdade restrita. Assim, faz-se necessário um breve retrospecto para situar o leitor sobre a problemática da pesquisa que ora se propõe.

A pergunta inicial evidencia uma preocupação que surgiu em função da minha experiência profissional e da minha graduação. Sou Licenciada em História e agente socioeducadora, ou seja, educadora social há 14 anos na Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE), sendo sete anos trabalhados no CASEF.

A FASE trata-se de uma instituição responsável pela execução das medidas socioeducativas de internação e de semiliberdade, aplicadas judicialmente às (aos) adolescentes que cometem ato infracional. Essa Lei foi criada a partir de outra Lei Estadual nº 11.800, de 28 de maio de 2002, em substituição à Lei nº 5.747, de 17 de

¹ Com base no Estatuto da Criança e do Adolescente, considera-se adolescente a pessoa entre 12 anos completos e 18 anos incompletos, ou seja, 17 anos, 29 dias, 11 horas. No entanto, existem outras definições cronológicas de diversos autores para identificar a adolescência.

janeiro de 1969, extinguindo a antiga Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM).

O contato direto com adolescentes, tanto do sexo feminino quanto do sexo masculino, fez-me percebê-los não como infratores, mas, sobretudo, como pessoas em situação peculiar que vivem em um sistema que não proporciona condições adequadas para seu desenvolvimento. Além do mais, na maioria das vezes, sua cidadania foi negada e seus direitos essenciais foram sonogados.

Durante o convívio social com as adolescentes e as relações de trabalho mediadas pelas diretrizes da Instituição FASE e da Unidade CASEF, percebi que as propostas pedagógicas que influenciam no processo de ressocialização precisavam ser discutidas.

Conforme a Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2011-SINASE, ressocialização é o cumprimento de uma medida socioeducativa que tem como objetivo principal fazer as adolescentes refletirem sobre o ato infracional praticado como processo pedagógico e não punitivo, a fim de retornar ao convívio social, ou seja, tornar-se sociável. O prefixo (res) (MULTCARPO, 2013) vem do latim e significa “coisa”; ressocialização, então, significa coisa do social.

O empasse na ressocialização das adolescentes em situação de privação de liberdade não está nas adolescentes, mas no modo como a sociedade adulta trabalha e entende essas adolescentes em situação de fragilidade; de vulnerabilidade social. É evidente que, para as adolescentes em situação de vulnerabilidade social, nem sempre as alternativas propostas pela instituição (FASE) são aquelas que permitem, em curto prazo, possibilitar a inclusão social.

Uma das inquietações profissionais que surgiu com a prática foi a questão do gênero, por ser o CASEF a única unidade feminina de todo o estado, enquanto que, somente na Capital, há cinco unidades que abrigam adolescentes do sexo masculino em conflito com a lei. O CASEF, por ser uma unidade única, comporta todas as adolescentes oriundas de diversas localidades do Estado.

Assim sendo, o fato de as adolescentes fazerem parte de um grupo heterogêneo, composto de culturas, linguagens e comportamentos diferenciados, e conviverem em um ambiente único e vivenciarem uma proposta pedagógica única, abre brechas para a emergência de situações paradoxais de conflito em diferentes níveis (humano, afetivo, jurídico) que precisam ser analisados.

O interesse nesse tema também se justifica por estarmos diante de uma realidade histórica, especialmente nos países de terceiro mundo, onde as (o) jovens, conforme a classe social a que pertencem, têm dificuldade em acessar ao mercado de trabalho que se apresenta cada vez mais complexo.

Estes fatos acrescidos do trabalho final de especialização, realizado na Universidade Federal de Santa Maria, sob o título “A escolarização para as adolescentes em conflito com a lei: um olhar sobre suas expectativas e seu entendimento sobre a educação”, reforçaram a necessidade de continuar pesquisando sobre esse segmento de juventude - adolescentes internas no CASEF – cuja maioria encontra-se em vulnerabilidade social. Este estudo evidenciou que as condições de vida e os conflitos familiares foram os elementos mais significativos para a situação dessas adolescentes.

No início de minha carreira profissional, tinha um olhar diferenciado para o universo das (o) adolescentes em conflito com a lei em relação a sua compreensão de mundo. Acreditava que qualquer pessoa que cometesse um delito, sendo ele hediondo ou não, deveria ser penalizada por aquilo que fez. Estava seguindo apenas valores e princípios que a sociedade, a qual pertencemos, diz serem corretos.

A partir do estudo realizado na especialização e na inquietação que havia no decorrer de meu trabalho com as adolescentes, percebi que estava equivocada na minha visão de mundo e que minha prática educativa, visando à ressocialização daquelas adolescentes, precisava ser analisada e modificada.

Nesse ínterim, constatei que é necessário conhecer a trajetória de vida das adolescentes, pois, antes de cometerem o ato infracional, negligências ocorreram em sua formação educativa. Não nasce uma criança infratora, mas sim o meio; o sistema é quem a transforma, ainda em seu desenvolvimento, numa delinquente em potencial.

Esse mesmo sistema que se diz “democrático, cidadão”, em que todos são iguais perante a lei, é apenas judicialmente, porque, na concretude dos fatos, o processo desenvolve-se na desigualdade social, ou seja, oportunidades diferentes para sujeitos diferentes.

Em geral, o argumento mais comum relativo à situação dessas adolescentes é de que há uma falha de formação e que a responsabilidade por esses sujeitos, ainda em desenvolvimento, é da família ou, na ausência dela, do Estado. A falha na

formação educativa dessas adolescentes pode estar implícita no contexto sócio, histórico e econômico em que se encontram suas famílias.

Sendo assim, a grande maioria está exposta a riscos e às políticas públicas, assim como as políticas de governo apresentam-se frágeis. Entendemos que culpar a família, a escola ou o Estado é um argumento questionável porque a necessidade de cuidados e proteção em situações básicas não se dá de forma abstrata, mas a partir de práticas sociais intencionais e materializadas em políticas públicas.

No contexto social dessas famílias, apresentam-se relações complexas em que fazem parte o tráfico, a falta de recursos econômicos, a dependência química. Esses problemas estão presentes no cotidiano das adolescentes e elas não se encontram preparadas para lutar contra esse meio agressivo e delitivo que as oprime.

Assim, nesse cenário, são complexas as relações familiares, pois há pais desaparecidos, falecidos e familiares descompromissados com a formação e o desenvolvimento dessas adolescentes. O trabalho dos educadores sociais no CASEF não se destina somente à formação educativa das adolescentes, mas também à inclusão e à responsabilização da família na ressocialização dessas adolescentes. No entanto, é difícil solucionar, de imediato, os problemas de ordem econômica, social e psicológica presentes nestas famílias.

O conceito de família, muitas vezes, remete a laços consanguíneos, mas família é muito mais que isso. Trata-se de uma relação de afetividade, cuidado, responsabilidade e proteção para com o outro. Quando uma adolescente ingressa na unidade, a sua família passa a ser outra, pois as relações sociais no CASEF dão-se no convívio com as outras adolescentes e com os educadores sociais. Compartilham-se experiências, vivências, sonhos, conflitos, animosidades e diversas espécies de relações no convívio em grupo.

Há possibilidades de mudança, mas se faz necessário reforçar as políticas públicas e materializar essas propostas, se há pretensão de atender as adolescentes em situação de vulnerabilidade e fragilidade social. Em contrapartida, ao ingressar no CASEF, às adolescentes são propostas novas regras, novos valores e comportamentos; pretende-se que, na troca de experiências entre educadores sociais e adolescentes, seja possível incorporar novos valores e mudar o estilo de vida.

O CASEF assume-se como unidade que tem, na educação, a possibilidade de construir uma alternativa para além dos muros da escola, visto que sua ação é muito mais do que consolidar as medidas socioeducativas que têm o seu fator educativo mais marcante na privação de liberdade.

Convém destacar que o tema da ressocialização vem sendo pesquisado e analisado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) a partir de diferentes pontos de vista. Na Dissertação de FACHINETO (2008), intitulada como “A casa de bonecas”, tratou-se de um estudo de caso sobre o CASEF/RS que aborda a socialização das adolescentes.

Na Dissertação de DORNELLES (2012), “Formação humana ou adaptação à lógica do capital? Um estudo sobre os processos de educação de adolescentes privados de liberdade na FASE – RS”, buscou-se analisar os processos de educação dirigidos aos adolescentes em conflito com a lei, tendo como preocupação central a particularidade da formação por meio da escola e da formação para o trabalho nesse ambiente.

Fornari, em 2009, realizou o seu trabalho de conclusão de curso (TCC - Graduação): “Televisão, violência e as meninas em conflito com a lei da FASE- RS”. A autora teve como objetivo analisar a influência da violência transmitida pela televisão na visão das adolescentes; buscou resgatar o sentimento delas em relação à violência exibida na mídia.

Silveira, em 2011, defendeu o TCC: “O Teatro como protagonista na ressocialização de jovens em conflito com a lei da FASE – RS”, no qual buscou investigar, analisar e pensar o teatro dentro da FASE para menores em conflito com a lei e sua implicação no processo de ressocialização de adolescentes cumpridores de medidas socioeducativas. O trabalho teve como intuito analisar o teatro sob um prisma social, seu papel socializador enquanto manifestação artística e sua inserção em um contexto de vulnerabilidade.

Santana, em 2009, defendeu o TCC: “A medida socioeducativa de prestação de serviço à comunidade: estudo de caso em uma unidade de execução”. Nesse trabalho, é analisado o processo de socialização secundária de adolescentes que cumprem a medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade na unidade de execução denominada Programa de Prestação de Serviços à Comunidade que, vinculada ao Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação, Exclusão e Violência Social - NUPEEVS da Faculdade de Educação da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, encaminha adolescentes para cumprirem a medida socioeducativa em setores da Universidade.

Na pesquisa também se recorreu a dissertações que analisam, verificam, problematizam e identificam o tema ressocialização e adolescentes em conflito com a lei de outras universidades, como:

- Santos (2007) realizou a dissertação pela Universidade Católica de Pernambuco com o tema – “Família: Peça fundamental na ressocialização em conflito com a lei”. Este estudo trabalha as questões pertinentes a ressocialização dos adolescentes em conflito com a lei e tem como objetivo compreender a contribuição da dinâmica familiar no processo de ressocialização e na manutenção desse processo em adolescentes que cometeram atos infracionais.

- Cunha (2013) defendeu a dissertação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) com o tema: “A socioeducação e a Produção de Conhecimentos na Área do Serviço Social: entre a renovação e o conservadorismo”. O referido estudo debruça-se sobre a análise da contribuição da área do Serviço Social na produção de conhecimentos sobre a socioeducação a partir dos princípios e orientações do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), com vistas a dar visibilidade à produção de conhecimentos para a política de atendimento socioeducativo.

- Rodrigues (2013) realizou a dissertação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), cujo tema foi apresentado como: “Da Emergência ao Presente da Liberdade Assistida: uma análise da governamentalidade de jovens infratores”. O tema deste trabalho refere-se às medidas socioeducativas, as quais são destinadas aos adolescentes que praticaram um ato infracional (BRASIL, 1990). O objeto de pesquisa refere-se à Liberdade Assistida, medida que se dá em meio aberto e que tem como objetivo acompanhar, auxiliar e orientar o jovem em conflito com a lei.

Entretanto, percebe-se, nesses trabalhos, que o limite está dado pelo recorte analítico. Tal fato, de um lado, favorece o conhecimento da realidade da contenção de liberdade junto aos adolescentes, mas, de outro, dada a especificidade dos recortes, não explora, detalhadamente, as questões da ressocialização das adolescentes em conflito com a lei e, muito menos, a relação do CASEF com uma proposta político pedagógica específica.

Ao realizar o presente estudo – pesquisa da pesquisa - verificou-se que há lacunas e que pode ser paradoxal trabalhar com propostas de educação vinculadas à autonomia na inclusão social das adolescentes em situação de privação de liberdade. O impasse evidencia-se quando, na unidade de internação (CASEF), apresenta-se como proposta principal: tornar os sujeitos conscientes, autônomos, emancipados, criativos, críticos e protagonistas, cujo registro é diferente daquele que a sociedade exige: cidadãos ordeiros e que não agridam a ordem estabelecida.

A partir dessa análise que está presente na contradição do processo socioeducativo das adolescentes no CASEF, surge o problema de pesquisa: Como construir um projeto de educação inclusivo, libertador e crítico, a partir dos fatores que incidem na ressocialização das adolescentes em conflito com a lei?

Assim, o presente trabalho buscará, fundamentalmente, como objetivo geral:

- Identificar, a partir das percepções dos educadores sociais no CASEF, como a proposta pedagógica impacta no processo de ressocialização das adolescentes em conflito com a lei no Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino (CASEF) na Cidade de Porto Alegre/RS.

O presente estudo apresentará como objetivos específicos:

- Identificar os pressupostos pedagógicos na proposta educativa do CASEF;
- Caracterizar o que é considerado educação não formal e seu contrário, a educação formal;
- Compreender se a busca pela ressocialização pode ou não ser complementada por outras propostas de educação não formal a ponto de favorecer a autonomia, a crítica e a inclusão social das adolescentes.

Esse contexto diversificado sociocultural permitiu que se construísse a seguinte hipótese de trabalho:

- O CASEF fundamenta seus princípios na lógica que promove os pressupostos pedagógicos da educação escolar formal que individualiza e

culpabiliza as adolescentes em conflito com a lei. Por isso, a sua proposta de ressocialização esvazia-se na reincidência infracional.

A presente pesquisa está organizada da seguinte maneira para apresentação de seus resultados: no capítulo I, na Introdução, que diz respeito ao contexto do tema a ser pesquisado, apresenta a justificativa, os objetivos da pesquisa, o problema a ser analisado e a construção de uma hipótese.

Nos capítulos II e III, relacionam-se as questões de fundo e/ou o marco analítico (teoria). Serão apresentados os referenciais teóricos, abordando autores como Freire, Frigotto, Maturana, Giroux, Volpi, Williams, Costa, Gohn, Trilla, Ghanen, entre outros, que permitiram a construção das balizas conceituais necessárias para análise da situação problema, verificando qual proposta educativa possa ser inclusiva, cidadã, libertária, influenciando no processo de ressocialização das adolescentes no CASEF.

Para tanto, serão apresentadas as categorias analíticas que cercearão a pesquisa já que, no marco analítico, a abordagem da pesquisa será a teoria educacional crítica de acordo com os referenciais teóricos citados anteriormente e dar-se-ão a partir dos seguintes conceitos-chave: Ressocialização, Cidadania, Inclusão Social, Autonomia, Protagonismo, Direitos Sociais, Políticas Públicas, Inclusão Social, Educação (formal, não formal e informal) e Gênero.

No capítulo IV, apresenta-se o CASEF, onde se materializa uma proposta de oportunidade socioeducativa, a sua história, a sua operacionalização e a rotina do CASEF como meio de socialização. Para tanto, buscarei referenciais teóricos baseados em documentos regidos pela própria unidade e um livro que resgata a história da FASE, que foi editado também pela própria Instituição.

O capítulo V diz respeito à metodologia. A ferramenta de investigação será o estudo de caso e os referenciais teóricos que embasaram a pesquisa serão os autores Triviños e Yan. Na coleta de dados, foi realizada uma combinação de três técnicas: sendo, com dados primários, a análise de entrevistas semiestruturadas realizadas no CASEF com dez educadores sociais. Os educadores sociais apresentaram suas percepções sobre as propostas pedagógicas, sobre o processo de ressocialização no CASEF e sobre os principais sujeitos da pesquisa que são as adolescentes.

A observação participante deu-se durante quase todo o decorrer da pesquisa, tendo que me ausentar nos dois últimos semestres, deixando-os apenas para realizar as entrevistas, pois o CASEF também era meu ambiente de trabalho e há momentos em que o pesquisador encontra-se muito contaminado pelo meio e precisa distanciar-se do objeto de estudo para compreendê-lo e analisá-lo a partir de outros ângulos.

Os dados secundários presentes na pesquisa foram a análise de documentos como leis, projetos, estatutos e fontes bibliográficas. No método de tratamento e a análise das informações dos dados coletados, foi utilizada a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

O Discurso do Sujeito Coletivo realizado nas entrevistas teve como objetivo buscar a percepção dos entrevistados (educadores sociais) sobre o sentir do outro sujeito (adolescentes), pois as propostas educativas e o processo de ressocialização somente ocorrem devido à existência das adolescentes em conflito com a lei.

Nos capítulos VI e VII, está o corpo do texto, apresentando, nos quadros, o número dos sujeitos entrevistados, partes das narrativas dos entrevistados, o sentido destas narrativas, a síntese e, por último, a análise, buscando como embasamento o trabalho de campo na coleta de dados, os referenciais teóricos e a análise da pesquisadora.

No último capítulo, está as considerações finais, onde se apresentam explicações, sugestões e propostas de outros pressupostos pedagógicos que podem incidir na ressocialização dessas adolescentes e, antes de tudo, apontar possíveis formas de prevenir que aconteça essa ressocialização. Logo após, está a bibliografia e, por último, situam-se os apêndices que foram instrumentos da coleta de dados e o termo de consentimento da pesquisa.

2 MARCO ANALÍTICO

O desenho, que segue, é um suporte cujo registro estético permite a leitura organizada das categorias analíticas utilizadas no trabalho de análise.

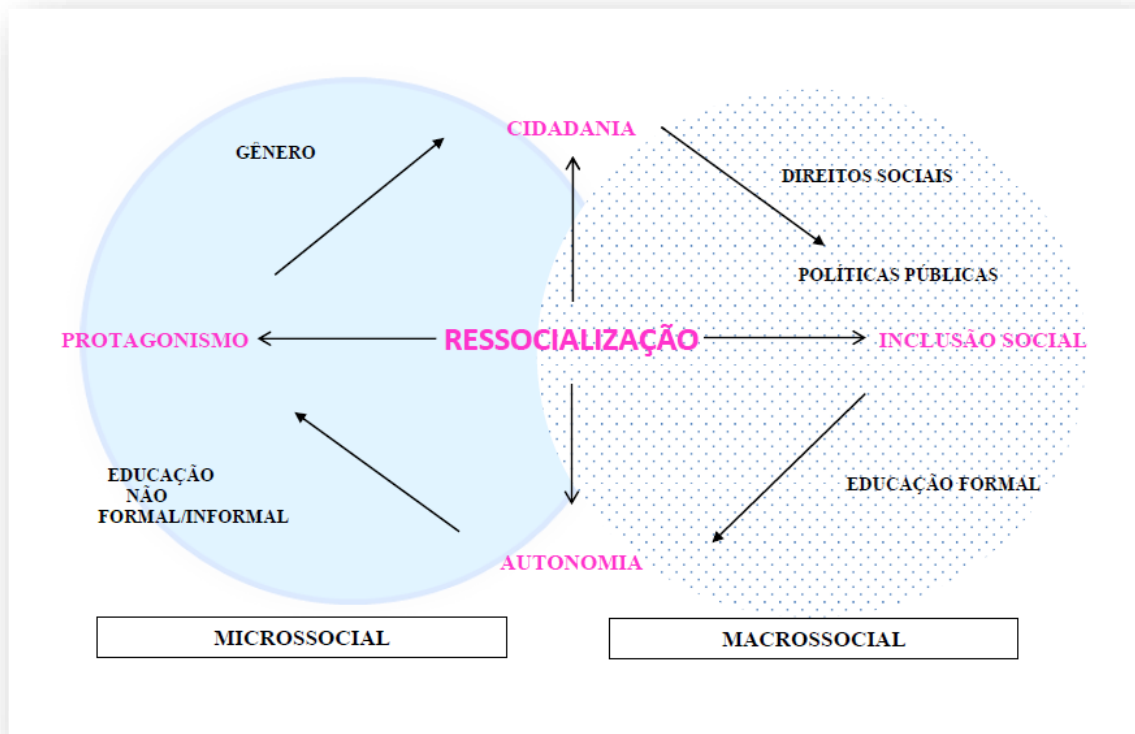


Figura 1 - Marco Analítico

O desenho acima reproduz aquilo que, no campo teórico, o paradigma (modelo) permite reconstruir: o conhecimento sobre aquilo que acontece com estes sujeitos sociais (internas do CASEF). Por isso, trabalhar com as categorias propostas é trabalhar com uma construção social, fazendo aproximações culturais.

Além disso, essas categorias registram elementos que moldam o corpo, o comportamento e a personalidade do sujeito e que também influenciam na ressocialização das adolescentes que cumprem medida socioeducativa.

Neste capítulo, abordaremos os referenciais teóricos que darão forma e fundo para a presente pesquisa. Para tanto, buscaremos o apoio científico da literatura para identificar quais pressupostos pedagógicos possam ser trabalhados na reinserção destas adolescentes ao convívio social.

Maturana e Varela (2010) já anunciavam que, para entendermos todos os seres vivos em suas diversas dimensões, e assim também entendermos a nós mesmos, é necessário entender os mecanismos que os tornam seres históricos. Por isso, não podemos deixar de explicitar que estamos problematizando uma questão social que envolve sujeitos em situação de vulnerabilidade social. Assim sendo, não podemos separar o meio que é a estrutura que dá dimensão de mundo para o sujeito, como também não podemos vê-lo inerte a este meio.

Para Elias (1994), o indivíduo já nasce inserido no meio com uma estrutura já definida; deve conformar-se e moldar-se de acordo com ela e, talvez, desenvolve-se mais com base nela. A liberdade de escolha está determinada por essa estrutura, tornando-se limitada. O indivíduo é dependente da influência do meio em que nasce e cresce, das funções e situações de seus pais e, aliado a isso, com a escolarização que recebe.

Por isso, cada pessoa no aglomerado de uma sociedade faz parte de um lugar determinado. “Tem uma mesa à qual come, uma cama em que dorme; até os famintos e sem teto são produtos e componentes da ordem oculta que subjaz à confusão” (ELIAS, 1994, p.22).

Neste sentido, as adolescentes em conflito com a lei também fazem parte dessa ordem oculta e confusa. Por isso, possuem uma leitura de mundo e uma percepção diferenciada na construção de suas identidades, pois refletem as características do meio em que vivem, reproduzindo a violência exercida por esse meio.

Para Volpi (2013), a sociedade culpa as (o) adolescentes por serem infratoras (e), tratando-as (o), na maioria das vezes, como agressoras (e) e como causa da violência em função de sua conduta e da facilidade em cometer atos infracionais, sendo protegidas (o) por uma lei complacente em vez de penalizá-las (os).

Entretanto, Volpi (2013) anuncia que essa visão ignora as diversas causas que produzem a violência na sociedade, além de contrariar as estatísticas que expõem claramente que a violência é inerente dos adultos, tendo-os como principais agressores e nas crianças e nas (o) adolescentes as principais vítimas.

Maturana e Varela (2010) relatam que, quando, como observadores, falamos do que ocorre a um ser vivo em determinada interação, ficamos numa situação peculiar. Por um lado, temos acesso à estrutura do meio e, por outro, à estrutura do ser vivo, ou seja, do sujeito. Podemos considerar as múltiplas formas com que

ambas poderiam ter mudado ao encontrarem-se, isto é, se as interações tivessem sido diferentes das que efetivamente ocorreram.

Podemos imaginar como seria esse menino que nos pede esmola, caso tivesse recebido alimentação adequada quando bebê. O mesmo devemos pensar se as adolescentes em conflito com a lei, em sua grande maioria, tivessem tido oportunidade de conviver em outro meio, onde lhes dessem melhores condições de sobrevivência.

A partir dessa perspectiva, Maturana e Varela (2010) definem as mudanças estruturais que efetivamente ocorrem numa unidade (sujeito) e que parecem "selecionadas" pelo meio, através de um jogo contínuo de interações. Assim, o meio pode ser visto como um "selecionador" contínuo das mudanças estruturais que o sujeito sofre em seu processo social. No entanto, com o meio ocorre exatamente o mesmo: ele somente apresenta-se como é devido às interações com os seres vivos que atuam como seletores de sua mudança estrutural.

Para Volpi, (2001) o homem constrói as instituições. Sendo assim, as convenções sociais, os costumes e as atitudes são internalizadas revestidas de um valor social que as transformam em exigências para a vida e sociedade. O homem, ao construir essas instituições, torna-se constituinte. Porém, "no curso de sua vida social, é influenciado, orientado, conduzido a reproduzir instituições sendo também instituído" (VOLPI, 2001. p.61). Freire (1987) corrobora com Volpi (2001), quando afirma que:

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais (FREIRE, 1987, p.72).

Neste sentido, devemos valorizar a leitura de mundo das adolescentes e antes de tudo tratá-las como sujeito de direitos. Mas, para isso, é necessário conscientizá-las ao exercício de sua cidadania; a conquista de sua autonomia para reconhecer-se como sujeito de direitos. Assim, desse modo, interferir na realidade social, mudando o seu modo de ser e de estar. Esta é a melhor forma de ressocialização para estas adolescentes.

Para Frigotto (1998), o ser humano contrapõe-se e se reconhece como sujeito num movimento, ação sobre a realidade objetiva, ao modificar a realidade que o cerca, modifica-se a si mesmo; produz objetos e altera sua própria maneira de estar na realidade objetiva e de percebê-la e faz a sua própria história.

Freire (1987) afirma que o homem, através da sua ação sobre o mundo, cria o domínio da cultura e da história. Por isso, é um ser da práxis que, sendo essa reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação.

O contexto social em que se encontram as adolescentes restritas de liberdade revela que o educador social precisa estar atento à compreensão do mundo que, condicionada pela realidade objetiva, explica, mas nem sempre deixa expostas, as razões de ser da própria compreensão. Nessa perspectiva, Freire (1987) elucida que o primeiro momento é de cegueira total do oprimido à realidade cruel até então escondida, pois não consegue ver o opressor “fora de si”.

Entendemos que o papel do educador social na interrupção da “cultura do silêncio”² (FREIRE, 1992, p.40) torna-se fundamental para desafiar o educando no sentido de que fale sobre sua própria leitura de mundo. O educando, ao desnudar as tramas em que os fatos dão-se, descobre sua razão de ser. Ao fazer isso, adquire o conhecimento mais crítico da realidade, mas isso não o liberta. O desnudamento da realidade que no sistema capitalista apresenta-se como opressora não opera a sua mudança, mas, ao desnudá-la, já é um grande passo para superá-la.

Para Freire (1987), a etapa mais importante do processo da Educação Progressista Libertária é o desafio; a mobilização para a luta dos direitos dos oprimidos, dos educandos. Para isso, precisa o educando assumir-se; reconhecer-se como sujeito capaz de conhecer. A Educação Libertária e Progressista traz para dentro das instituições, dos movimentos sociais, das associações de bairro e entre outros espaços, inclusive no CASEF, a inclusão social destes grupos que se encontram invisíveis para a sociedade.

Na secção que segue, buscaremos identificar as demais categorias que fazem parte do marco analítico que irão balizar o contexto problemático que envolve a pesquisa e que darão suporte para trabalhar a problemática social proposta.

² Nasce das relações opressoras do dominante em relação ao dominado.

3 CATEGORIAS DO MARCO ANÁLITICO

O marco analítico, aqui proposto, diz respeito à moldura ou aponta os elementos ou categorias que organizadas permitem ao leitor acompanhar de que forma o processo educador e/ou informativo apresentou-se na instituição em que foi analisado. Fundamentalmente, partiu de um arranjo lógico que não só organiza o pensar, mas propõe um registro necessário para outra leitura daquilo que acontece quando se fala de ressocialização a partir das propostas educativas.

3.1 A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO CASEF

A Educação Libertária Progressista, seguindo os ideais de Freire (2000) traz pressupostos pedagógicos diferentes da educação bancária tradicional, apontando outras formas de ler o mundo e posicionar-se nele. Por isso, a educação não formal com bases libertária e progressista tem a capacidade de influenciar o modo de ser e estar dos indivíduos na sociedade. Sendo assim, Gohn (2008) corrobora com a ideia de Freire (2000) ao afirmar que:

A educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo e no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a *priori*; eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e a formação política e sociocultural são metas na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, ao individualismo etc. (GOHN, 2008, p.129).

A Educação Não Formal, no CASEF, apresenta-se no cotidiano das adolescentes, nos lugares onde são vivenciadas outras formas de relacionar-se socialmente. Nela, destaca-se a valorização da vida, da liberdade, da educação, do respeito pelo outro e por si mesmo. Dessa maneira, há uma reorganização interna através da práxis, do diálogo, do convívio, do lazer e das próprias oficinas educativas que ocorrem na unidade destinada às adolescentes.

Para Trilla (2008), a educação não formal é entendida como um “conjunto de processos, meios e instituições específicas e diferencialmente concebidos em

função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado.” (TRILLA, 2008, p.42).

Além disso, trata-se do processo de aprendizagem que se fundamenta em atividades educativas organizadas, mas fora dos marcos legais da educação formal. Ela tem como função facilitar determinados tipos de aprendizagens a um contingente específico da população, variando a idade cronológica, destinada tanto a adultos quanto a adolescentes e crianças (TRILLA, 2008).

Conforme Gohn (1999), a educação não formal designa um processo com quatro campos que correspondem às suas áreas abrangentes. O primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos como cidadãos, ou seja, processo que gera a conscientização do sujeito sobre o meio social, seus interesses e o mundo que o cerca. Processo este que a presente pesquisa dá destaque e sugere ser trabalhado na proposta pedagógica do CASEF na ressocialização das adolescentes.

O segundo processo está relacionado à capacitação dos indivíduos para o trabalho através da aprendizagem de habilidades ou o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. Processo este trabalhado no CASEF com os cursos oferecido pelos funcionários na unidade às adolescentes no intuito de desenvolver suas potencialidades.

O terceiro processo está na aprendizagem e no exercício de práticas que capacitam os indivíduos a organizarem-se com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos. Este processo desenvolve-se no grupo operativo (G.O), onde ocorre uma vez por semana, impreterivelmente, onde as adolescentes reúnem-se em conjunto com os educadores sociais e relatam conflitos; apontam sugestões; demonstram e falam sobre seus medos, seus anseios, seus desejos; fazem cobranças e agradecimentos e pedem liberações para compras, para ligação de familiares e atendimentos desenvolvidos nas áreas médica, técnica e jurídica.

O quarto processo é a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal escolar em formas e espaços diferenciados. Procedimento que também ocorre no CASEF e faz parte das atividades, onde os educadores sociais delimitam um horário de estudo para as adolescentes realizarem seus temas da escola. Além disso, fazem o exercício de leitura bibliográfico e os educadores trabalham o reforço escolar com as adolescentes.

O quinto processo é a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, apesar de os educadores não darem muita ênfase nessa modalidade, apenas apresentando, no CASEF, palestras, atividades e dinâmicas realizadas no outubro rosa, utilizando recursos audiovisuais como propagandas, charges e pesquisas pela internet. Também há cursos de informática dados por empresas terceirizadas que, no entanto, nessa modalidade já faz parte da educação formal, pois há titulação.

O sexto e último processo da educação não formal, é o campo da educação para a vida ou para a arte de bem-viver. São procedimentos adotados para procurar viver de forma mais tranquila em um mundo globalizado, competitivo e estressante. Tratam-se de estratégias de resistências ou caminhos de sabedoria. No entanto, este processo é pouco trabalhado no CASEF e centra-se mais nas atividades artesanais, as quais servem como terapia ocupacional.

Além disso, a educação não formal apresenta-se na ressocialização da adolescente na rotina diária, no convívio com os educadores sociais. As medidas socioeducativas estão presentes na ressocialização e têm como objetivo inicial e intencional responsabilizar as adolescentes socialmente pelas suas infrações (ECA, SINASE, VOLPI).

3.2 EDUCAÇÃO FORMAL

Segundo Azevedo (1997), ao conceituar política pública, fez uma análise concisa da educação também como política pública. Anunciou que as mudanças sociais, ao serem executadas, deveriam exigir novas formações e novos conhecimentos, pois evidenciaram o paradoxo presente na sociedade de que não está se assegurando o direito à Educação Básica de qualidade para todos. Isso ocorre porque o contexto da doutrina neoliberal gera mais desigualdades, cerceando os processos de produção do conhecimento epistemológico, suscitando novas designações das práticas sociais.

Para Frigotto (1998), é necessário questionar profundamente as análises que buscam ajustar a educação e a formação profissional à reestruturação produtiva concebida como consequência da nova base técnica e dos processos de globalização que se centralizam no contexto da doutrina neoliberal.

Por isso, conforme Frigotto (1998), as análises tendem a tornar-se limitadas e adaptativas, se insistimos em aplicar as novas tecnologias do mundo globalizado

sobre o mundo da produção e do trabalho, sem entendê-las elas próprias como um produto das relações sociais excludentes.

A inserção e o ajuste dos países não desenvolvidos ou em desenvolvimento ao processo de globalização e na reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnológica, dependem da educação básica, de formação profissional, qualificação e requalificação.

Trata-se de uma educação e formação que desenvolva habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e para a empregabilidade³.

O contexto social que relaciona políticas públicas, educação e trabalho desenvolve-se na ressocialização das adolescentes sob o mesmo prisma da desigualdade social. As políticas públicas mostram-se frágeis e não atendem à demanda porque não se configuram com novas formações e novos conhecimentos a fim de solucionar ou amenizar os problemas que se apresentam na vida social destas adolescentes.

A educação, conforme Azevedo (1997), também é vista como uma política pública. E, segundo o ECA (BRASIL, 2013), um direito da criança e do adolescente. E, de acordo com Frigotto (1998) está ajustada à produção e ao trabalho, mas adaptada ao sistema neoliberal. Assim, também se encontra evasiva e limitada para as adolescentes em conflito com a lei.

Frigotto (2008) afirma que os filhos da classe trabalhadora não concluem o ensino médio ou fazem-no de forma precária em cursos supletivos e, na maioria das vezes, no período noturno, porque durante o dia trabalham no mercado formal ou informal para manterem-se e também ajudar na renda familiar. Por isso, não se pode comparar a qualidade educacional realizada no âmbito escolar com um adolescente ou jovem de uma classe com maior poder econômico.

Há um caminho complexo e contraditório a fazer: não se pode mudar as desigualdades na educação e na cultura se não mudar as relações sociais em que elas são produzidas. Torna-se necessária uma mudança radical na estrutura das relações sociais para reverter essa posição em que se encontram essas (e) jovens em situação de vulnerabilidade.

³ O trabalhador estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso dos empregadores, devem estar sempre prontos a trocar de emprego constantemente e nenhuma garantia de encontrar outro diferente do anterior, mas que paga igual.

A grande parcela das adolescentes privadas de liberdade vem de um meio social onde a educação apresenta-se de forma precária e existem ainda familiares analfabetos, que mal sabem assinar os seus nomes. Segundo Frigotto (2004), o trabalho precoce infanto-juvenil e a baixa escolaridade, ou a ausência da mesma, correlacionam-se, mas uma não explica a outra e não basta buscar uma como solução da outra, porém o destaque primordial é que ambas têm a sua determinação fundamental na origem de classe.

Nota-se também que a baixa escolaridade e a ausência da mesma que integra o ambiente familiar dessas adolescentes são transmitidas por gerações. Quebrar esse círculo vicioso não é fácil, pois se instala na realidade social dessas famílias.

A educação formal, principalmente em se tratando da escola pública, não consegue suprir as necessidades dos jovens em geral, e torna-se mais complexo o caso das adolescentes em conflito com a lei. Assim sendo, na maioria das vezes, elas abandonam a escola. Nesse momento, torna-se mais importante a busca da subsistência e essa, na maioria das vezes, dá-se por meio do ato infracional.

Isso ocorre porque essas adolescentes em seu contexto sócio, econômico e histórico não tiveram acesso a uma formação escolar e profissional que as preparasse não somente para o mercado de trabalho, mas para a vida. Para Trilla (2008), a educação para a vida trata-se de uma educação permanente que exige a disponibilidade de outros recursos educacionais existentes, além da escola.

Recursos educacionais que podem mudar a visão de mundo do sujeito, encarando os obstáculos e preparando-o para a resolução de conflitos no seu contexto social. Entretanto, conforme a Constituição de 1988, no seu artigo 205, declara que todo brasileiro é sujeito de direitos e, por isso:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2014).

Neste sentido, o Estado tenta amenizar o problema da delinquência juvenil utilizando órgãos públicos como a FASE. Essa fundação tem a incumbência de ressocializar as adolescentes em conflito com a lei, porque houve falhas na sua formação (educação) em algum momento de sua trajetória. As instâncias

responsáveis por esses sujeitos de direitos ainda em desenvolvimento (crianças e adolescentes) falharam, apesar de haver todo um amparo jurídico, mas que, na maioria das vezes, não se aplica à prática.

Além disso, há também, como suporte legislativo que busca como referencial uma educação de equidade, de qualidade, valorizando a cidadania e o educando como sujeito autônomo e de direitos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A lei 9394/96 (LDBEN) no Art.1º afirma que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (BRASIL, 2009).

No CASEF, há tentativas de adequar os ideais da Lei 9394/96 (BRASIL, 2009) ao processo educativo das adolescentes com versatilidade, adaptação e ajustamento às medidas socioeducativas, visando à ressocialização. Assim sendo, a parte mais frágil de um processo de exclusão social vê-se na criança e no adolescente materializar-se uma realidade social que, no CASEF, busca-se, através de processos educativos formais/ não formais / informais, incluí-las no convívio social.

Por isso, na intencionalidade de identificar os pressupostos pedagógicos trabalhados no CASEF, não poderíamos ignorar os seus alicerces: a educação formal. No entanto, ela é também entendida como a educação escolar que ocorre dentro de um ambiente formalizado específico e com sujeitos distintos e definidos.

Para Ghanem (2008), a educação formal é um processo educativo que se objetiva em situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece as suas regras e tempos e constitui executores especializados. A escola faz parte da educação formal, pois é um lugar específico com maneiras específicas de estruturar o tempo, ou seja, horários, calendários, programações e os saberes que seriam programas de estudo, disciplinas, conteúdos, entre outros.

O ensino escolar é diferente de outros espaços físicos educacionais ditos como formais. A educação formal pode ser aplicada em vários espaços educativos sem ser a escola. No entanto, não podemos deixar de conceituar que a educação formal exige certificação, e ela pode acontecer no Ensino a Distância, nos cursos de formação e capacitação para o trabalho, eventos, simpósios, seminários, entre outros. Nestes espaços, há conteúdos pré-estabelecidos, com horários definidos e

executores especializados, distinção dos sujeitos, professor e aluno, educador e educando.

Entretanto, os pressupostos da educação formal citados anteriormente podem estar em outros espaços educativos não formais, aplicando um ensino não formal, mas seguindo os pressupostos pedagógicos da educação formal. O CASEF adéqua-se a este padrão de um espaço não formal por tratar-se de uma unidade a qual faz parte de uma Instituição que representa o Estado.

Sendo assim, o CASEF é um espaço educativo não formal, que se destina à ressocialização das adolescentes que estão em conflito com a lei. Os educadores sociais estão na função de educá-las com o propósito de inseri-las no convívio social. O processo educativo tem bases nas medidas socioeducativas⁴, as quais têm cunho pedagógico e reflexivo sobre o ato infracional e encontram-se registradas no ECA, no SINASE e no PEMSEIS.

As medidas socioeducativas que são aplicadas judicialmente, conforme o ECA (BRASIL, 2013) e reformuladas pela lei (BRASIL, 2012) do SINASE, definem-se em:

§ 2º Entendem-se por medidas socioeducativas as previstas no art. 112 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), as quais têm por objetivos:

- I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
- II – a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e
- III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei.

Contudo, as adolescentes internas no CASEF, em grande parte, estão cumprindo internação provisória (I.P) ou Internação Sem possibilidade de Atividade Externa, tendo um pequeno grupo que está em regime semiaberto. Portanto, a presente pesquisa destina-se às adolescentes com privação de liberdade.

4 Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I - advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;
- III - prestação de serviços à comunidade;
- IV - liberdade assistida;
- V - inserção em regime de semiliberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional (ECA,1990; 2012)

O CASEF será o local de internação das adolescentes, onde há uma rotina específica, com regras, normas, regulamentos definidos, os quais devem ser seguidos fidedignamente na prática. Há controle de horário e movimentação das adolescentes; seu direito de ir e vir está restrito. A rotina é cronometrada com tempo definido para todas as atividades do cotidiano.

Dessa forma, podemos dizer que a prática educativa no CASEF segue os pressupostos da educação formal. Isso ocorre porque a unidade é regida por normas e regulamentos definidos, com horários estabelecidos, com ocupação espacial definida; todas devem estar no mesmo lugar perante o controle da educadora social. Além disso, há executores especializados que se dão no papel de educador social e adolescente.

Dessa forma, percebemos o paradoxo existente na proposta educativa do CASEF, o qual trabalha a educação não formal em um espaço educativo não formal, mas com pressupostos pedagógicos baseados na educação formal. Além do mais, os pressupostos da educação formal, conforme a Constituição de 1988, visam à formação do indivíduo para o exercício de sua cidadania, a desenvolver suas habilidades e potencialidades, além de prepará-lo e qualificá-lo para o mercado de trabalho.

Contudo, a educação formal em sua essência não segue o idealismo da Constituição de 1988, ela apresenta-se embasada nos pressupostos da educação bancária que Freire (1987) coloca como inibidores do conhecimento crítico, criativo, autônomo, protagonista e libertário. Educação em que o educador é detentor do saber e o educando é tábula rasa, o qual apenas serve de depósito de informações.

Entendemos que, para haver uma educação inclusiva, faz-se necessário levar em consideração os pressupostos pedagógicos evidenciados nos diferentes espaços educativos, sejam eles escolares ou não. Um projeto educativo deveria considerar os contextos socialmente diferenciados.

Por isso, no CASEF, o trabalho de ressocialização está marcado pelo preconceito e pela reprodução de situações que têm por ensino-aprendizagem inculcar informações nas mentes das adolescentes, fazendo-as exercitar a reprodução, a repetição e a memorização.

Daí, a importância em analisar propostas de ressocialização das adolescentes em situação de vulnerabilidade e fragilidade social, pois propor atividades educativas

que não resultem em processos de discriminação social não é possível com propostas massivas que têm na educação tradicional a sua melhor estratégia.

Por isso, apresenta-se a explicação de um dos objetivos específicos da pesquisa que é caracterizar o que é considerado educação não formal e seu contrário, a educação formal, apesar de que, em alguns aspectos, elas complementam-se.

Sabemos que a educação formal, às vezes, apropria-se de práticas da educação não formal como visitas a museus, a sítios arqueológicos, a cidades antigas e fábricas. Mas ela tem, como intenção complementar, o currículo escolar, adotando-a como prática pedagógica dentro dos padrões da formalidade, pois o aluno deverá posteriormente apresentar por escrito ou oralmente a sua participação nas atividades propostas e, assim, conforme seu desempenho, será avaliado pelo professor. Existe nota, conceito ou outras formas de avaliação, pois a avaliação é um processo obrigatório na educação formal.

Em contrapartida, a educação não formal apropria-se de práticas da educação formal porque ela tem uma intencionalidade que é da apreensão do conhecimento, apesar de essa apreensão desenvolver-se de forma diferente. Ela pode usar técnicas da educação formal como a escrita em quadros, livros didáticos, apostilas referentes ao assunto a ser tratado. Os educandos também podem ser avaliados pelos educadores ou eles mesmos podem autoavaliarem-se, pois a autoavaliação não deixa de ser um tipo de avaliação proposta pelo educador.

Porém, a intencionalidade e o processo pedagógico apresentam-se de forma diferenciada. A educação não formal é contrária à educação formal, por tratar-se de uma educação que não tem título, nem certificação, não tem local específico, ela pode ser desenvolvida em qualquer ambiente. Além disso, não está presa a leis, regulamentos, estatutos, não exige obrigatoriedade quanto à presença, pois sua participação dá-se conforme o livre-arbítrio do sujeito. Além de seus horários serem flexíveis, adequados a rotina do grupo que está disposto à apreensão do conhecimento.

3.3 A EDUCAÇÃO INFORMAL NO CASEF

Além da educação não formal, com pressupostos da educação formal, temos a educação informal presente no processo educativo das adolescentes no CASEF.

Conforme Gohn (2008), a educação informal está correlacionada à socialização do indivíduo. No entanto, este processo primário ocorre na família, depois na escola e logo após em outros grupos sociais, que o indivíduo irá frequentar ou pertencer.

Para Gohn (2008), a educação informal tem como objetivo socializar os indivíduos, desenvolver hábitos, atitudes, comportamentos, maneiras de pensar e de expressar-se na relação face a face (linguagem), conforme valores e crenças de grupos, os quais se frequenta ou aos quais se pertence por herança, desde o nascimento.

Especificamente, no processo socioeducativo, a educação informal por tratar-se da socialização do indivíduo apresenta-se aliada às medidas socioeducativas, cujo propósito é a reflexão, a responsabilização do ato infracional, tendo, como meta final, a ressocialização das adolescentes em conflito com a lei.

3.4 INCLUSÃO SOCIAL

Embora na ressocialização das adolescentes trabalhe-se o aspecto educativo não formal, também há relevância em propiciar superação de suas condições de exclusão. Tal ação somente dar-se-á com o exercício de cidadania e assegura, desta forma, seus direitos civis, políticos e sociais e, assim, busca a sua inclusão na vida social. Além disso, é fundamental envolver a família e a comunidade para a superação destas adolescentes nas dificuldades da inclusão social. (MOITA, 2002).

Para o Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul, (PEMSEIS, revisado de acordo com a Lei 1.594/12) a proposta de atuação socioeducativa que é desenvolvida com o trabalho dos educadores sociais passa a ágil e eficiente a partir do momento em que se estabelece a colaboração, parceria e diálogo entre a equipe⁵, realizando um fazer construtivo e solidário.

Para o PEMSEIS, equipe é a referência do socioeducando⁶ e dos seus familiares e também deve reconhecer sua incompletude e praticar ações vinculadas com a realidade da adolescente, construindo e fortalecendo vínculos com

5. Direção, socioeducadores (agentes que acompanham as adolescentes na rotina diária da unidade) e equipe técnica, que são os especialistas para tratar as adolescentes (pedagoga (o), psicóloga (o), advogada (o), professor (a) de Educação Física que é também denominado de técnico (a) de recreação, dentista, médica (o), ginecologistas, psiquiatras e neurologistas, dentre outros).

6. Nomenclatura adotada pelo programa e por alguns autores que tratam da socioeducação ou da ressocialização de adolescentes. É o mesmo que adolescente em conflito com a lei que está cumprindo medida socioeducativa.

instituições de atendimento voltadas à saúde, educação, profissionalização, lazer, cultura e de caráter social.

Além disso, a adolescente deve ser reconhecida como um ser social em formação, em constante mudança e em movimento nos grupos sociais. A abordagem socioeducativa tem como meta buscar a estimulação da adolescente para a avaliação crítica da sua realidade, reconhecendo-se como ser atuante e responsável por suas ações.

Esse processo pedagógico da medida socioeducativa passa a contemplar a construção da relação conjunta da adolescente com todos os envolvidos na sua ressocialização, “promovendo sua responsabilidade e envolvimento genuíno com seu processo de inclusão social”. (BRASIL, 2014, p.39)

Portanto, definimos como inclusão social o processo pelo qual os indivíduos sentem-se pertencer a um dado grupo. Entende-se como um estado individual no cidadão, ele sente-se socialmente confortável para exercer a sua cidadania plena. Porém, para que isso ocorra, o Estado deve proporcionar, através de políticas públicas, oportunidades iguais para pessoas diferentes; de classes sociais diferentes (AZEVEDO, 1997, KOCOUREK; 2009, PEMSEIS, 2014).

Para Martins (2008), hoje, no sistema capitalista, mascara-se que há oportunidades iguais para todos, mas, na realidade, configuram-se oportunidades diferentes para indivíduos diferentes, ou seja, a sociedade atual fundamenta um modo de incluir excluindo, uma vez que, quando as adolescentes ingressam na instituição, elas têm uma forma diferenciada de vida e de conhecimento de mundo.

3.5 CIDADANIA

O conceito de cidadania, apesar de central nas atividades intelectuais e políticas das sociedades contemporâneas, a cada dia, ganha mais espaço nas democracias representativas, não existe uma definição consensual ou análise definitiva de sua história. Isso nos faz recorrer a seus primórdios, na Idade Antiga A.C. A palavra cidadão vem do latim “civitas” e, anterior a essa definição, na civilização grega, a palavra adquiriu o significado de liberdade, igualdade e virtudes republicanas. (BOTELHO; SCHWARCZ, 2012)

Segundo Botelho e Schwarcz (2012), a história do conceito de cidadania pode ser encontrada no livro III na Política de Aristóteles. Para apresentar o conceito, o

filósofo divide o problema em dois: quem é o cidadão e quem ou qual pessoa deve ser chamada de cidadão. Para Aristóteles, “ser cidadão” é ser titular de um poder público não limitado e participar de modo estável de poder de decisão coletiva.

Tratando-se da segunda problemática quem pode ser cidadão, os critérios parecem ser mais restritos, limitando-se a um porcentual pequeno de homens. Eram excluídos aqueles que trabalhavam: as mulheres, os escravos e os estrangeiros. Todavia, a construção e a elaboração jurídica da categoria cidadania tem uma origem propriamente romana.

Para ser designado cidadão em Roma, era necessário constituir família, ter servos e libertá-los, adquirir obrigações, votar decidindo sobre a paz ou sobre a guerra e também sobre a criação de magistrados e ser eleito nas magistraturas. “A princípio, em Roma, os direitos cabiam ao gentil e os termos gentilis, patricius e civis correspondiam aos três lados de uma mesma figura social e conferiam igualmente cidadania”. (BOTELHO; SCHWARCZ, 2012; p.8)

A História de Roma é acompanhada pelo desenvolvimento nos critérios de cidadania. Os direitos seriam conferidos, com o tempo, a todos os habitantes do Império. Gradualmente, seria extinta a distinção que ligava cidadania ao indigenato em sentido estrito, e abria mão da referência a elementos naturais como sangue e solo. A cidadania ganha sentidos mais amplos e mais agenciados por motivos de ordem política. Por isso, o cidadão podia apenas ser o homem livre, e esse só seria cidadão participando de uma comunidade.

Na passagem para a modernidade, a ideia de cidadania adquire fundamentos filosóficos modernos, especificamente, na tradição conhecida como contratualismo. Isso nos traz a ideia de contrato firmado pelos cidadãos com o Estado, tendo destaque nas obras de John Locke e Jean Jacques Rousseau.

No entanto, logo após surgiu outra concepção para a cidadania, na Idade Moderna, que foi como o marco da época, a noção “dos direitos dos homens” e encontrou sua primeira expressão na invenção do conceito de “jusnaturalismo”. O Estado aparece como condição individual da liberdade dos homens. O indivíduo aparece como uma categoria jurídica e existencial e da sobreposição da liberdade individual por sobre a coletiva.

Para Botelho e Schwarcz (2012), o avançar da modernidade marcada pelo capitalismo e pelo Estado-nação, cujo desdobramento e surgimento ainda estavam

em curso, o conceito e a prática social de cidadania ganharam desenvolvimentos marcantes, sendo incorporados ao vocabulário e à experiência política cotidiana.

A partir do século XX, a luta pela cidadania juntou-se a dos direitos civis, sustentada pelos movimentos sociais que eclodiram pelo mundo. A ideia de cidadania parecia associar-se a um exercício pleno em um Estado de direitos e ao exercício do convívio entre iguais e sociedade e também ao exercício de diferenças e de diferenças entre iguais. Neste período, é quando surgem os movimentos de minorias e uma compreensão diferenciada da noção de igualdade, com diversidade.

Segundo Botelho e Schwarcz, (2012) apesar de a cidadania ter uma história longa e termos uma tradição de pensamento a seu respeito, os conceitos de cidadania não são estáveis, antes de eles serem implantados, disputam significados e sentidos tanto práticos como simbólicos. Isso ocorre porque respondem a uma variedade de tipologias que resultam das mais diferentes experiências históricas.

Sendo assim, algumas aproximações razoáveis são possíveis de serem realizadas e ajudam-nos a entender que a “cidadania envolve modos de identificação intersubjetiva entre as pessoas e sentimentos de pertencimento criados coletivamente em inúmeras mobilizações, confrontos e negociações cotidianas, práticas e simbólicas”. (BOTELHO; SCHWARCZ, 2012, p.11)

Desse modo, a cidadania surge como prática cotidiana e ser cidadão significa fazer parte de um contingente que envolve um todo maior e esse todo está representado por uma nação ou uma comunidade política específica, e ter direitos garantidos pelo Estado, com o qual temos também deveres.

Por isso, quando há responsabilização e participação da comunidade no processo sócio-educativo da adolescente, podemos dizer que está ocorrendo o exercício da cidadania. Portanto, a cidadania é entendida como um direito e exercício de participação nas coisas públicas por parte do indivíduo que se reconhece como igual aos demais indivíduos que de uma dada sociedade fazem parte e suas ações buscam o bem comum (ALBUQUERQUE, 2013).

Para Kocourek (2009), a cidadania define-se em um processo de conhecimento e conquista de direitos humanos. Porém, anuncia que a Constituição de 1988 foi capaz de eliminar todas as desigualdades políticas, mas não de transformar a realidade do país. Grande parte da população encontra-se em condições de vulnerabilidade social.

As discriminações para com as minorias continuaram; a desigualdade social permanece, assim como a má distribuição de renda e a falta de investimentos na educação faz parte do contexto nacional. A cidadania implica a participação das questões sociais e a solução destes problemas (KOCOUREK, 2009).

Evidentemente, quando estamos anunciando o conceito de cidadania, conforme Albuquerque (2013) e Kocourek (2009), nós não podemos deixar de falar nos direitos sociais e na inclusão social do sujeito, pois estes elementos são essenciais para o exercício da cidadania.

Quando nos reportamos ao conceito de cidadania, ela somente adquire consistência e afirmação se fizer referência e correlação à categoria de direito. Isso ocorre porque os direitos exclusivamente adquirem existência social na medida em que são anunciados em normas, legislações e tratados, configurando o espaço da cidadania formal, que não se confunde com o da cidadania efetiva e cuja fronteira não tem um caminho definitivo. Por isso, o conceito de cidadania está sujeito a avanços e retrocessos. (PITANGUY, 2002)

Não podemos falar de uma categoria sem falar em outras que estão correlacionadas a ela, já que a cidadania consiste no conhecimento pleno do sujeito de seus direitos e, além disso, ela exige a sua participação nas questões sociais e na resolução dos problemas que podem apresentar em um dado contexto social.

3.6 DIREITOS SOCIAIS

Os direitos sociais apresentam-se na pesquisa como categoria analítica e o seu conceito tem como objetivo demonstrar, afirmar a fins de concretizar um padrão mínimo de igualdade no que se refere ao usufruto dos bens coletivos. O seu reconhecimento e a sua efetivação significam uma revolução de magnitude parecida com aquela contida na concepção do indivíduo abstrato.

Trata-se de que indivíduo é um ente singular e concebido como um ser de direitos, esses direitos antecedem a organização social e política e têm precedência sobre os deveres (liberdade negativa). Além disso, a igualdade nos direitos naturais associada à liberdade converte-se em um atributo do próprio homem. Isso possibilitou também a questionar a desigualdade entre indivíduos e grupos e definir o tipo de organização social e o direito à resistência (liberdade positiva). Nessa

situação, o indivíduo é apresentado como um ente coletivo. (BOTELHO; SCHWARCZ, 2012; BOBBIO, 1997)

Além disso, os direitos sociais exigem que seja somada à noção de liberdades negativas⁷ com a noção de liberdades positivas⁸, ou seja, as liberdades “para” que sua efetivação depende de ações afirmativas, deliberadas. Sendo assim, o perfil do poder público e da justiça estatal modifica-se totalmente. A partir de então, passam a garantir não apenas as liberdades negativas, mas assegurar as liberdades positivas. (BOTELHO; SCHWARCZ, 2012)

Sabemos que os direitos sociais são assegurados pela Constituição de 1988 no Artigo 6º, onde relata que direitos sociais são: “a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (BRASIL, 2014).

Ademais, para complementar e garantir exclusivamente a assistência à Criança e ao Adolescente, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2014), no artigo 227, assegurou prioritariamente os seus direitos sob total responsabilidade do Estado, da família e da sociedade.

O texto constitucional foi regulamentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/90, que deu base para a consolidação da chamada Doutrina de Proteção Integral que eleva a criança e a (o) adolescente à condição de sujeitos em desenvolvimento mercedores de resguardo em situação prioritária e incondicional.

Na doutrina da Proteção Integral, os (as) adolescentes em conflito com a lei, devido à prática dos atos infracionais, e que, muitas vezes, encontram-se em situação de risco social, foram incluídos no projeto de cuidado e desenvolvimento que iniciou na Convenção Internacional dos Direitos da Criança em 1989. Os direitos da criança e do adolescente devem ser sustentados pelo tripé: liberdade, respeito e dignidade, independente do meio em que vive ou em que situação encontra-se.

7 A liberdade negativa, na linguagem política, indica a situação pela qual um sujeito tem a possibilidade de agir sem ser impedido, ou de não agir sem ser obrigado, por outros sujeitos. Também consiste em fazer (ou não fazer) tudo o que as leis, entendidas em sentido lato e não só em sentido técnico jurídico, permitem ou não proibem. (BOBBIO, 1996, p.49)

8 Por liberdade positiva, entende-se, na linguagem política, a situação na qual um sujeito tem a possibilidade de orientar seu próprio querer no sentido de uma finalidade, de tomar decisões, sem ser determinado pelo querer de outros. Essa forma de liberdade é também chamada de autodeterminação ou, ainda mais propriamente, de autonomia. (BOBBIO, 1996, p.51).

3.7 POLÍTICAS PÚBLICAS

A inclusão social somente dar-se-á com o exercício da cidadania e materializar-se-á com a aplicação das políticas públicas, aqui, entendidas como sendo o conjunto de ações do Estado para resolver problemas da população em que se objetivam medidas e linhas de ação adotadas pelo estado, visando a garantir os direitos do cidadão. As políticas públicas podem ser caracterizadas através de políticas sociais básicas, dos programas de assistência social e proteção jurídica de indivíduos, de serviços especiais de prevenção e atendimento (AZEVEDO, 1997).

Para Silveira e Paula, (2012) a política pública envolve a ação ou a emissão por parte do Estado frente às demandas sociais. É importante o vínculo entre as condições políticas e econômicas a fim de viabilizá-las. Não há dicotomia entre as decisões políticas de encaminhamento referentes às políticas públicas que não estejam correlacionadas à política econômica.

Conforme Silveira e Paula, (2012) logo, política social está relacionada a contribuir para reduzir a desigualdade social, mas a estrutura do modelo econômico-social que vivenciamos também é desigual e não há condições de atender a todas as necessidades, sendo assim, o governo escolhe as necessidades que são mais prioritárias.

Por isso, a política social está relacionada à estrutura da sociedade que vivemos e como vamos construí-la e encontra-se correlacionada à política governamental que possui concepções diversificadas, logo envolve interesses e caracteres diferenciados. A sua característica fundamental é que deve estabelecer um conjunto de ações do governo a fim de atender as necessidades e demandas sociais e pode também se constituir numa política pública. (SILVEIRA; PAULA, 2012)

A política governamental do Presidente Lula, em 2005, lançou a Política Nacional de Juventude (CNJ), do Conselho Nacional da Juventude (Conjuve) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). A CNJ, na época, foi criada com o objetivo de articular todos os programas e projetos destinados, em âmbito federal, aos jovens na faixa etária dos 15 aos 29 anos. (ALMEIDA, 2010)

Almeida (2010) coloca que a Política Nacional de Juventude teve como intencionalidade considerar os jovens como sujeitos de direitos sociais, reconhecendo a importância da diversidade social e cultural juvenil. Reafirmou

também a urgência de implantar programas que promovessem transformações na qualidade de vida da juventude brasileira, garantindo-lhe oportunidades e direitos de cidadania.

Para Carrano (2013) a afirmação das políticas públicas de juventude apresenta-se por excelência como um dos campos dos direitos. No entanto, há atravessamentos políticos e sociais que fazem com que os atores políticos presentes no campo não compreendem da mesma maneira os “direitos da juventude”. As políticas públicas de juventude têm como prioridade inserir-se no debate mais amplo dos direitos sociais e do combate às desigualdades.

As PPJs têm como caráter democrático instaurar esferas públicas participativas para que as divergências possam aparecer e as contradições possam ser mediadas politicamente. Por isso, devem ser criadas as arenas públicas para a discussão de concepções e mediação de conflitos para que se possa constituir em um campo democrático, possibilitando uma dimensão participativa das políticas públicas de juventude.

Esse processo de construção democrática nas PPJs necessita ser uma possibilidade de explicitação das desigualdades que se perpetuam e multiplicam no Brasil, que incidem sobre os jovens que se encontram em posição socioeconômica desfavorável. Constatou-se quanto a esse assunto, no decorrer da pesquisa, que a trajetória de vida da maioria das adolescentes em conflito com a lei devido a essa posição desfavorável levou-as a um amadurecimento cruel, precoce e arrebatador.

Além disso, Carrano (2013) anuncia outro ponto fundamental que é “a nova condição juvenil”, revelando uma nova compreensão do que venha a ser um jovem ou um adulto, comprometendo a própria capacidade explicativa da categoria “transição para a vida adulta”.

Atualmente, o jovem possui um campo maior de autonomia frente às instituições do “mundo adulto” para construir seus próprios acervos e identidades culturais. Os jovens fazem seus trânsitos para a vida adulta no contexto de sociedades produtoras de riscos. Contudo, também experimentam, na vida social, maiores campos de possibilidades para a realização de apostas frente ao futuro.

Carrano (2013) anuncia que a sociedade em que vivemos está em ritmo acelerado, há riscos e incertezas provocadas pelo processo de globalização que se encontra marcado pela desigualdade de oportunidades e pela fragilização dos vínculos das instituições. O debate sobre os jovens e a juventude adquiriu distintas

características que levam a diferentes maneiras de pensar a juventude. O critério de idade simplifica uma realidade complexa que envolve fatores simbólicos, culturais, sociais, econômicos que estruturam as sociedades.

Há autores que denominam jovens a partir de 15 anos até os 33, enquanto há outros que denominam de jovens a partir dos 12 anos completos até os 29. Entretanto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) demarca como adolescente, e não jovem, as pessoas a partir dos 12 anos completos até os 18 anos impreterivelmente. Conforme o ECA (BRASIL, 2013), o jovem adulto complementam a faixa etária a partir dos 18 anos completos até os 21.

Não devemos esquecer que a idade cronológica está associada à biologia e a geração é relacionada à idade processada pela cultura e pela história. Cada geração é determinada por uma época. O jovem constitui sua identidade conforme a época e o meio social em que vive.

Por isso, fica complexo analisar onde começa e termina a juventude de um sujeito da periferia com um sujeito pertencente à classe média alta ou alta. Os jovens pertencentes às classes populares, desde cedo, tentam conciliar o âmbito escolar com o trabalho.

Buscam independência financeira, ajudando no sustento familiar, tendo de ser responsáveis precocemente, queimando etapas de seu desenvolvimento, pois são pessoas que se encontram ainda em formação, tanto psíquica quanto física, cultural e social.

Sendo assim, há diferentes maneiras de pensar e conceituar a juventude, pois temos que levar em conta os aspectos culturais, formadores de identidades, os aspectos econômicos, relacionados à classe social, e os aspectos sociais e políticos relacionados à cidadania, à autonomia e à emancipação do jovem como sujeito social e político em busca de seus direitos e seu espaço na sociedade.

Por isso, o sujeito somente poderá sentir-se socialmente confiante quando exercer sua cidadania plena e, para que isso ocorra, o Estado deve proporcionar, através de políticas públicas, oportunidades iguais para pessoas diferentes; pertencentes a classes sociais diferentes.

Desse modo, as políticas públicas, destinadas à proteção da criança e do adolescente, segundo o ECA (BRASIL, 2013), não conseguiram atender a essa demanda e, se isso ocorreu, é porque não foram eficazes. No entanto, as políticas

públicas evidenciadas, reformuladas e reafirmadas pela ECA (BRASIL, 2013) subdividem-se e apresentam-se nas:

- Políticas Sociais Básicas;
- Políticas e programas de assistência social;
- Serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligências, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão nos serviços de identificação e localização de pais, responsáveis, crianças e adolescentes desaparecidos;
- Proteção jurídica social por entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Percebem-se, na concretude dos fatos, que as fragilidades dessas políticas públicas que seriam fundamentais para dar suporte às famílias das adolescentes que se encontram em risco pessoal e social não conseguiram atingir seus objetivos. Portanto, a ida dessas adolescentes para a FASE é o último recurso de ressocialização e amparo. Muitas vezes, essa é uma das razões da reincidência: retornar ao local (FASE) onde conheceu um mínimo de solidariedade, de respeito e de proteção.

Porém, de uma forma mais teórica, as políticas públicas, na concepção de Azevedo (1997), implicam considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente. O espaço teórico analítico próprio das políticas públicas representa a materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em ação”.

O ECA não deixa de ser uma lei aprovada pelo poder legislativo e consolidada na proteção dos direitos da criança e do adolescente. Portanto, não deixa de ser uma política pública. E, nesta configuração, não é uma política do governo a qual pode ser subtraída ou modificada conforme a gestão que estará no poder vigente.

No entanto, a política nacional de juventude expressa-se pela criação da Secretaria Nacional e do Conselho Nacional de Juventude. Para Carrano, (2013) ela também se apresenta por outros ministérios sem que sejam formuladas políticas integradas para a juventude e realizadas efetivamente.

Em sua grande maioria, as ações públicas de juventude podem ser classificadas como políticas de gestão do presente que se trata de projetos e programas destinados ao estímulo da participação e usufruir de tempos e espaços de lazer, tendo como objetivo o controle social do tempo livre.

Segundo Carrano, (2013) as políticas para o futuro, apesar de serem muito restritas, são mais estruturantes para a vida dos jovens e estão relacionadas com a aproximação maior de chances que visam à mobilidade social. Fazem parte as ações e políticas de educação, formação e qualificação profissional, inserção protegida no mundo do trabalho e saúde pública.

As políticas públicas de juventudes devem suprir a demanda de todos os setores juvenis, principalmente para os que se encontram em vulnerabilidade e fragilidade social. Por isso, a formulação dos programas não pode ser padronizada e sim ser flexível a fim de fazer sentido para diferentes públicos, cada vez mais específico. Dessa maneira, torna-se possível buscar a equidade no atendimento das demandas.

3.8 O CONCEITO DE RESSOCIALIZAÇÃO

A educação informal como está correlacionada ao processo de socialização e a adolescente em conflito com a lei está sendo ressocializada por meio das medidas socioeducativas, as quais têm como meta fazê-las refletir sobre o ato infracional. Então, as medidas socioeducativas fazem parte da educação informal. A socialização do indivíduo não é interrompida; ela pode apresentar falhas na formação educativa do sujeito, mas ela não para, pois está sempre em constante movimento.

Por isso, o conceito de ressocialização pode apresentar-se contraditório, pois é como se a adolescente estivesse retornando a socializar-se, desfazendo a antiga socialização. A socialização anterior será desconstruída e refeita após o período de internação. Porém, nada se destrói: o velho continua, mas com atributos novos, e transforma-se em algo diferente do que já era.

Entretanto, há outros conceitos para o processo de ressocialização, o qual se dá quando o indivíduo aprende a ter reconhecimento de seus direitos como pessoa em desenvolvimento e, com base neles, conquistar o seu espaço social; situação

proposta onde se realizam saberes, formação de conceitos e aprendizagens, favorecendo a reinserção social (VOLPI, 1998; SINASE, 2014).

Conforme o SINASE, (2014) a ressocialização das adolescentes fundamenta-se nas medidas socioeducativas que devem ter como prioridade o caráter pedagógico-educativo, além dos elementos de responsabilização e sanção da adolescente pelo ato infracional.

A ressocialização mostra-se como a categoria que rege as demais nessa pesquisa. Isso ocorre porque estamos tratando da inserção social da adolescente que, no momento, encontra-se em conflito com a lei. A ressocialização é o cerne geral que movimenta as demais categorias e apresenta-se no cotidiano de trabalho dos educadores sociais e também no cotidiano das adolescentes.

Assim também como se apresenta no processo jurídico, onde o juiz sanciona a adolescente o tipo de medida socioeducativa que irá cumprir. A medida socioeducativa está correlacionada à ressocialização, assim como a ressocialização está correlacionada à educação informal e não formal, uma não acontece sem a outra.

Para o sujeito ressocializar-se, ou seja, retornar ao convívio social, é fundamental o apoio das políticas públicas, onde se materializará sua inclusão social. Porém, antes disso, deverá ter pleno conhecimento de seus direitos e deveres, e isso requer o exercício da cidadania e da autonomia.

3.9 AUTONOMIA

Para Freire (1997), a autonomia vem a ser a faculdade de guiar-se por si mesmo; constitui-se na experiência de tomada de decisão pelo indivíduo e está centrada na assunção de responsabilidades. A autonomia indica uma condição de um povo ou sujeito que tenha se libertado das opressões, as quais reduzem ou extinguem a liberdade de determinação.

Assim, quando correlacionada à educação, a autonomia constitui-se na experiência de várias decisões que são tomadas ao longo da trajetória do sujeito. Por isso, no processo educativo, a pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade (FREIRE, 1967).

Assim sendo, compreende-se que o processo educativo autônomo e libertário ocorre quando as adolescentes do CASEF descobrem que são sujeitos capazes de

lutarem, produzirem e transformarem o meio em que vivem. Isto favorece a ampliação e o aperfeiçoamento de seus projetos pessoais e profissionais, mudando a sua forma de ser e de estar na realidade.

3.10 PROTAGONISMO

Evidentemente, para o sujeito tornar-se cidadão, libertário e autônomo precisa ser protagonista. O protagonismo⁹ consiste no conjunto de ações que traduz o envolvimento do indivíduo no enfrentamento e na solução de um problema real imediato ou mediato. O indivíduo envolvido analisa, planeja e decide sobre o modo e o momento em que realiza essas ações, assim como apropria-se dos resultados que delas decorrem (BRASIL, Socioeducação, 2006).

As adolescentes em conflito com a lei deveriam ser motivadas no processo educativo a ter iniciativa nas atividades que ocorrem na rotina da unidade, assim como também na participação de projetos voltados para a solução de problemas reais. Por isso, a essência do protagonismo é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade como um todo (COSTA, 2007a).

No caso das adolescentes, a unidade deveria possibilitar a participação ativa delas em todo o processo socioeducativo. No entanto, elas têm participação concreta no momento atual um pouco mais ativa. É quando ocorre a realização dos grupos operativos no CASEF. Todavia, ele também está dentro de limites de horários, com regras estabelecidas e com dia da semana determinado.

Entretanto, tal forma de participação não será genuína, pois, para esta ocorrer, deve ser em um ambiente democrático, o que não ocorre no CASEF. A participação sem democracia é manipulação e, em vez de contribuir para o desenvolvimento pessoal e social da (o) adolescente, pode prejudicar a sua formação, principalmente quando se tem o propósito de formar a (o) adolescente autônoma (o), solidária (o) e competente (COSTA, 2007a).

Para Costa (2007a), participação autêntica transmite para a (o) adolescente a conquista de sua autonomia, autoconfiança e autodeterminação numa fase da vida

⁹ O significado de protagonismo vem do grego. Proto quer dizer o primeiro, o principal. Agon significa luta. Agonista, lutador. Protagonista, literalmente, quer dizer o lutador principal. No teatro, o termo passou a designar os atores que conduzem a trama, os principais atores. O mesmo ocorrendo também com os personagens de um romance. (COSTA, 2007).

em que ela (e) está se descobrindo, além de favorecer na construção da sua identidade pessoal e social e no seu projeto de vida. A sociedade com o protagonismo adolescente e juvenil ganha em democracia e em capacidade de enfrentar e resolver problemas que a desafiam.

3.11 GÊNERO

Para encerramento do marco analítico, não podemos deixar de identificar a categoria de gênero na pesquisa, pois estamos tratando das propostas educativas de ressocialização das adolescentes em conflito com a lei. O gênero é a categoria sociológica que permite analisar, reconhecer e identificar uma dada realidade social ao fazer a diferenciação dos indivíduos a partir dos seguintes elementos: sexo, corpo e cultura, podendo formar não somente a personalidade do indivíduo, mas também o comportamento e o corpo (LOURO, 2007; MEYER; KLEIN; ANDRADE 2007).

O conceito de gênero começou a aparecer no discurso das estudiosas feministas, no início dos anos 80, aqui no Brasil. A grande maioria já havia participado dos movimentos de resistência ao regime autoritário. No entanto, isso não garantiu, de forma imediata, que as questões de gênero fossem reconhecidas como igualmente políticas, prioritárias e urgentes. (LOURO, 2002)

Conforme Louro (2002), foi preciso muitos embates e discussões, muitas pesquisas, artigos, palestras e seminários. Também houve a necessidade de experimentar árduas disputas para que começasse a romper o gueto do núcleo ou grupo de estudos de “mulher” ou de “gênero” e o conceito adquirisse um novo estatuto.

O conceito de gênero nunca teve uma compreensão única que durante muito tempo foi compartilhada pela maioria de suas “usuárias”, nem detinha, na época, uma tradição teórica- epistemológica consistente, tal como o conceito de classe. O conceito de gênero carregaria os embriões do debate e da crítica, indispensáveis para o desenvolvimento de qualquer teoria. (LOURO, 2002)

Assim sendo, sua incorporação às discussões educacionais foi marcada por distintas interpretações e várias afiliações teóricas. Não se tratava apenas de agregar um sujeito social tradicionalmente secundarizado ou negado, o conceito pretendia ir muito além da incorporação das mulheres às análises e à teoria.

Para Louro, (2002), gênero apontava para relações de poder que se davam entre homens e mulheres enquanto sujeitos de sociedades e de tempos históricos determinados. O conceito de gênero mostrar-se-ia mais potente na medida em que fosse correlacionado com as categorias de classe, de etnia, de raça, de idade, entre outros. Por isso, o uso do conceito de gênero deveria permitir e sugerir que outras relações de poder fossem também consideradas.

A categoria de gênero aponta para o caráter construído de mulheres e de homens como sujeitos históricos, colocando-se além da “naturalização” do feminino, bem como do masculino. Contudo, o conceito surgiu no contexto da luta discursiva feminista e carregou as marcas desta luta. Aliás, foi e ainda é, em muitas instâncias, referido fundamentalmente às mulheres.

Segundo Louro, (2002) gênero pode ser um conceito útil, relevante e apropriado para as questões relacionadas à educação. Coloca assim em questionamento o caráter “natural” do feminino e do masculino, o conceito indica que há um processo, uma ação, um investimento para “fazer” um sujeito de “gênero”.

No entanto, na presente pesquisa, estamos relacionando gênero com sujeitos do sexo feminino que se encontram privadas de liberdade. Porém, esses sujeitos pertencem a uma dada realidade social diferenciada de outros sujeitos do sexo feminino. A questão de gênero destaca-se devido à peculiaridade desses sujeitos que se encontram ainda em desenvolvimento, mas em conflito com a lei.

Mas quem são esses sujeitos? Quem são “essas mulheres” ainda em fase de formação? Sim, porque se tratam de “mulheres” que, no campo biológico, o processo de adolecer está presente em seu corpo, transformando-o. Esta adolescente encontra-se em fase de descoberta de seu corpo e de seus desejos, os quais estão em pleno desenvolvimento.

A adolescência é uma fase de formação e de transformação, de formação porque encontra-se em fase de desenvolvimento biológico, o corpo está mudando e procurando seu lugar no espaço social. Esse processo trata-se da corporeidade que, para Cruz (2013), pressupõe influência e intervenção do meio, o qual apresenta normas e posturas de comportamento, também incentivando ou coibindo práticas que podem ser consideradas aceitáveis ou não.

Sendo assim, os aspectos de ordem sociocultural que estão se desenvolvendo na corporeidade da (o) adolescente e esses aspectos estão correlacionados com a construção no seu modo de ver a realidade, seu modo de

portar-se perante esta realidade e sua maneira de ocupar seu espaço nessa realidade. Por isso, a adolescência é uma fase de transformação biológica, social e cultural.

Desse modo, percebemos que, na adolescência, todo o processo biológico e a busca de afirmação e inserção no contexto em que vive tornam-se semelhante a qualquer adolescente. Porém, como estamos tratando de adolescentes em conflito com a lei, esse processo de afirmação, de inserção social, de corporeidade modifica-se.

O processo de corporeidade adquire outros elementos, devido ao contexto social em que vivem essas adolescentes. Conforme observações realizadas no cotidiano profissional, a vida sexual destas adolescentes que também faz parte de sua corporeidade, na maioria das vezes, é muito precoce¹⁰, sendo quase sempre forçadas a estas situações. As mais frequentes são os abusos sexuais, incestos e outros tipos de agressões sexuais e quase sempre iniciam no meio familiar.

Como esse processo é constituído no cotidiano, na grande parte, as adolescentes em conflito com a lei, apesar de ficarem traumatizadas, com o tempo, acabam por aceitar este tipo de procedimento como normal, habituando-se à violência e aos abusos constantes. E, devido às precárias condições econômicas, passam a tratar seus corpos como mercadoria.

Este é apenas um dos caminhos para a prostituição e para a delinquência. A maior parte dos delitos cometidos por estas meninas está associada ao tráfico que está relacionado ao consumo de drogas e, conseqüentemente, está inter-relacionado com a prostituição.

Dessa forma, a questão do gênero permite pensar estas adolescentes como sendo sujeitos diferentes devido à realidade social em que estão inseridas, mas que também são iguais a quaisquer adolescentes, independente de sexo, classe, cor ou raça. A igualdade torna-se determinante quanto ao processo biológico porque estão passando por transformações iguais a qualquer outro adolescente; a descoberta, os anseios, os desejos, as buscas de identidade fazem parte de seu desenvolvimento.

Entretanto, em relação às questões culturais, de vivências e à opressão vivida aliada à vulnerabilidade e fragilidade social das adolescentes em conflito com a lei quanto à questão de gênero são diversificadas e ao mesmo tempo específicas. Por

¹⁰ Começa antes de tornar-se adolescente, entre 10 e 11 anos incompletos, conforme definição do ECA, ou seja, antes dos 12 anos. Alguns autores definem esta etapa cronológica como pré-adolescência, apesar de que a sua definição não faz parte da presente pesquisa.

essa razão, o gênero, neste caso, é uma relação social, mas que se apresenta culturalmente, diferindo no sexo, na cor, na raça como também no conceito de classe.

As adolescentes que cumprem medida socioeducativa vivem uma realidade diferenciada, mesmo se igualando ao dos adolescentes em conflito com a lei. Elas mostram-se mais comprometidas no cumprimento de suas medidas e no trabalho de ressocialização.

Além disso, a violência exercida por elas é mais racional, intencional e simbólica do que física. Todavia, esta versão, muitas vezes, não pode ser generalizada porque cada indivíduo tem sua interioridade, seu universo, suas particularidades, sua visão de mundo.

Conforme os ideais pressupostos da nossa sociedade, sustenta ainda uma visão machista do sexo masculino como sendo heterossexual, tornando-o universal, forte, não podendo demonstrar sentimentos como o choro e saudades. É obrigado a suportar a dor e não aceitar discussões sem revidar com palavras ou até fazendo uso da força física quando compromete seu caráter ou sua masculinidade.

Para Corrêa (2005), mesmo reconhecendo certas peculiaridades culturais masculinas e femininas, não podemos deixar de pensar que a formação humana passa por um processo educacional, onde os valores são inculcados ou trabalhados da mesma forma em todas as instâncias educacionais.

Louro (2002) anuncia que educadoras críticas femininas buscaram examinar a produção de desigualdades entre meninos e meninas, homens e mulheres no ambiente escolar. Elas detectaram também que a escola reproduz a dinâmica de poder vivida entre os sujeitos na sociedade em geral, ou seja, ela reproduz os valores da classe dominante, e, assim, amplifica-se, produzindo e legitimando as desigualdades sociais.

Conforme Louro (2002), a linguagem sexista dos livros didáticos, das práticas em sala de aula, das avaliações e da prática cotidiana é denunciada. A ideologia patriarcal e a apreensão universal exclusivamente do conhecimento masculino (androcentrismo) demonstram os efeitos da invisibilidade das mulheres presente em toda a história oficial, como também na ciência e na literatura. Por isso, as educadoras críticas feministas passam a discutir e a observar os previsíveis resultados das expectativas colocadas para os sujeitos femininos e masculinos.

Entretanto, a sociedade ampla que ainda é patriarcal, permanece com a ideia de que a mulher é educada para ser solícita, submissa às ordens do pai, padrasto, marido ou irmão; enfim, do sexo masculino. Pode e deve ser frágil, emocional, feminina, mas esses apenas são os pressupostos que a nossa sociedade declara como corretos e que devem ser padronizados.

Na realidade, os indivíduos têm o livre arbítrio de escolher suas preferências em todos os âmbitos, buscando e afirmando sua identidade no convívio social. Neste aspecto de comportamento envolvendo o masculino e o feminino, isto é, colocando o determinismo biológico como fator preponderante e responsável nas relações sociais entre homens e mulheres definindo seus papéis, no caso das adolescentes em conflito com a lei, a situação mostra-se contrária nas formas da violência física.

Conforme experiência profissional e as observações realizadas no decorrer da pesquisa, quando uma adolescente resolve ser violenta fisicamente, na maioria das vezes, ela é muito mais cruel que qualquer adolescente masculino. Todos os casos de adolescentes que envolvem violência física, na maioria das vezes, extrapolam a linha tênue da normalidade. Elas parecem colocar para fora todos os seus “demônios” e “fantasmas”, os quais estavam escondidos, sufocados em seus subconscientes.

Acredita-se que isso é um modo de extravasar o que não é permitido fazer, ficando reservado somente aos fortes e corajosos. Nesse momento, a adolescente quer demonstrar o seu poder, a sua força, a sua coragem, revelando o que ficava oprimido dentro de si, desafiando os pressupostos que a sociedade padroniza.

No entanto, não está se buscando justificativas para a violência física por parte destas adolescentes, mas apontando um dos fatores que levam estas adolescentes a cometer atos brutais contra seu semelhante. Além disso, devemos considerar as suas trajetórias de vida, pois a violência exercida por estas adolescentes é apenas reprodução do meio em que vivem; não existe uma recém-nascida infratora: o meio é que a produz.

Há o mito de que a mulher não é violenta; entretanto, isso não ocorre, pois, conforme a categoria de gênero, há mulheres e mulheres, assim como há homens e homens que variam na realidade social e objetiva.

4 O CASEF E SEU CONTEXTO HISTÓRICO¹¹

O CASEF é uma unidade da fase que se destina à ressocialização de adolescentes em conflito com a lei. Trata-se de unidade que pertence a uma instituição do governo estadual que vem com um histórico que iniciou em Porto Alegre desde o século XVIII, por volta de 1773. A Câmara de Vereadores era responsável na época por cuidar dos desvalidos, órfãos e necessitados.

Segundo Menezes e Souza (2002), em 1845, no século XIX, Dom Pedro II, sensibilizado com o problema dos menores abandonados e com o esforço que se fazia para ampará-los, doou uma soma de dinheiro para realizar a compra de um terreno que se localizava na Praia de Belas, próximo ao Bairro Cristal, para fundar na cidade um colégio de educação para meninas órfãs. O colégio foi denominado de Santa Tereza.

Atualmente, a área do terreno comprado é onde se encontra o Asilo Padre Cacique, a Sede e as unidades da FASE. As obras para construção do colégio iniciaram em 1846, mas, logo, foram abandonadas. Em 1856, foram retomadas, mas, logo em seguida, embargadas pelo próprio imperador.

No entanto, em 1862, chegou a Porto Alegre o padre baiano Joaquim Cacique de Barros, que acabou interessando-se pelo problema do menor abandonado existente na cidade. Apresentou-se diante do Imperador solicitando a posse da área pertencente à coroa para que ali se fundasse um asilo, no prédio inacabado do colégio.

Porém, ficou responsável também por sustentar e educar 20 meninas indigentes. E com donativos da população, conseguiu terminar a obra do Asilo Santa Tereza. No ano de 1881, iniciou a construção do Asilo de Mendicidade para abrigar mendigos e velhos abandonados. Entretanto, nessa mesma época, já projetava a criação de um novo asilo para meninos abandonados que seria denominado Asilo São Joaquim.

O prédio foi reinaugurado em 1932, que é a atual sede da FASE, antiga FEBEM, e desde então é conhecida e reconhecida pela sociedade como a instituição que se responsabiliza pelo reordenamento e integração de adolescentes problemáticos. A partir do início do século XX até o princípio dos anos 60, houve

¹¹ As informações do histórico do CASEF foram coletadas na Dinâmica Institucional/Instituto Educacional Feminino. A obra foi elaborada ainda quando a unidade pertencia à FEBEM no ano de 1984. O histórico da FASE foi baseado na obra: Centro do Jovem Adulto CJA: Resgate Histórico.

mudanças na legislação para atender aos menores carentes. Adotaram-se políticas para a infância no Estado, mas que não atenderam às necessidades desses sujeitos (MENEZES e SOUZA, 2002).

Para atender à demanda de menores abandonados e infratores, construíram-se outras duas unidades, estendendo-se a área para o complexo do Morro Santa Teresa que vai além da Padre Cacique até o bairro Cristal, próximo à Vila Cruzeiro do Sul. Neste local, foram construídos dois Centros de Recepção e Triagem: um masculino e um feminino.

O Centro de Recepção e Triagem feminino localizava-se próximo ao prédio onde atualmente está o CASEF e ele destinava-se a abrigar menores abandonadas e infratoras. Logo em seguida, foi construído o Instituto Santa Marta na frente do Centro de Recepção e Triagem masculino, onde, hoje, localiza-se o Centro Socioeducativo (CSE).

Anteriormente, o CASEF era denominado Instituto Santa Marta e foi inaugurado em 1962. No início, tinha como finalidade abrigar 35 adolescentes na faixa etária de 12 a 18 anos com dificuldades psicossociais. Também eram encaminhadas à casa adolescentes abandonadas e algumas com problemas psíquicos e/ou necessidades especiais. No decorrer de sua existência, a unidade sofreu mudanças marcantes em relação ao atendimento prestado às adolescentes que, na época, intitulavam-nas como “*menores*”¹².

No período de 1961 a 1970, o atendimento social, psicológico e psiquiátrico era realizado em caráter individual. Existiam apenas grupos de atividades praxiterápicas¹³, não havendo privação de liberdade devido à estrutura física do prédio. A partir de 1970, iniciaram-se os grupos operativos como parte do atendimento das adolescentes.

Em 1973, a unidade passou a funcionar como casa de detenção, isto é, de regime fechado para adolescentes privadas de liberdade. Todas as atividades praxiterápicas eram desenvolvidas dentro dos grupos que dividiam a unidade.

12 Termo cronológico usado para denominar adolescente.

13 Técnica psiquiátrica usada, geralmente, com pacientes crônicos hospitalizados e que consiste na utilização terapêutica do trabalho, distribuindo-se tarefas de complexidade crescente. Também é conhecida como terapia ocupacional.

O prédio tinha capacidade para abrigar 28 adolescentes; no entanto, em seu interior, havia, com frequência, o dobro desse número. Essa superpopulação, na época, aumentou os problemas já existentes, dificultando o atendimento às adolescentes. Devido a essa situação, a unidade passou a demonstrar uma imagem negativa às adolescentes, o que limitava o trabalho de inclusão e, conseqüentemente, o retorno ao convívio social.

No ano de 1974, houve uma transformação no perfil das adolescentes da unidade. A população tornou-se mais homogênea no que confere às adolescentes com problemas psíquicos ou sem noção alguma de limite sobre respeito, responsabilidade, caráter e solidariedade para com o seu semelhante.

A unidade permaneceu com o regime fechado, recebendo diretamente do Juizado de Menores¹⁴ os casos de processo, selecionados pelo referido órgão, e outras adolescentes transferidas do Instituto Ana Jobim. Ocorreu uma relativa seleção, com a transferência de adolescentes que não tinham processo para outras instituições e algumas foram desligadas.

A mudança de critérios para a internação daquelas adolescentes fez com que diminuísse consideravelmente o número de adolescentes institucionalizadas. Houve abertura no sistema de tratativa com as internas. As atividades voltaram a funcionar fora dos grupos e iniciaram as programações para passeios e visitas a familiares nos fins de semana.

No ano seguinte, 1975, o processo de ingresso na instituição mudou com a criação do Centro de Recepção e Triagem Feminino, de onde as adolescentes eram encaminhadas para o Instituto Educacional Feminino (IEF), caso fosse necessária a privação de liberdade por apresentarem risco social ou risco de fuga.

Foi a partir dessa data que iniciaram os encaminhamentos das adolescentes para atividades extras institucionais remuneradas, isto é, os primeiros passos de desenvolvimento da Educação Profissional e Não Formal. Em 1976, houve uma mudança maior no sistema de atendimento à alimentação e também a lavagem e secagem de roupas, que antes eram realizadas por funcionários e que passaram a ser desenvolvidas pelas adolescentes. Foram também incluídas as atividades da casa com o objetivo de aprendizagem para as adolescentes.

¹⁴ Atualmente, é o Juizado da Infância e Juventude.

Entre os recursos da própria Sede, atualmente, conhecida como FASE, que, na época, era denominada FEBEM, havia o Núcleo de Ensino e Profissionalização, o que passou a ser mais utilizado com o aumento da demanda e encaminhamento a cursos e empregos e, conseqüentemente, o retorno das adolescentes à sociedade.

No ano de 1977, a Unidade passou a chamar-se Instituto Educacional Feminino, com a tentativa de apagar a imagem pejorativa que o antigo nome transmitia. No entanto, o antigo Instituto Educacional Feminino (IEF) foi oficializado em 1979.

Na data de 11/11/1980, o IEF mudou-se da Vila Cruzeiro do Sul para o Bairro Cristal, a fim de realizar uma experiência em relação ao trabalho desenvolvido com as adolescentes. A unidade permaneceu no local até 13/04/1982, retornando à Vila Cruzeiro do Sul, visto que não houve êxito na proposta anterior.

A partir de 12/04/1982, assumiu nova direção e, com isso, uma nova equipe de funcionários foi formada. A unidade destinou-se a acolher adolescentes na faixa etária de 12 a 18 anos com grandes dificuldades no convívio social. A proposta era estimular a reintegração da adolescente na comunidade.

Para isso, era desenvolvido um trabalho dirigido à adolescente com a finalidade de tratar o ato infracional que, na época, era visto como “doença”, pois se falava em “áreas comprometidas de sua personalidade”. Também eram valorizadas e estimuladas as aptidões com o objetivo de ressocializar essas adolescentes.

A partir de 2002, a unidade do IEF passou a ser chamada de Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino (CASEF). Está localizada no Bairro Cristal, entre a Vila Cruzeiro do Sul e o Morro Santa Teresa, na Cidade de Porto Alegre/RS.

Sabe-se que há várias unidades da FASE na capital do Rio Grande do Sul (cinco casas de internação) para adolescentes do sexo masculino em conflito com a lei e apenas uma casa destinada às adolescentes do sexo feminino, que é o CASEF, que abriga todas as adolescentes do Estado. A unidade, atualmente, destina-se a acolher adolescentes, cumprindo medida socioeducativa, na faixa etária de 12 aos 18 anos incompletos, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

No entanto, a instituição também acolhe jovens de até 21 anos que cometeram ato infracional antes dos 18 anos, que cumprem Regressão de Medida (R.M), quando a adolescente foge do regime fechado ou semiaberto; ou em liberdade, não cumpre a medida socioeducativa. Por isso, retorna à unidade por

ordem judicial e é submetida a cumprir o que devia em regime fechado denominado Regressão de Medida ou ISPAE.

A seguir, apresenta-se como ocorre a operacionalização do processo de ressocialização no CASEF.

4.1 O CASEF E SUA OPERACIONALIZAÇÃO

A população no CASEF divide-se em grupos e varia de acordo com a medida socioeducativa que a adolescente cumprirá. As medidas de internação socioeducativas¹⁵ executadas na unidade podem transitar entre 45 dias a três anos de internação, com avaliações periódicas a partir de seis meses. A unidade desenvolve atividades externas para adolescentes que cumprem medida no semiaberto que pode ser Internação com Possibilidade de Atividade Externa (ICPAE) ou Semiliberdade.

O CASEF também conflui com internações provisórias: a adolescente ainda não recebeu medida socioeducativa e está apenas cumprindo o período de internação, onde aguardará, na privação de liberdade, a sentença judicial. Pode ser desligada da unidade ou não. Nestes casos, pode ser extinta a medida e sai livre sem ter de cumprir medida.

No entanto, pode ser desligada, mas tendo que cumprir medida socioeducativa em liberdade, denominada como Liberdade Assistida (L.A). A unidade também trabalha com regressões de medida em meio aberto. Conforme o cumprimento da medida socioeducativa, há um grupo de meninas que ocupam espaços diferenciados.

Permanecem no grupo um (G1) somente Internação Provisória (I.P): quando a adolescente ingressa na instituição pela primeira vez, ou reincide em novo delito, aguardando audiência judicial. O prazo é de 45 dias. Após, é desligada ou cumpre medida socioeducativa. No grupo dois (G2), ficam as adolescentes que cumprem medida de ISPAE. Há o grupo onde ficam as adolescentes que estão cumprindo ICPAE.

Também existe um grupo diferenciado, que frequentemente é extinto e depois reaparece, dependendo da ocasião, denominado de berçário; local onde ficam as

15 Conduta descrita como crime, conforme o ECA, no artigo 103. No artigo 112, determina que a autoridade competente (Juiz da Infância e Juventude) poderá aplicar uma ou mais das sete modalidades de medidas socioeducativas, elas têm caráter sancionatório e socioeducativo. (BRASIL, 2013).

mães adolescentes e seus filhos. Geralmente, o grupo reaparece quando a adolescente recebe medida socioeducativa e, no momento, encontra-se grávida.

Quando a adolescente é internada na unidade, inicia-se o processo de ressocialização. Durante esse período, o processo tem como intenção a homogeneidade até o término do cumprimento da medida socioeducativa em meio fechado¹⁶ ou semiaberto¹⁷.

Na maioria das vezes, essas adolescentes cumprem medida junto com seu filho ou, dependendo do caso, após avaliação da direção, dos técnicos da unidade e do Juiz; se a adolescente já for mãe, após cometer o delito e estiver amamentando, ela tem o direito de permanecer ao lado do seu bebê.

Entretanto, quando a adolescente cumpre medida estando grávida e ela ganha o bebê na unidade, há uma avaliação técnica, que é enviada ao Juiz dentro de seis meses para autorizar a permanência do bebê na instituição.

4.2 A ROTINA NO CASEF COMO UM MEIO DE RESSOCIALIZAÇÃO

Percebe-se que, no cotidiano da unidade, há diversas tarefas que as adolescentes devem desenvolver durante o seu cumprimento de internação e isso está correlacionado à ressocialização. A realização dessas tarefas tem, como intencionalidade, desenvolver a responsabilidade, criar hábitos de higiene e organização pessoal.

A rotina, no CASEF, no período da tarde (das 13h às 19h), inicia na passagem de plantão, onde é realizada a contagem de materiais (talheres, tesouras, cortadores de unhas, pinças, espelhos, chaves de todos os dormitórios, agulhas que são utilizadas nos trabalhos manuais, entre outros). A intencionalidade é o controle, mas que se encobre na segurança.

Depois da contagem de materiais, é realizada a contagem de dinheiro que há no grupo, que é fruto do trabalho das adolescentes através das atividades manuais e da confecção e venda de lanches. Esse dinheiro é revertido em bens materiais para as adolescentes (chapinha para alisar cabelos, esmaltes, xampus, condicionadores, creme de tratamento para cabelos, entre outros). A intencionalidade dessa ação

16 Cumprimento da medida sócio-educativa sem possibilidade de atividade externa (ISPAE).

17 Cumprimento da medida sócio-educativa com possibilidade de atividade externa (ICPAE).

trata-se novamente do controle, mas de caráter monetário, ou seja, controle do dinheiro do grupo pelas educadoras sociais.

É uma forma de participação ativa quando há festas comemorativas em que as adolescentes empenham-se na decoração da unidade e na produção de doces e salgados, além da programação do final de semana, quando assistem a filmes, tomam suco, comem pipoca e vão dormir mais tarde, fora do horário comum.

Porém, tanto a participação nas festas quanto as programações de final de semana também são controladas. Elas são vistas como bônus e somente participa quem está com bom comportamento, com disciplina e comprometida com seus pertences e com a rotina da unidade. Anteriormente (há um ano e seis meses), bastavam três normas e estavam fora da participação das programações de final de semana.

A adolescente, quando é recém ingressa na unidade, por medida de controle e de segurança, durante sete dias, conforme seu comportamento poderá ser mais, não participa das festas comemorativas, nem se senta à mesa para fazer as refeições com as demais. As refeições são realizadas com talheres de metal, copos e pratos de vidro, o que se caracterizam como material de risco. E, caso o comportamento da adolescente mostre-se agressivo, pode se tornar perigoso para si e para as demais.

Assim sendo, retornando a rotina da unidade, após os relatos, as educadoras sociais passam todas as atividades realizadas em seu plantão na presença de todas as adolescentes: a intencionalidade é a uniformização. Nesse período, há 30 minutos que as adolescentes podem escutar música, fazer atividade artesanal, conversar ou fazer horário de descanso em seus dormitórios.

A intencionalidade é descontrair as adolescentes para, depois, voltar ao cumprimento das tarefas na unidade que são muitas, o que não deixa de ser o exercício de responsabilidades e mecanização. Transcorridos os 30 min. de descontração, as adolescentes vão para a escola, projeto de lavanderia, curso de artesanato, de maquiagem e camareira.

As adolescentes que não participam de projetos ou cursos, ou têm horário diferenciado para o estudo escolar, permanecem no grupo. Para tanto, com a assistência da educadora social, realizam atividades manuais (bordado, crochê, *patchwork*, pintura em tecido nos panos de prato, origami e colagem em caixas), ou confeccionam lanches para venda, ou fazem faxinas em seus dormitórios ou no

grupo. A intencionalidade, nesse caso, é evitar o ócio, desenvolver habilidades, aumentar a produção de artesanato e lanches no grupo, gerando mais dinheiro.

Essas atividades são desenvolvidas no 1º horário (13h30min às 15h). Depois, é servido o lanche, quando as adolescentes sentam à mesa. Entretanto, senta-se à mesa somente quem já foi avaliada, ou seja, passou por mais de sete dias na unidade e já tem material de risco, isto é, fazer uso de talheres de metal e materiais cortantes. A adolescente, quando chega à unidade, faz as suas refeições em seu dormitório até a referida avaliação. A intencionalidade dessa avaliação é o controle e o conhecimento da adolescente que também busca como suporte a segurança.

Depois do lanche, há uma escala que é realizada pelas educadoras sociais para retoques e faxinas do grupo. Assim sendo, cada dia, uma adolescente tem a incumbência de realizar uma tarefa, de modo que uma adolescente lava a louça do lanche e a outra seca. Neste caso, a intencionalidade é a limpeza do ambiente, a organização e a responsabilidade. Porém, é algo arbitrário, imposto que, portanto, não parte da adolescente, pois quem organiza a escala é a educadora social.

Também, nesse período, há atividades no pátio, onde jogam vôlei, caminham na quadra, conversam, escutam música. A intencionalidade é cumprir as regulamentações do SINASE que são cobradas judicialmente, pois é negligência e maus-tratos negar pátio e momentos de lazer para as adolescentes.

A partir das 17 horas, há 30 min para as adolescentes dobrarem, organizarem e guardarem roupas pessoais que subiram da lavanderia e também organizarem seus dormitórios. As responsáveis pelas escalas do refeitório e do banheiro devem fazer o retoque, que é uma limpeza rápida.

As escalas de faxina e retoques semanais são feitas por uma educadora social que trabalha no turno do dia, sem a participação das adolescentes. Há sempre duas adolescentes responsáveis pelos retoques no refeitório: uma lava a louça e a outra seca, uma tira o pó e varre o chão e a outra lava os panos de pratos e passa pano no chão. A intencionalidade é a limpeza e a organização do ambiente.

A adolescente que tem a tarefa de tirar o pó dos móveis também organiza as caixas de atividades manuais que é de uso comum: os livros da estante e as revistas que são para colagens. O desenvolvimento dessas tarefas tem como intencionalidade a limpeza, a organização do ambiente, a disciplina.

É responsabilidade da educadora social passar o plantão com tudo limpo e organizado. Há uma cobrança geral das educadoras sociais quanto a esse fato e,

conseqüentemente, estas delegam as tarefas para as adolescentes realizarem. Decorrido os 30 min, é o momento de quem tem aula, no período vespertino, que corresponde das 17h30min às 19h, descer para a escola, que se localiza no interior da unidade.

A Escola Tom Jobim é estadual e atende adolescentes do Ensino Fundamental e Médio. A intencionalidade é proporcionar o acesso à educação para todas as adolescentes e, principalmente, cumprir as leis do ECA, SINASE e PEMSEIS; caso contrário, a unidade terá que responder judicialmente.

A adolescente que não tem aula faz atividade manual e assiste a programas na televisão. Os programas que elas gostam de assistir é Malhação e a telenovela das 18h. A intencionalidade é evitar o ócio e proporcionar um momento de lazer, porém essa atividade é feita por quem quer.

Após o término da novela e da escola, as adolescentes reúnem-se no refeitório, sentam-se em volta de uma grande mesa e assistem à passagem do plantão da tarde para o da noite. O processo repete-se em todas as passagens de plantões.

Durante esse momento, somente as educadoras sociais, que são as agentes socioeducadores, realizam a interação face a face (falam, fazem uso da linguagem); as adolescentes apenas são ouvintes, só se manifestam quando solicitadas. No caso, a intencionalidade é o controle, o exercício da autoridade na interação face a face (poder da fala).

A rotina da unidade é constante, quase nunca muda, salvo exceções em festas na unidade, visitas de familiares, visitas do Ministério Público ou do Juizado da Criança e da Juventude. Há horário para tudo; é um local regido por regras internas que devem ser seguidas por todos os funcionários da Instituição hierarquicamente. Sabe-se que toda regra é arbitrária quando não há participação de todos na sua implantação e, principalmente, se houver resistências quanto a mudanças.

5 A PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES

Neste capítulo, apresentamos como os educadores percebem e vivenciam os processos formativos na unidade e a proposta de educação para a ressocialização. Partimos do pressuposto de que as questões culturais, de vivências, aliadas à vulnerabilidade e fragilidade social das adolescentes em conflito com a lei, são diversificadas.

Desse modo, esses elementos influenciam e interagem diretamente no trabalho dos educadores sociais quanto à ressocialização das adolescentes. Percebemos também que, ao mesmo tempo, esses elementos são específicos, dando um toque de singularidade importante para quem analisa, e apontam que elementos são mais significativos na proposta de ressocialização.

Para tal, utilizamos a percepção social como categoria analítica complementar que catalisa e dá movimento ao marco analítico que articula dois níveis e/ou dimensões: macrossocial (cidadania, direitos sociais, inclusão social, políticas públicas e educação formal) e microssocial (autonomia, educação não formal/informal, protagonismo, gênero).

Percepção social, aqui utilizada, é entendida como sendo “um conjunto de processos pelos quais reconhecemos, organizamos e entendemos as sensações recebidas dos estímulos ambientais. A percepção abrange muitos fenômenos psicológicos” (STERNBERG, 2000, p.110).

Através da percepção, uma pessoa organiza e decifra as suas impressões sensoriais para conferir significado ao seu meio. Incide na obtenção, interpretação, opção e coordenação das informações obtidas pelos sentidos. Para Sternberg (2000), a percepção visual e a auditiva são as modalidades perceptivas mais amplamente reconhecidas e estudadas.

O primeiro passo no decorrer da pesquisa foi a pesquisadora buscar a fundamentação teórica do estudo. Como essa já tinha experiência profissional na área em que se deu a pesquisa, precisava de referenciais teóricos para comprovar o estudo exploratório, pois não havia dados científicos específicos sobre o objeto de estudo. Foi necessário garimpar e explorar os referenciais teóricos para depois ter uma visão mais abrangente sobre o tema a ser pesquisado.

O impasse apresentou-se nas propostas educativas que podem impactar na ressocialização das adolescentes em conflito com a lei e foi difícil de ser constatado

porque se trata de um processo contraditório que rege as relações sociais e toda a dinâmica existente no CASEF, em que existe o conformismo e, ao mesmo tempo, a resistência. Além do mais, a pesquisadora estava envolvida e fazendo parte desse contexto problemático.

Durante muito tempo, trabalhando dentro de um espaço educativo, o sujeito vai habituando-se à rotina e regras do lugar. No entanto, quando tem momentos de lucidez e livre da cegueira que o sistema usa para dominá-lo, vê-se impotente para lutar contra todo um sistema armado, sólido e articulado. Com o passar do tempo, tenta buscar subterfúgios para fugir das amarras, das correntes - o mito da caverna de Platão continua vivo e atual.

As sombras continuam a guiar-nos e a acorrentar-nos e não nos damos conta de que há um mundo para conquistar. Porém, essa conquista dar-se-á com a participação de todos, ou o pouco que cada um participar já provoca uma mudança que pode ser significativa para depois acontecerem outras.

Toda essa divagação foi para dizer que o pesquisador, muitas vezes, precisa distanciar-se do objeto de estudo para poder analisá-lo de forma mais abrangente. Isso quando está contaminado pelo meio que pesquisa, ou quando percebe que o mesmo precisa urgentemente de mudanças, porém não consegue realizá-las. Essa foi uma das causas do distanciamento da pesquisadora para poder escrever a presente pesquisa.

Para Triviños (2009), uma das situações mais difíceis para o pesquisador que quer estudar uma realidade social que está ocorrendo é definir com clareza sua função. No conhecimento do objeto de estudo, devem ser tomadas resoluções que podem ser vitais para o futuro do trabalho. Cada situação tem as suas próprias características e “o investigador deve avaliar as circunstâncias e buscar o melhor caminho” (TRIVIÑOS, 2009, p.142).

Após o distanciamento, houve a elaboração do projeto, o qual iniciou no primeiro semestre de 2013, mas somente teve fundamentação teórica no final do semestre. No segundo semestre, após defesa do projeto, em seguida, deu-se a coleta de dados. Os participantes da entrevista semiestruturada foram dez educadores sociais do CASEF. Aliás, entende-se por educadores sociais todos os funcionários do CASEF que trabalham no processo educativo com as adolescentes.

A pesquisa destinou-se mais a priorizar os agentes socioeducadores, apesar de que existe o corpo técnico (pedagogo, psicólogo, assistente social, advogado e

outros), o corpo médico (ginecologista, clínico geral, dentista e outros), o corpo diretivo (diretor (a), seus assistentes) e as chefias de equipe que supervisionam os agentes socioeducadores. Os agentes socioeducadores são os funcionários da unidade que estão o tempo todo com as adolescentes e que criam um vínculo muito consistente, além de fazerem parte intermitentemente de sua ressocialização, pois através deles que se opera, na prática, o processo educativo.

Conforme Onofre e Julião (2013), os privados de liberdade, embora tenham seu direito de ir e vir suspenso por tempo determinado, têm garantidos por lei seus demais direitos e a educação é um deles. Apesar de a pesquisa destinar-se ao estudo de adolescentes em conflitos com a lei e não de presos adultos que compõem o sistema carcerário, os autores explicitam o Parecer CNE/CEB nº 2/2010 que é interessante ao citar a denominação de educador social para o privado de liberdade:

Compreendendo a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, **o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nestas unidades – dirigentes, técnicos e agentes – são educadores e devem estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo.** (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p.14) (grifo da autora).

5.1 ELABORAÇÃO DO ROTEIRO DE PERGUNTAS

A prática indica que certas perguntas, bem como certas formas de perguntas, respondem melhor do que outras às exigências da pesquisa qualitativa, que trabalha com representações sociais e que, por isso, necessita que as respostas sejam as mais espontâneas ou menos dirigidas possíveis e que, ademais, estejam sempre se referindo, do modo mais preciso possível, ao tema sobre o qual se deseja que os indivíduos falem.

Como se trata de pesquisa de representações, o clima da entrevista foi o mais informal possível. Por isso, optou-se pela entrevista semiestruturada. O entrevistador deve manter o entrevistado à vontade para que este possa falar livremente sobre os temas propostos.

No entanto, chama-se atenção ao entrevistador que, devido ao clima de descontração necessário a este tipo de pesquisa, frequentemente, os entrevistadores passam a conversar com os entrevistados, ou mesmo fazem gestos de concordância, de discordância ou outros, situações estas que terminam por induzir a entrevista acarretando na inutilização das mesmas.

O entrevistador deve ser muito bem treinado para obter um clima descontraído, mas ao mesmo tempo manter o controle da situação de pesquisa sem produzir qualquer indução ao sujeito entrevistado. No desenvolvimento da pesquisa, tendo sido todas as entrevistas coletadas, gravadas e transcritas, para a tabulação dos dados, foram seguidos, na ordem, os passos seguintes.

As questões foram analisadas isoladamente, isto é, inicialmente, analisada a questão 1 de todos os sujeitos entrevistados, a seguir, a questão 2 de todos os sujeitos entrevistados, e assim sucessivamente.

As entrevistas ocorreram no CASEF em horários que as adolescentes já haviam se recolhido, ou seja, foi no próprio local de trabalho dos educadores sociais e no de confinamento para as adolescentes. A pesquisa não se destinou às adolescentes por estarem privadas de liberdade. E, de acordo com as condições em que se encontram de vulnerabilidade e fragilidade social, é necessário manter sigilo de suas identidades, assim como devido a questões éticas de pesquisa.

O critério utilizado para a escolha dos sujeitos na entrevista foi de antiguidade e, principalmente, de convívio cotidiano com as adolescentes. A forma como foi estruturada a entrevista é de instigar os educadores a fornecerem as suas percepções sobre as adolescentes e também deveriam dar a concepção do sentir das adolescentes, ou seja, colocar-se no lugar do outro; ver-se no outro.

O CASEF foi o espaço educativo a ser pesquisado, pois é uma unidade que possui uma realidade diferenciada das outras unidades por se tratar de uma questão de gênero: é uma casa feminina. Tem uma estrutura física com estilo de casa: possui quartos individuais, refeitório e banheiro coletivo. O ambiente é decorado e muito higiênico.

Além disso, é o único centro de internação da Capital que, durante as refeições, as adolescentes usam talheres de metal. Outro fato importante a ser relevante é que não há superlotação da unidade. Por isso, a infraestrutura condiz com os projetos e cursos desenvolvidos.

5.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante pode revelar uma realidade mais abrangente do fenômeno material a ser pesquisado, além de fornecer dados para o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento. “Na pesquisa qualitativa participante, o investigador, sem dúvida, é um sujeito engajado no processo de melhoria de vida de algum grupo ou comunidade” (TRIVIÑOS, 2009, p.142).

Ao serem realizadas as entrevistas que ocorreram no segundo semestre de 2013, não houve problemas de oposição quanto à disponibilidade e cordialidade dos sujeitos entrevistados. Acredita-se que foi devido ao relacionamento profissional da pesquisadora com os sujeitos da entrevista e também pela familiaridade que tinha do espaço educativo. Portanto, já havia feito parte do ninho; contudo, foi embora procurar outros meios de sobrevivência. Foi o filho retornando ao lar quando precisava da ajuda dos pais. No entanto, neste retorno, pairou a curiosidade e a desconfiança. Processo este que ocorreu quando as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas, pois “a gravação permite contar com todo o material fornecido pelo informante” (TRIVIÑOS, 2009, p.148).

As perguntas norteadoras na entrevista foram se abrindo para muitas interrogações e algumas fizeram os entrevistados pensarem sobre suas atitudes e no seu modo de olhar o processo educativo das adolescentes. Alguns educadores sociais relatavam “estava falando disso ontem com tal pessoa”, ou faziam-nos refletir dizendo não haviam parado para pensar dessa forma. Outros tiveram dificuldades em conceituar algumas categorias que regem a presente pesquisa; e, a maioria, quando tinha que se colocar no lugar da adolescente, dava seu parecer, porém tomava cuidado com as generalizações, particularizava cada caso e afirmava que a situação era peculiar, dependendo de cada adolescente.

Acredita-se que agir dessa forma deixava-os numa posição confortável de dar seu parecer, mas sem compromisso. Embora pudessem também ficar desconfiados, incomodados com os juízos de valores ao expor seus pensamentos sem ponderar as palavras. O não dito ficou pelo dito e houve momentos em que a presença do gravador fez com que se retraíssem nas falas.

Além disso, a observação é participante quando há experiência, vivência do pesquisador em compreender as dinâmicas de atos e eventos, recolhendo informações a partir do entendimento e sentido que os atores atribuem aos seus

atos. Assim sendo, a atitude participante pode ter características de uma partilha completa, durável e intensa da vida dos participantes, identificando-se com eles, vivenciando todos os aspectos possíveis da sua vida, das suas ações e de seus significados (CHIZZOTTI, 2006).

Tal fato mostrou-se evidente que momentos após desligar o gravador assinalavam “agora eu posso falar” e, neste momento, falavam e posicionavam-se sobre o assunto anterior que estava sendo colocado em pauta. As informações foram ouvidas, discutidas e anotadas posteriormente para complementar a presente pesquisa.

5.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Para Triviños (2009), a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que o investigador tem para realizar a coleta de dados. Ela valoriza a presença do investigador e oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a pesquisa.

Ela proporciona o fruto de novas hipóteses na medida em que se recebem as respostas dos informantes. Tal fato ocorreu logo após as primeiras entrevistas realizadas no CASEF com alguns educadores. Além disso, também há o aspecto de, quando o informante, ao seguir espontaneamente a linha de seu pensamento sobre o foco da pesquisa colocada pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Tal situação ocorreu várias vezes nas entrevistas e em conversas informais com os educadores ao evidenciar uma questão que se mostrava problemática quanto às práticas pedagógicas no processo de ressocialização e no modo de o educador operacionalizar estas práticas pedagógicas. Uma vez, foi motivo de até instigar um educador social de querer pesquisar sobre o assunto. No entanto, mostrava-se insistente em manter seu ponto de vista, mas, ao mesmo tempo, estava com dúvidas quanto à definição do fenômeno material que se apresentava instigante.

A experiência de debater sobre as perguntas que cerceavam a pesquisa trouxe conhecimentos que não haviam sido colocados em evidência. No entanto, nada acontece por acaso: as perguntas que trouxeram evidências para a pesquisa

foram frutos da teoria que já se embasava em informações coletadas que davam um conhecimento mais detalhado do objeto em estudo.

Além disso, segundo Triviños (2009), também é importante o contato do pesquisador, inclusive na escolha das pessoas que serão entrevistadas. Fato este que favoreceu a pesquisadora por conhecer o local a ser pesquisado, o seu público a ser entrevistado e também por estar dentro do processo que materializa as práticas educacionais que têm a intenção de ressocializar.

Por isso, a maior luta da pesquisadora foi de tentar distanciar-se de todo este processo que também, de certa forma, faz ser parte do objeto de estudo. A distância foi o caminho que conseguiu para analisar o objeto de estudo e também analisar sua prática pedagógica e verificar quais brechas pode encontrar para tentar sair desse impasse e apontar sugestões que possam viabilizar e modificar a estrutura pedagógica, adotando um projeto de educação inclusiva, emancipatória, cidadã e crítica.

Para serem realizadas as entrevistas, houve seis encontros. Cinco encontros ocorreram no CASEF, com exceção de um que foi realizado no CASE Instituto Padre Cacique (IPC), sendo que quatro encontros no CASEF realizaram-se no período noturno e um encontro no período diurno.

As entrevistas diurnas fizeram parte do segundo encontro e tudo correu bem. Porém, como as educadoras sociais estavam em horário de trabalho, a disponibilidade de tempo era curta e mesmo assim as entrevistadas mostraram-se com boa vontade de colaborar para o conteúdo da presente pesquisa.

As entrevistadas no período diurno faziam parte da área da saúde: a enfermeira que atendia todas as adolescentes da unidade que era do plantão de oito horas semanais e a técnica de enfermagem do plantão da tarde que atendia as adolescentes somente no período da tarde e fazia plantão de 12 horas no final de semana, tendo apenas um dia do final de semana de folga.

O primeiro encontro foi no período noturno, sendo uma das entrevistadas a chefe de equipe de um dos plantões da noite, pois as (o) chefes encontravam-se fora do grupo e à noite, por ser mais tranquila, sem muitas atividades para serem realizadas, os chefes de equipe ficavam mais disponíveis.

Após o período das 22h 30min, as adolescentes recolhem-se aos seus dormitórios e as educadoras apenas atendem aos pedidos de banheiro, ou queixas

de dores, pois as adolescentes são trancadas com cadeados em seus dormitórios ao dormirem.

São duas educadoras à noite em cada plantão nos grupos, onde ficam as adolescentes, enquanto que, no dia, na maioria das vezes, há somente uma educadora para atender todas as meninas de um grupo. Por isso, nos plantões noturnos foi mais tranquilo para fazer as entrevistas. Enquanto entrevistava uma educadora, a outra ficava no grupo para atender, caso fosse necessário, as adolescentes.

No primeiro encontro, entrevistei duas educadoras. No terceiro, como foi na outra noite, entrevistei, primeiro, a chefe de equipe que combinou que as entrevistas com os demais educadores somente poderiam ser realizadas depois das 22h 30min. Nesta mesma noite, realizei mais uma entrevista que foi com um educador social.

Após o acerto do horário, no quarto encontro, na outra noite, foram realizadas mais duas entrevistas. No entanto, na outra noite, teria de entrevistar o último educador social, que não teve disponibilidade. Foi necessário esperar mais uma noite para poder obter a entrevista.

O último encontro deu-se com uma educadora social que, após trabalhar muito tempo no CASEF, pediu para sair da unidade e preferiu continuar seu trabalho socioeducativo, mas com os meninos. A coleta de dados foi rápida: em torno de uma semana. A transcrição, a análise das falas e a formatação dos quadros foi um trabalho mais braçal.

Porém, o recorte da entrevista dando enfoque à problemática da pesquisa, o sentido, a síntese e a análise foi o processo mais trabalhoso, mas, também, epistemológico, que veio acompanhado da descoberta, do desbravamento do caminho a ser percorrido e assim analisar o objeto de estudo em sua plenitude.

Por isso, a ferramenta de investigação a ser adotada foi o estudo de caso que, para Yin (2008), possibilita compreender fenômenos sociais complexos que permitem numa investigação preservar as características holísticas e significativas da vida social. Para Triviños (2009) e para Yan (2008), o estudo de caso tem como objetivo aprofundar a descrição e a análise de uma determinada realidade.

5.4 UMA ABORDAGEM DE PESQUISA: TEORIA EDUCACIONAL CRÍTICA

Na presente pesquisa foi adotada a abordagem da Teoria Educacional Crítica a qual, para Giroux (1986), refere-se ao legado do trabalho teórico de membros da Escola de Frankfurt que tiveram como tentativa comum avaliar as formas emergentes do capitalismo em conjunto com as formas cambiantes de dominação que as acompanharam.

Conforme Giroux (1986), o conceito de teoria crítica refere-se à natureza de crítica autoconsciente e a necessidade de desenvolver-se um discurso de transformação social e de emancipação que não se prenda dogmaticamente a seus próprios princípios doutrinários.

Isso quer dizer que exige uma crítica contínua, na qual as reivindicações de qualquer teoria devem ser confrontadas com a distinção entre o mundo que ela examina e descreve e o mundo como realmente existe. É o que se chama da inter-relação entre teoria e prática.

A sua gênese pode ser localizada nas críticas à ideologia educacional liberal e à escola capitalista, desenvolvidas no final dos anos 60 e início dos 70, por autores como Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jena Claude Passeron, Samuel Bowles e Herbert Gintis, entre outros. Forma importante no desenvolvimento dessa crítica conceitos trabalhados, analisados, tais como os de ideologia, aparelhos ideológicos de estado, reprodução cultural, reprodução social, capital cultural e currículo oculto.

Por isso, a presente pesquisa buscou repensar e reconstruir o significado da emancipação humana como projeto de uma educação comprometida com a cidadania. A construção da crítica não pode ficar reduzida aos conceitos de: ideologia, aparelhos ideológicos de estado, reprodução cultural, reprodução social, capital cultural e currículo oculto.

5.5 ANÁLISES DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC)

A técnica que foi adotada para ler e interpretar as narrativas dos educadores sociais foi a análise do Discurso do Sujeito Coletivo. Para Ana Lefèvre e Fernando Lefèvre (2003), é um discurso síntese elaborado com pedaços de discursos com sentido semelhante reunidos num só discurso. Em outras palavras, trata-se de uma

estratégia metodológica que, utilizando uma estratégia discursiva, visa a tornar mais clara uma dada representação social e o conjunto das representações que conforma um dado imaginário.

Através do modo discursivo, é possível visualizar melhor a representação social na medida em que ela aparece, não sob uma forma (artificial) de quadros, tabelas, categorias, mas sob uma forma (mais viva e direta) de um discurso, que é como se assinalou o modo como os indivíduos reais, concretos, pensam.

Conforme Ana Lefèvre e Fernando Lefèvre (2003), o Discurso do Sujeito Coletivo é uma técnica que consiste em analisar o material verbal coletado em pesquisas que têm depoimentos como sua matéria-prima. Dessa forma, foi possível aplicar essa técnica através das narrativas dos educadores sociais do CASEF, utilizando, como coleta, a entrevista semiestruturada.

Para Ana Lefèvre e Fernando Lefèvre (2003), deve-se extrair de cada um destes depoimentos as Ideias Centrais ou Ancoragens e as suas correspondentes Expressões Chave; com as Ideias Centrais/Ancoragens e expressões-chave semelhantes compõe-se um ou vários discursos-síntese que são os Discursos do Sujeito Coletivo. Em uma palavra, o DSC constitui-se numa técnica de pesquisa qualitativa criada para fazer uma coletividade falar como se fosse um só indivíduo.

5.6 JUNTANDO AS PEÇAS

Para juntar as “peças” e construir o DSC é preciso considerar os seguintes princípios:

5.6.1 Coerência Tipos de distinção entre os DSCs

O DSC é uma reunião, agregação ou soma, não matemática, de pedaços isolados de depoimentos, artigos de jornal, revista, etc., de modo a formar um todo discursivo coerente, em que cada uma das partes reconheça-se enquanto constituinte deste todo e o todo com constituído por estas partes.

5.6.2 Posicionamento próprio

Para que se esteja em presença de um discurso, ele deve expressar, sempre, um posicionamento próprio, distinto, original, específico frente ao tema que está sendo pesquisado.

Quando uma resposta apresenta mais de um DSC, podem ser dois os critérios de distinção:

- Diferença/antagonismo;
- Complementaridade.

Quando se tratam de discursos sensivelmente diferentes, a apresentação deles em separado é obrigatória; quando se tratam de discursos complementares, a apresentação dos discursos em separado depende do pesquisador querer resultados mais detalhados ou mais genéricos.

Há discursos que, a despeito de não serem iguais ou semelhantes, não constituem cadeias argumentativas inconciliáveis; podem, então, ser reunidos sem provocar contradição ou incoerência; pode-se também separá-los quando se quer realçar matizes de posicionamento.

5.6.3 Produzindo uma “artificialidade natural”

Para Ana Lefèvre e Fernando Lefèvre (2003), o DSC é como se uma pessoa só falasse por um conjunto de pessoas, mas, obviamente, trata-se de uma construção artificial. Para a construção do DSC, é preciso aproveitar todas as “peças”, isto é, todas as ideias presentes nos depoimentos para que a figura não fique incompleta; das “peças” repetidas ou muito semelhantes, escolhe-se apenas um “exemplar”.

5.7 INTER-RELAÇÕES ENTRE IDEIAS CENTRAIS E EXPRESSÕES-CHAVE

O DSC, como estratégia metodológica para descrever o sentido dos discursos presentes em pesquisas de representação social, utiliza-se, entre outras, das figuras metodológicas da Ideia Central e das Expressões-Chave. O objetivo, aqui, é mostrar

como a inter-relação entre estas duas figuras contribui para descrever, de maneira adequada, o sentido dos discursos presentes em pesquisas de representação social.

5.8 O QUE É E QUAL A FUNÇÃO DA IDEIA CENTRAL

No quadro de uma pesquisa empírica de representação social que envolva coleta de depoimentos individuais, o que se busca obter, pelo menos inicialmente, é uma descrição do sentido de cada um e dos conjuntos de depoimentos/discursos que se coletou sobre uma dada temática.

Considerando cada depoimento/discurso isoladamente (por exemplo, uma resposta a uma pergunta de questionário), a Ideia Central é uma descrição, a mais sucinta e objetiva possível, do sentido deste discurso, sendo que um discurso pode ter mais de uma Ideia Central. Considerando conjuntos de discursos/depoimentos, podemos observar que eles podem conter Ideias Centrais semelhantes ou complementares.

A Ideia Central tem, portanto, a importante função de individualizar um dado discurso ou conjunto de discursos, descrevendo, positivamente, suas especificidades semânticas, o que permite distingui-lo de outros discursos, portadores de outras especificidades semânticas.

5.9 AS EXPRESSÕES-CHAVE

Para Ana Lefèvre e Fernando Lefèvre (2003), as expressões-chave são pedaços, trechos do discurso, que serão precisamente destacados pelo pesquisador. Além disso, revelam a essência do conteúdo do discurso ou a teoria subjacente. A Ideia Central pode ser considerada como o “nome” ou a “marca” do sentido dos discursos. Podemos dizer que as Expressões-Chave representam o conteúdo ou a substância ou o recheio deste sentido identificado por este nome ou por esta marca.

5.10 COMO É FEITO O DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

Considerando o exposto anteriormente, de modo esquemático, encontram-se listados abaixo os passos necessários para chegar a construção dos Discursos do Sujeito Coletivo (DSC).

É necessário ficar claro, porém, que não se trata, aqui, de modo nenhum, de algo parecido com uma receita de bolo: para que o pesquisador possa aplicar (e também desenvolver, criticar, contestar) esta proposta metodológica, é preciso que ele tenha tido acesso, no mínimo, à bibliografia adequada e tenha assimilado e aceitado alguns princípios básicos de pesquisa social qualitativa adotada. Além do mais, a experiência tem indicado que é preciso praticar o uso dos instrumentos em pesquisas concretas para que haja uma efetiva assimilação da proposta.

5.11 A ESCOLHA DOS SUJEITOS

É frequente a argumentação de que em pesquisa qualitativa não é necessário qualquer tipo de amostragem para a escolha dos sujeitos a serem pesquisados. A experiência tem demonstrado que esta afirmação simplesmente não é verdadeira. De fato, há três situações bastante distintas que, frequentemente, apresentam-se ao pesquisador.

Na primeira delas, tem-se um universo limitado, onde não é possível o conhecimento de todos os elementos que o compõem. Neste caso, ou em outros semelhantes, o pesquisador pode compor, pessoalmente, a sua amostra, escolhendo todos, ou quase todos, os indivíduos a serem pesquisados, conforme as características que deseja estudar. Isto é possível porque o pesquisador tem conhecimento e acesso ao universo e aos sujeitos de pesquisa e pode recompor o universo a ser pesquisado através dos critérios que estabelece na sua pesquisa.

Os quadros que seguem apresentam de modo organizado como cada sujeito social (educadores) percebe o processo de ressocialização proposto pela instituição e o tratamento das informações obtidas através da observação participante. Entrevista semiestruturada (anexo 1) foi feita a partir do discurso do sujeito coletivo.

Os quadros que seguem permitem ao leitor acompanhar a lógica pela qual a analista realizou este trabalho.

Quadro 1 - Percepção do trabalho socioeducativo desenvolvido na unidade

ENTREVISTADAS (O)	FRAGMENTOS SIGNIFICATIVOS (DISCURSO)	EXPRESSÕES CHAVES	SENTIDO/IDEIA CENTRAL
ENTREVISTADA 01	"O CASEF é um aprendizado diário. Acho que a casa tem um cunho muito educativo. Eu venho cumprir uma missão que é ensinar as meninas a se tornarem um pouquinho melhores do que quando entraram aqui pra dentro".	Aprendizado diário, caráter messiânico e educativo.	Aprendizado diário tem caráter messiânico e educativo com o objetivo de tornar as adolescentes mais civilizadas.
ENTREVISTADA 02	"O CASEF pra mim é trabalho, mas é uma extensão da minha casa também, porque aqui sou mais dedicada do que quando estou em casa, porque você está na sua casa então se a coisa ficar bem feita ou não ninguém vai ver, então tu é quem manda né. Já aqui tu tem aquele rigor, tu tem que ser mais rigorosa aqui do que em casa".	Trabalho extensão de casa, rigor e dedicação.	Trabalho é como extensão de sua casa. Porém se apresenta mais rigoroso, a dedicação é intensa.
ENTREVISTADA 03	"Uma casinha de boneca disfarçada, de verdade seria uma casa onde teria um tratamento quase como educacional. Mas a gente vê que é algo fantasioso, é mais um afastamento da sociedade para cumprir uma pena, é um depósito".	Lugar fantasioso, afastamento da sociedade, depósito.	Lugar que deveria ser de possibilidades, de caráter educativo. Na realidade, trata-se de um confinamento para afastar da sociedade as adolescentes que se encontram em conflito com a lei.
ENTREVISTADA 04	"Hoje nesse momento é uma possibilidade de trabalho. Porque como têm altos e baixos na Fundação tem época que tu consegue fazer bastante coisa e ter uma satisfação do teu trabalho muito grande e em outras épocas não. É frustrante porque tu não consegue trabalhar dentro da tua profissão, né, e nem ter retorno da administração em cima do teu trabalho".	Possibilidade de trabalho. A Fundação tem altos e baixos. Isso incide na satisfação do trabalho dos educadores sociais.	Possibilidade de trabalho com as adolescentes quando se tem retorno da administração. Repercute na qualidade do trabalho do educador social.
ENTREVISTADA 05	"Puxa! Ele representa bastante pra mim por que, se tu considerar as horas que tu passa aqui dentro e considerar que eu tenho 23 anos aqui dentro trabalhando então me sinto parte do CASEF. Eu acho que tudo o que se evolui aqui eu, posso dizer que tem um pouquinho da minha contribuição. Eu acho que sempre fica alguma coisa pras meninas que passam por aqui, do nosso trabalho".	Toda evolução do CASEF tem um pouco da contribuição do educador social. Sempre fica algo do trabalho realizado para as adolescentes.	Parte de sua vida, todo o desenvolvimento do CASEF, tem algo de sua contribuição. Sempre há uma mudança no comportamento das adolescentes com o trabalho realizado no CASEF.
ENTREVISTADA 06	"É uma instituição, não é o centro da minha vida, mas é um lugar que eu vejo de uma forma diferente de outras fundações das nossas casas da FASE. É uma casa dentro de uma Fundação é aprender a viver como uma família e todas as diversidades que uma família. É disciplina, respeito, organização, aprender a cuidar de suas coisas. Acho que no fundo, no fundo a socioeducadora é quase que uma governanta no CASEF tu passa o tempo todo conferindo, reconferindo, organizar a sistemática que o maior não se prevaleça do menor, para que haja a justiça do dia a dia e isso insere valores na convivência das adolescentes".	Lugar diferente de outras unidades da FASE. Uma casa dentro da fundação, vive-se como uma família e com todas as suas adversidades. Trabalha-se com a disciplina, respeito, organização e cuidado.	Uma unidade diferenciada das outras que há na Instituição FASE. Convive-se com todas as adversidades de uma família. A agente socioeducadora é como uma governanta no CASEF, possibilitando meios para que todos vivam com organização, em harmonia e igualdade. Há uma inter-relação entre o público/profissional (unidade CASEF) com o privado/pessoal (família).
ENTREVISTADA 07	"Eu estou agora numa fase de minha vida em que estou decepcionada. Vou ser bem sincera (...) se houve uma evolução de um lado, pro outro lado houve um despreparo muito grande por parte do funcional. Algumas pessoas têm pouca identificação com o funcional, com o adolescente. Acho que há muitas dificuldades dos adultos realmente abraçarem essa causa e trabalharem gostando do que se faz".	Pouca identificação com o funcional, com o adolescente.	Trabalho, às vezes, frustrante sem muitas perspectivas; Alguns funcionários são despreparados, têm pouca identificação com o trabalho, e com a adolescente. Não abraçam a causa, demonstram descontentamento.
ENTREVISTADO 08	"É como minha segunda casa, trabalho no CASEF há 17 anos e todos os funcionários são para mim como uma grande família. Eu me sinto bem aqui, é tranquilo é como se tivesse em casa".	CASEF é uma segunda casa e os funcionários são como uma família.	É como uma segunda casa, todos os funcionários são como uma grande família. Não há dicotomia entre o público/profissional (unidade CASEF) com o privado/pessoal (família).
ENTREVISTADO 09	"Hoje é bem complicado falar o que é o CASEF, eu já tive momentos melhores aqui. Mas o CASEF é pra mim uma das casas da FASE que dá pra acreditar ela funciona muito por si só. Por que parece que o que está correto, o que tem de	CASEF é uma das casas da FASE que funciona por si só.	Tem gerenciamento próprio independente da gestão ou do desempenho de alguns funcionários; por que há outros funcionários que acreditam no seu

	acontecer acontece independente de quem comanda independente do bem, do bom ou do mau humor dos agentes, independe da situação o CASEF anda por si só, às vezes, as pessoas, os agentes, os gestores podem facilitar o trabalho ou atrapalhar, mas o CASEF funciona mais é por si só e que gerido assim por uma força diferente. Ele funciona graças a boa vontade das pessoas de olharem e torcerem pra que as coisas deem certo”.		trabalho. Uma unidade que tem muito a oferecer a todos, mas no momento está apenas cumprindo regulamentos.
ENTREVISTADA 10	“O CASE Feminino significa romanticamente o único espaço dentro da Fundação que pode oferecer a ressocialização de adolescentes na FASE, ainda que com todas as suas contrariedades e vertentes educativas”.	CASEF único espaço que pode oferecer a ressocialização das adolescentes.	Único espaço social da FASE que tem como intencionalidade a ressocialização das adolescentes mesmo com todos os paradoxos das diferentes propostas educativas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2013

Obs.: Entrevistas realizadas com educadores do CASEF em 09/2013 – Porto Alegre – RS.

SÍNTESE

Na percepção do educador social, o CASEF apresenta-se atípico, comparado às outras unidades que constituem a FASE, pois é regido por muitas regras e especificidades. O trabalho é desenvolvido com disciplina, rigor e possui até caráter messiânico com a justificativa de ressocialização das adolescentes.

Para o educador social, não há dicotomia entre lugar de trabalho (unidade) onde encontramos o social/ público de casa (individual/espaço) enquanto lugar.

ANÁLISE

Conforme a percepção do educador social, de acordo com o quadro 1, o CASEF é uma unidade diferenciada das outras na FASE. Em primeiro lugar, trata-se de uma casa exclusivamente feminina e única no Estado. O seu ambiente é decorado, muito limpo, lembrando uma casa e não um lugar de confinamento. Conforme Fachineto (2008), o CASEF é considerado uma das casas de referência no País. Há, em seu espaço físico, uma grande disponibilidade de atendimentos de vários profissionais de diversas áreas.

Segundo dados de Fachineto (2008), a Comissão de Direitos Humanos da Câmara de Deputados realizou a IV Caravana de Direitos Humanos mostrando a situação de adolescentes privados de liberdade no Brasil, em 2001. O Instituto Educacional Feminino (IEF), que atualmente é o CASEF, foi a melhor unidade visitada pela Caravana em todo o País. Sendo assim, todas as informações

veiculadas neste trabalho sobre a Instituição devem ser pensadas considerando que o CASEF é uma unidade referência no País.

O CASEF é uma unidade singular com muitos regulamentos, regras e combinados. Por isso, o trabalho desenvolvido é apresentado com ênfase na disciplina, no rigor. Tem até caráter messiânico, segundo a versão de uma das entrevistadas. A justificativa para realizar tal processo pedagógico é a ressocialização das adolescentes.

No entanto, as regras fundamentadas na doutrina do CASEF por si só não ressocializam as adolescentes. Elas apenas disciplinam, moldam, transmitem conhecimentos que a classe dominante julga ser necessário todos terem para, assim, explorar melhor a força de trabalho das classes subalternas e continuar a acumulação do capital. De certa forma, esta transmissão, esse repasse de informação, essa inculcação tem como finalidade todos seguirem a lógica do capital (FRIGOTTO, 2008).

Essa ressocialização está fundamentada na educação formal, tradicional e bancária. Para Freire (1987), a educação bancária faz-se chave integradora e hegemônica dos indivíduos nesta realidade social, onde o professor é detentor do saber e o aluno apenas recebe as informações.

O trabalho dos educadores implica a articulação de dois momentos: reconstruir a autoestima das adolescentes e possibilitar uma educação que possa incluí-las na sociedade e instrumentalizá-las para o mundo do trabalho. O cenário em que se desenvolve este processo de educação está modelado por uma sociedade paradoxal que tem por critério de inclusão o consumo e a utilidade social e não a cidadania.

Para o educador social que desenvolve seu trabalho no CASEF, não há dicotomia entre lugar de trabalho, onde encontramos o social e o público, e o de casa que é individual/espço enquanto lugar. Isso ocorre porque o educador social insere-se e interage no trabalho de tal modo que não distingue mais o geral do particular. Faz do trabalho a extensão de sua casa; age de maneira idêntica sem perceber que são universos diferentes.

A maioria dos educadores sociais do CASEF, como também da FASE, conforme observações realizadas em maio de 2014 em conversa com uma educadora social, está institucionalizada. Uns mais outros menos, mas todos estão

envolvidos pelo universo da unidade e incorporados nas formas de pensar, de falar, de vestir-se, inconscientemente.

De acordo com a definição da palavra, institucionalizado vem de instituição, ou seja, de uma Instituição total, então um educador institucionalizado está preso à instituição ou incorporou seus regulamentos, ou não consegue desligar o pessoal do profissional. No CASEF, a maioria dos educadores está presa às regras da unidade. Não consegue desvencilhar-se delas e garante serem importantes, pois dão o norte para o trabalho coletivo.

Tal fato concretiza-se que todo o funcionário novo que ingressa na unidade tem um manual de regulamentos, onde estão registradas todas as normas da casa e como deve se proceder em todas as situações. Todos os funcionários devem ter pleno entendimento de todas as regras e aplicá-las na prática, tal como aparecem na sua teorização. As regras são as bases da unidade e todo o processo educativo de ressocialização tem seu alicerce nelas.

No entanto, conforme os discursos dos entrevistados, trabalhamos com um grupo heterogêneo com culturas, linguagens e costumes diferentes. Assim, torna-se complexo trabalhar a padronização de adolescentes diferentes. Por isso, a adaptação da adolescente na unidade é sempre difícil, cheia de conflitos, medos, receios, pois o diferente assusta.

Outro elemento que constitui a institucionalização do funcionário é quando ocorre a inversão de valores. A (o) educadora, em vez de educar a (o) adolescente, fazê-la apropriar-se de conhecimentos novos que possam favorecer seu desenvolvimento, a (o) adolescente é que educa a (o) educadora (o), é que realiza a apropriação de seus valores e cultura. Entretanto, esse tipo de institucionalização ocorre mais em unidades masculinas, o que dificilmente ocorre no CASEF, porque as regras são mais definidas, registradas e estanques.

Porém, o outro processo de institucionalização é muito predominante por estarem condicionadas (o) às regras da unidade. Outro problema que se apresenta na intersecção do CASEF e vida pessoal do educador social é pensar que o tipo de educação que exercem em casa com seus filhos irá surtir efeito igual com as adolescentes privadas de liberdade.

Tal situação não é eficaz porque as adolescentes encontram-se em situação de vulnerabilidade social; muitos direitos essenciais foram-lhes sonogados. Elas, em sua grande maioria, seguiram trajetórias de vida diferentes dos filhos dos

funcionários que trabalham na unidade. Não têm o mesmo entendimento porque pertencem a contextos sociais diferentes; veem a realidade de forma diferenciada.

Esse é um dos problemas do trabalho realizado dos educadores sociais: ou eles distanciam-se demais das adolescentes no seu trabalho diário ou aproximam-se demais. Não conseguem fazer uma dicotomia e, quando fazem, afastam-se de tal forma a ponto de ignorar as vicissitudes da vida porque passaram a maioria destas adolescentes privadas de liberdade, cobrando-lhes procedimentos distantes de sua realidade.

Quadro 2 - Percepção social dos educadores sociais sobre as adolescentes internadas no CASEF (cultura, origem, família)

ENTREVISTADOS	FRAGMENTOS SIGNIFICATIVOS (DISCURSO)	EXPRESSÕES-CHAVE	SENTIDO/IDEIA CENTRAL
ENTREVISTADA 01	"O problema maior é a família. A família é à base da estrutura familiar, isso é a falta dela que faz com que elas entrem nesse mundo, de cometer delitos, às vezes, de entrar no mundo da droga. Tu vê os problemas familiares, tu passa a conhecer a estrutura, (...) tu passa a entender mais o porquê elas entram nesse mundo".	Estrutura familiar influencia na formação da adolescente.	A família é o modelo, o espelho para a adolescente, sem o qual ela pode delinquir.
ENTREVISTADA 02	"Elas vêm, geralmente, de uma classe social crônica, precária, (...). A maioria das vezes tem problemas familiares: pai, mãe, álcool, drogas, abuso. Às vezes, assim ultimamente, até que nem é tanto o dinheiro, né, mas as questões mesmo assim cognitivas né, de estudo baixo de pouco entendimento. Essa gente não tem, eles não estudam, não pensam, não foram ensinados a pensar. Acho que além das questões econômicas muito ruins, as questões de estudo são também muito ruins".	Classe econômica baixa, problemas familiares com drogas, dependência química, abuso, estudo baixo.	Ser de classe socioeconômica baixa. Dificulta compreensão do contexto social (leitura de mundo) fatores história familiar que influenciam o comportamento e a personalidade dessas adolescentes.
ENTREVISTADA 03	"As nossas meninas têm um quadro social quase que o mesmo né". "Não tem família, ou a família é completamente desestruturada". "Os irmãos mais velhos também são viciados, algumas delas têm irmãos que já passaram pela FASE. Então pra elas isso aqui não chega a ser uma novidade, porque já tem na família, tio, tia presa que estão no presídio". "Então pra mim todas elas (...), preenchem o mesmo nicho estão na mesma comunidade, cometem os mesmos delitos".	Família desestruturada, com vícios, problemas com drogas e envolvimento com delitos.	Todas pertencem ao mesmo segmento social que se caracteriza pela desorganização familiar e presas ao ciclo dos atos infracionais.
ENTREVISTADA 04	"Como as adolescentes são oriundas de diversas partes do Estado nós pegamos gurias de várias culturas, de educação, de vivência (...). Nós temos assim adolescentes bem jovens, imaturas que cometem delitos sem ter a noção real assim da consequência. Nós temos meninas assim de 17 e 18 anos que cometeram delitos bem importantes, têm consciência deles (...), mas não têm a responsabilização do delito. (...) a gente trabalha com várias gurias, (...). É difícil falar sobre isso, é uma variedade muito grande".	Adolescentes oriundas de muitas regiões do Estado. Dificuldade em trabalhar com várias gurias. Elas não se responsabilizam por seus delitos.	Grupo heterogêneo: diferentes culturas, com diferentes níveis de compreensão do delito cometido e de seus desdobramentos.
ENTREVISTADA 05	"Eu acho que a grande maioria vem de famílias desestruturadas, (...). Nós temos casos de dar muita pena de tudo que essas criaturas passaram antes de chegar aqui, de maus tratos, de falta de alimentos, (...). Não ter as mínimas condições de viver, (...), de não ter escola, de não ter um lar, de não ter uma casa decente para morar e isso a gente percebia que a maioria era assim. Mas agora, mais pra frente às coisas	Famílias desestruturadas, sem ter as mínimas condições de viver. O tráfico está mudando o perfil das adolescentes com famílias mais organizadas e estruturadas.	Famílias desorganizadas. O tráfico modela o perfil das adolescentes em situação de contravenção.

	têm mudado um pouco isso. Acho que a questão do tráfico está fazendo com que mude um pouco o perfil das adolescentes. Acho que tem meninas que vivem em famílias um pouco mais organizadas e que tem uma estrutura melhor (...).		
ENTREVIS TADA 06	<p>"A FASE foi feita para pobres, qualquer pessoa que tenha um pouco mais de grana pra que possa pagar um advogado. Uma clínica particular pra drogadição, qualquer coisa não fica na FASE. Mas de repente tem dinheiro do tráfico (...), mas não tem alguém com moral ou uma ficha limpa que possa ostentar essa situação, (...) perante o tribunal, perante o juiz.</p> <p>Meninas de vilas do interior e da Capital são de baixíssima escolaridade, agora estamos tendo gurias com um nível de escolaridade maior em função do novo perfil. O tráfico trouxe uma menina mais inteligente e com um pouco mais de cultura pra Fase. A maioria das nossas gurias são isso, nem todas são usuárias, nem todas são traficantes, existem muitos outros delitos e a violência e suas derivadas são uma constante na vida dessas meninas".</p>	<p>FASE foi feita para pobres. Meninas do interior são de baixa escolaridade. O tráfico trouxe uma mudança de perfil: adolescentes mais inteligentes, com mais estudo e cultura. Grande diversidade no perfil das adolescentes.</p>	<p>FASE: lugar de confinamento para pessoas de baixa condição socioeconômica e/ou de baixa escolaridade.</p> <p>O tráfico está mudando esse perfil: meninas com maior escolaridade, com maior nível de inteligência e raciocínio e com mais cultura.</p> <p>Grupo heterogêneo com perfis diferenciados, mas que seguem um padrão definido: vítimas da violência social.</p>
ENTREVIS TADA 07	<p>"(...) classe média alta ela vem cometendo delitos e também vêm frequentando a FASE se a gente fizer um levantamento mais de 90% de nossas adolescentes são oriundas das classes pobres. As famílias são desorganizadas e têm baixíssima escolaridade".</p>		<p>Famílias desorganizadas e com baixa escolaridade.</p>
ENTREVIS TADO 08	<p>"Elas vêm, na maioria, de uma família desestruturada. Não conhecem limites, regras e não tem noção das coisas (...). Elas não tiveram o apoio das famílias. Quase todas são do interior e de origem pobre. Aqui elas aprendem muitas coisas com os funcionários (...)".</p>	<p>Família desestruturada, sem regras e limites. Maioria é pobre e do interior.</p>	<p>Família desorganizada e nada apoiadora; Adolescentes desconhecem limites e regras.</p>
ENTREVIS TADO 09	<p>"(...) o que eu tenho percebido é que continua sendo a grande maioria do interior. O perfil das internações está mais relacionado às drogas, acho que 80% são usuárias. (...) delitos acontecem, mas estão relacionados com a droga sim. Hoje eu percebo que as adolescentes estão utilizando a droga e traficando também, utilizam muito pra saciar essa necessidade do uso e acabam cometendo crimes. Outras vezes, também para defender a própria família, marido, (...). Mas são meninas que eu vejo assim sem a característica da droga, quando entra aqui com um perfil muito calmo poucas que tem um perfil agressivo tem pouca tendência a se adaptar rápido a rotina da casa e cumprir por que elas estão longe do psicoativo que as fazem ficar violentas, mas tão logo ao primeiro contato que tenha saída assim elas voltam a ser o que eram antes".</p>	<p>Maioria é do interior e são usuárias de drogas e/ou traficante, o que as faz cometerem delitos.</p>	<p>O perfil das adolescentes está relacionado ao tráfico e ao uso de entorpecentes e a convivência com outras formas de violências, torna-as violentas.</p>
ENTREVIS TADA 10	<p>"(...) maior parte das meninas lá internadas são de baixa renda, e vivem em regiões de periferia. Poucas vem de famílias bem estruturadas, compostas de pais e mães ainda casados. (...) possui meninas do interior, normalmente estas vêm de famílias mais organizadas, mas com os delitos mais pesados, normalmente envolvendo mortes. Tenho até hoje contato com algumas meninas, muitas se estruturaram, conseguiram seguir uma vida dentro dos padrões aceitos como corretos pela sociedade, sem ferir a justiça. Creio de 70% das ex-internas não reincidem na vida delitiva. Mas ainda assim são meninas que tornam-se mães muito cedo, e na grande maioria não dão continuidade aos estudos"</p>	<p>Meninas de baixa renda, poucas têm famílias estruturadas. Meninas do interior são de famílias mais organizadas, porém com delitos mais pesados. Poucas reincidem, tornam-se mães precoces e evadem da escola.</p>	<p>Condições econômicas precárias, e de famílias desorganizadas e de baixa renda. São mães precoces, não dão continuidade à escola e não tendem, na sua maioria, a reincidir.</p>

SÍNTESE

Os educadores sociais percebem que a heterogeneidade do grupo deriva de sua origem (interior/capital, base familiar, escolaridade) e que este lugar determina o modo de comportar-se e enfrentar as situações propostas e vivenciadas na instituição, que, dependendo das situações, pode ser de ansiedade, medo, etc.

Para estes servidores públicos, a restrição de liberdade deriva de uma percepção linear, simplista, quando não moralista.

ANÁLISE

Os depoimentos permitem vários recortes, na medida em que são narrativas que evidenciam não somente modos de pensar individuais, mas a representação que estes servidores públicos têm da realidade com a qual trabalham. As narrativas permitem serem enquadradas em diferentes dimensões; a seguir, vamos apresentá-las de forma que o leitor siga a lógica pela qual estes entrevistados evidenciam uma lógica social.

6 DIMENSÃO CULTURAL

Os entrevistados percebem as adolescentes, conforme o quadro 2, como sendo um grupo heterogêneo de diferentes culturas, com diferentes níveis de escolaridade, de educação e de vivências; fato que dificulta a construção de um perfil único das internas do CASEF, pois estes não têm ou seguem um padrão específico.

Tal fato está relacionado às características peculiares das adolescentes que estão interligadas aos costumes de uma região (ser da capital ou do interior), mostrando-se presente na linguagem, na música, na dança e nas festas e datas comemorativas. Enquanto sujeito único – ser adolescente –, percebe-se que não há um mesmo modo de ser. As formas podem ser assemelhadas em função da apropriação da cultura local e das representações evidenciadas pelo senso comum como a música, a dança.

Percebe-se no discurso dos educadores sociais que sua leitura da dimensão cultural está limitada e/ou reduzida; fato que não permite entender que a cultura seja de adolescente ou não. Conforme Caregnato e Meinerz (2013), é uma construção variável no tempo e no espaço. Tal fato concorre para que suas posições sejam aquelas tradicionais que entendam cultura como sendo a transmissão de modos de ser de uma geração para outra.

Tal percepção determina o seu agir pedagógico e, ao mesmo tempo, impossibilita que a vivência na instituição pelas adolescentes seja entendida a partir de práticas sociais dinâmicas, flexíveis, sempre em movimentos que podem inovar e serem alterados ao longo do contexto histórico e/ou relacional.

Segundo Caregnato e Meinerz (2013), para desenvolver uma educação voltada para a diversidade, é necessário permitir trocas culturais entre os sujeitos que, no caso em questão, seriam as adolescentes, já que elas também pertencem a um espaço heterogêneo em convivência que é o CASEF. As trocas permitem a afirmação de diferentes identidades e um maior reconhecimento da diversidade.

Aceitar as diferenças como parte do mundo social e dos processos históricos é indispensável para os educadores sociais poderem trabalhar com a diversidade. É estar disposto; aberto a mudanças e evoluções que dinamizam essa visão de mundo. Entretanto, isso não ocorre no CASEF por ser uma unidade resistente a mudanças e inovações no processo educativo de ressocialização das meninas, até

porque a leitura que os educadores fazem sobre a realidade sociofamiliar é conservadora, determinista e moralista.

6.1 FATORES COGNITIVOS

Conforme apontamentos dos educadores sociais, a grande maioria das adolescentes possui baixa escolaridade, devido à evasão precoce e ao fracasso escolar na ineficácia das propostas pedagógicas. Sabemos que não é somente culpa da escola. Porém, a escola representada pela educação formal anuncia a igualdade para todos, mas nem todos os educandos tiveram a mesma trajetória de vida e as mesmas oportunidades de aprendizagem. Então, essa igualdade para todos, de forma velada, exclui os desiguais.

Para Caregnato e Meinerz (2013), a escola tende a reproduzir a desigualdade socioeconômica, como também impõe os valores das elites, expressos em preconceitos e intolerância diante das diferenças. Trata-se de uma inclusão precária, pois existem sujeitos que entram na escola, mas vivem, no seu cotidiano, os limites da diferença explicitados nas suas maneiras de aprender, de viver, de vestir, de interagir marcadas por gerações inter-relacionando etnia, gênero, religiosidade, renda, entre outros.

Ao analisar outra vertente de pensamento, que corrobora com a ideia de que a escola trata-se de uma reprodução social, é o pensamento marxista. Apesar de tratar-se de uma exceção, Dale ao citar Althusser (1971 apud DALE, 1988) sobre os AIE (aparelhos ideológicos de Estado), a educação é representada através desses aparelhos na reprodução do modo capitalista de produção. Tudo aquilo que serve para manter a coesão de uma formação social faz parte do Estado. Portanto, a educação que se desenvolve na escola tem como finalidade manter a reprodução do modo capitalista por meio das relações de produção.

Para Dale (1988), explicar os sistemas educacionais através dos AIE althusserianos é explicar a educação como uma forma de controle social. Além disso, os problemas básicos enfrentados pelos sistemas educacionais nos países capitalistas derivam do Estado capitalista e os seus problemas do Estado capitalista derivam, quase sempre, da sua relação com a manutenção e a reprodução do modo capitalista de produção.

Sendo assim, as práticas pedagógicas no CASEF são constituídas pela educação conteudista, “bancária” e tradicional, a qual é omissa aos processos de inovação, em responder às novas exigências de trabalhar com uma educação inclusiva e não padronizada, respeitando a diversidade.

Por isso, o desenvolvimento do ensino prossegue na reprodução das relações de produção da classe dominante: os valores, a cultura, o modo de proceder, de portar-se, a formação para o trabalho precário, incluindo as adolescentes no mercado de trabalho, mas ocupando postos subalternos.

O Estado Capitalista apenas contribui e distribui bens sociais às elites ou grupos sociais os quais se encontram em competição. A forma como o Estado conduz as relações de produção¹⁸ é decidida pelo desejo daqueles que o controlam. A atividade estatal não é neutra; o seu aparato é dominado pela classe dominante e usado como seu instrumento (DALE, 1988).

Conforme Dale (1988), os problemas centrais dos sistemas educacionais nos Estados capitalistas é que apresentam uma concepção de modo capitalista de produção e formulação de um tipo particular de relação entre o Estado e o modo de produção capitalista nas formações sociais em que é dominante. Há três problemas centrais dos sistemas educacionais nas sociedades capitalistas: fortalecer, contribuir e legitimar o processo de acumulação do capital.

O primeiro problema resolve-se com novos membros da força de trabalho com domínio de habilidades e conhecimentos. As adolescentes do CASEF adéquam-se a este processo com os cursos profissionalizantes oriundos das parcerias entre entidades não governamentais e também com os cursos oriundos do CASEF. Sabe-se que os cursos do CASEF trabalham com a educação não formal, para a qual não há certificação, apenas a apropriação do conhecimento em conjunto com a prática, adquirindo habilidades e, dessa maneira, vão cooperar para a produção, para a economia por meio do mercado informal.

O segundo traduz-se no controle social com a participação das escolas na vida cotidiana dos alunos, ficando expostas às formas de socialização compatíveis com a manutenção do contexto de acumulação do capital. Esse problema também se apresenta na educação das adolescentes, tanto na formal, que há na escola

¹⁸ As relações de produção são determinadas pelas forças produtivas e, por sua vez, determinam a superestrutura. Para Marx, as relações de produção correspondem a um estágio definido do desenvolvimento das forças produtivas materiais. A soma total dessas relações de produção constitui a estrutura econômica, a base total da qual se ergue uma supraestrutura jurídica e política. (BOTTOMORE, *et al.*, 1988)

dentro da unidade, e na não formal, advinda dos cursos oriundos do CASEF e dos cursos profissionalizantes. Esse controle social também se apresenta nos pressupostos pedagógicos da educação informal que se dá no desenvolvimento do processo de ressocialização da adolescente.

O terceiro problema está no conceito de legitimação, onde os sistemas educacionais contribuem para a legitimação do capitalismo, fazendo-o tornar-se normal no contexto educacional. Essa legitimação acontece de várias maneiras e uma delas, que é muito vigorante, consistente e inabalável, é a forte influência direta dos meios de comunicação de massa.

Eles reforçam a busca de uma identidade supérflua que reforça um consumismo que não faz jus à realidade vivida por essas adolescentes; sem reflexão, são impelidas a uma vida e prática delituosa. Elas buscam a sua inclusão dentro dos padrões da sociedade de forma extremamente perigosa e ilícita (CASTRO, 2005).

Caregnato e Meinerz (2013) explicitam que a maioria dos adolescentes tem pouca perspectiva social, com dificuldades de adaptação na escola, limitadas em sua forma de lazer, de participação no mercado de consumo e de possibilidades de vivenciar sua própria condição de adolescente.

O governo, por sua vez, não envia verbas para manter a infraestrutura mínima das escolas e tem como intencionalidade tornar a escola o veículo de perpetuação dos valores culturais da classe dominante que é detentora dos meios de produção. Sendo assim, tem como intencionalidade formar mais trabalhadores eficientes, dóceis, prestativos, adaptados e qualificados para o mercado de trabalho.

Porém, o mercado de trabalho é competitivo e é também flexível quanto à estabilidade e adaptação do trabalhador:

[...] já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis. (FRIGOTTO, 1998, p.15).

Por essa, e outras razões, a escola, principalmente a pública, em seu universo, salvo exceções, encontra-se em crise; não dá conta de incentivar o aluno a permanecer em sala de aula. A superlotação das turmas prejudica a qualidade de ensino. Outro dado a ser ressaltado é a ausência da maioria dos pais na

escolarização dos seus filhos, visto que eles não se responsabilizam pela educação, deixando a cargo da escola (FAJARDO, 2012; RAMOS, 2004).

Também é necessário salientar que o controle social, a reprodução dos valores culturais da classe dominante e a diferenciação socioeconômica que a escola faz com os alunos resultam como produto finalizador em continuar com uma escola ideal para crianças e adolescentes ideais.

Desconsidera-se que, hoje, tem-se educandos reais, sendo que, na escola, está refletida a situação da sociedade atual e o educador não está conseguindo dar conta desse novo sujeito que está na escola. Por essas situações elencadas, percebe-se a crise da escola sendo uma das causas da ausência de sentido do estar na escola (RAMOS, 2004; FAJARDO, 2012).

Moita (2002) explicita como sugestão e também como resolução que as escolas deveriam ser estruturadas adequadamente e que seu ambiente fosse propício à reflexão sobre os valores sociais e ao despertar da criatividade, não somente das adolescentes em conflito com a lei, mas de todas as crianças e adolescentes em geral. Para vencer as adversidades, seria adequado promover o desenvolvimento do processo educativo e a consequente reintegração das adolescentes em conflito com a lei à sociedade e à vida familiar.

Neste sentido, percebemos que existem saídas para a ressocialização destas meninas, mas é fundamental o apoio da escola, da família, dos educadores sociais e, quando essas adolescentes forem reinseridas ao convívio social, o apoio da comunidade.

Todavia, antes é preciso despir-nos de conhecimentos pré-concebidos, de juízos de valores e reconhecer que as adolescentes em conflito com a lei possuem uma leitura de mundo e uma percepção diferenciada na construção de suas identidades, pois refletem as características do meio em que vivem, reproduzindo a violência exercida por esse meio.

Na concepção dessas adolescentes, elas procuram justificativas para seus delitos, não se responsabilizando por eles. É preciso compreensão, diálogo e dedicação dos educadores sociais para conscientizá-las de que esse modo de proceder não é apropriado, pois se sobrepõe, fragilizando o direito do outro.

Trata-se da construção de novos projetos de vida que devem ser realizados com a orientação e o apoio sociofamiliar, que é um dos regimes menos praticados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pois a maioria das famílias

encontra-se em vulnerabilidade e fragilidade social no contexto socioeconômico brasileiro. Essa orientação e o apoio sociofamiliar é uma política pública que está fragilizada pela ação do Estado; aliás, é uma das tantas que há, mas não tem recursos para seguir adiante.

Conforme Costa (2007b) na aplicação das medidas socioeducativas é indispensável começar com a família. A orientação refere-se à ajuda não material à família que se aplica com informação, aconselhamento psicossocial, jurídico e econômico. O apoio refere-se à ajuda material como: renda mínima, cesta básica, materiais de construção, vestuário, medicamentos, passagens de ônibus, entre outros.

Todavia, além de ajudas materiais, o apoio deveria prover ajuda financeira (bolsas, renda mínima) e que preparassem os responsáveis pela família, oferecendo emprego ou capacitando-os para o mercado de trabalho, buscando a qualificação ou requalificação para emanciparem-se da dependência desses benefícios. Para que isso aconteça, o Estado deve entrar em ação com as políticas públicas, reforçando, ampliando e implantando meios básicos para que elas possam se desenvolver nas comunidades e prevenir a vulnerabilidade social dessas famílias.

Entretanto, presenciamos uma fragilidade muito grande quanto ao desenvolvimento das políticas públicas, principalmente as “políticas consistentes de apoio às famílias”¹⁹ e da qualidade e equidade da escola pública. Costa faz a seguinte observação e explicita:

As famílias da população excluída sempre foram objeto da total omissão das políticas públicas ou de formas de atenção tóxicas, compensatórias, assistencialistas e analgésicas, sem nenhuma pretensão de sua inclusão sustentável no âmbito de acesso à condições aceitáveis de bem estar e de dignidade (COSTA, 2007b, p.47).

Além disso, Costa (2007b) anuncia que a educação escolar, nas últimas décadas, com a ampliação do ensino fundamental obrigatório para todas as crianças e adolescentes, registrou a supremacia do quantitativo sobrepondo o qualitativo. Atualmente, a rede escolar tem se mostrado incapaz de cumprir os fins sociais a que se destina (apropriação do conhecimento, respeito, autocrítica, reciprocidade,

19 Segundo Antônio Carlos Gomes da Costa é o mesmo que políticas de assistência social que é direcionada aos que dela necessitam, ou seja, crianças, adolescentes e famílias que estejam em estado de necessidade. (Os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente – Perspectivas e Desafios, Brasília, 2006. Presidência da República - Secretaria Especial dos Direitos Humanos).

cidadania, autonomia, criatividade, entre outros), principalmente aos segmentos infanto-juvenis que se encontram em vulnerabilidade e fragilidade social.

Costa (2007b) também apresenta outra política pública existente no ECA: o atendimento social e educativo em meio aberto, ou seja, na comunidade, em instituições como internatos, abrigos e hospitais. Esse procedimento tornou-se a principal retaguarda para evitar que grande parte da população faça parte desse contingente que se encontra em situação de risco pessoal e social.

Esse programa tornou-se muito importante, compensando a ausência de uma política de família e para as fragilidades do sistema de ensino. Esse tipo de iniciativa é a base para qualquer rede local de atendimento.

Segundo Costa (2007b), o atendimento social e educativo em meio aberto caracteriza-se pelo conteúdo das ações desenvolvidas e pela sua forma de inserção complementar à atuação da família e da escola. O conteúdo dos programas de apoio social e educativo realiza-se com reforço escolar, apoio nutricional, preparação para o trabalho, para o esporte, atividades artísticas e culturais, educação para a saúde, para o meio ambiente, para a cidadania.

A intencionalidade desse programa é formar, com a escola e a família, o tripé da proteção integral à criança e ao adolescente: família, escola e comunidade. Esse projeto, para ser aplicado em sua plenitude, “devemos fazê-lo como programas de educação comunitária, ou seja, programas que desenvolvam uma atuação convergente, complementar e sinérgica com as atuações da família e da escola” (COSTA, 2007b, p.48).

Para Volpi (2001), além do apoio familiar, do apoio da escola e da comunidade, é essencial, quando estamos trabalhando com a ressocialização em regime fechado ou semiaberto, corrigir as condutas das (o) adolescentes em conflito com a lei ou propor-lhes novos projetos de vida. “Não se pode atribuir a prática do delito, exclusivamente, a situação social, eximindo o adolescente de responsabilidade” (VOLPI, 2001, p.20).

Para os educadores sociais do CASEF, o meio influencia na formação do indivíduo desde a gestação, se esse meio social for desfavorecido com mínimas condições de sobrevivência. Isso reflete também na formação da personalidade e do comportamento do indivíduo e a família é responsável pela falta de limites, de atenção, de proteção, de cuidado, ou seja, a ausência da responsabilização e do comprometimento dos pais.

Quadro 3 - Percepção social dos educadores sociais sobre as adolescentes internadas no CASEF (motivos da internação)

ENTREVISTADOS	FRAGMENTOS SIGNIFICATIVOS (DISCURSO)	EXPRESSÕES-CHAVES	SENTIDO
ENTREVISTADA 01	“A maioria das gurias não vem de uma primeira vez, isto é, cometem um delito e não vem pra FASE direto. Geralmente, os juízes dão outras oportunidades, dependendo, (...), do delito, mas os juízes dão Advertência Verbal e/ou Escrita, Prestação de Serviço à Comunidade, Liberdade assistida que podem cumprir, mas têm que se apresentar ao Fórum. Daí se ela realmente comete outro delito o Juiz acha que não dá para manter a guria. Manda ela novamente pra cá, pra cumprir a medida socioeducativa. São delitos sérios que fazem as meninas vir parar aqui”.	A maioria das adolescentes não é ré primária, já cumpriram outras medidas socioeducativas em liberdade, quando há internação é porque o delito foi grave ou é, muitas vezes, recorrente.	A adolescente não é mais primária. A medida socioeducativa aplicada em liberdade não surtiu efeito. O último processo de ressocialização desenvolve-se na FASE. Os delitos são contínuos ou sérios para que uma menina fique reclusa.
ENTREVISTADA 02	“É porque o meio aberto não tem assim um jeito prático de fazer com que a adolescente cumpra isso né, acho não tem segurar essas mais (...) audaciosas não pensam muito, elas vão embora e fazem. Eu acho que se o Estado interferisse as coisas teriam outro rumo”.	Meio aberto não faz com que a adolescente cumpra a medida. O Estado não interfere.	Medidas socioeducativas em meio aberto não surtem efeito. O Estado deveria interferir mais no processo de ressocialização em meio aberto.
ENTREVISTADA 03	“(…) eu só vejo uma visão que daqui há 20 anos podemos ter uma luz, se por acaso começar a trabalhar desde hoje, mas lá na comunidade. (...) o Estado se apodera destas crianças, darem estudo, darem saúde, darem uma visão de vida pra elas. (...) até então eu acho que nós vamos ter um CASEF ai por muito tempo. Não tem nada pronto, não tem nada estruturado, tenta se arrumar o que aconteceu na hora, mas o que aconteceu na hora não importa por que lá atrás está tudo destruído não tem nada não tem como recuperar isso. Uma menina que chega aqui com problema neurológico sério por causa da droga ou por que não sabe o que é limite, não sabe o que é amor, não sabe o que é proteção, não sabe o que é carinho. Como colocar isso na cabeça de uma menina que está presa, três anos é suficiente? Não, não é e nunca vai ser se a gente não começar lá né”.	O Estado devia apoderar-se e dar as condições necessárias para as crianças e suas famílias. Resolver o problema agora não adianta porque lá atrás está tudo destruído, não tem como recuperar.	O problema maior está na fragilidade das políticas públicas. O Estado mostra-se ineficiente nesse processo. O descaso, a invisibilidade faz parte do contexto social onde vivem essas adolescentes. Medida socioeducativa para uma adolescente que foi privada de seus direitos sociais, básicos para sua formação, o confinamento de três anos não é suficiente para ressocializá-la.
ENTREVISTADA 04	“O meio social, desde o princípio, desde a infância, desde as gestações assim que a gente acompanha o meio social está muito empobrecido então já nascem em um meio empobrecido de valores, de cultura, de família, falta preservar isso. Tu vê aqui meninas de 17, 18 anos, tu vai pesquisar e lá nos 12 anos elas não estavam mais em casa, pela condição vista de constituição pela família, pelo uso de drogas da família, (...) e empobrecimento da própria família, falta de atenção, falta de limites dos pais com os filhos. Talvez da própria justiça também ter tirado isso dos próprios pais”. “A questão da educação serve para mostrar um viés diferente que a gente não pode negar que ele existe. Devia orientar o que é e como se dá o uso de anticoncepcionais na adolescência”.	Meio social empobrecido de valores, de cultura. Família desprovida desses atributos. Educação devia mostrar um outro viés e orientar o que é e como se dá o uso de anticoncepcionais na adolescência.	O meio influencia na formação do indivíduo. As condutas familiares perpetuam-se na falta de limites e de atenção. Educação em outras áreas do conhecimento, como a da sexualidade e da saúde, na prevenção da gravidez precoce.
ENTREVISTADA 05	“Elas vêm parar aqui pelo delito, mas o que levam elas cometerem esses delitos (...) é a questão da droga das que são usuárias que acabam se envolvendo com o patrão, com o traficante e acabam indo vender pra ter a droga, (...) também percebo que as meninas se envolvem com os guris, com os namorados que cometem delitos e elas vão junto com eles. Também isso já está mudando, as meninas já estão na linha de frente não estão só assim sendo levadas. (...) Isso está relacionado ao tráfico e outra coisa é a família, (...) a desorganização familiar, a falta do pai, a gente percebe a grande maioria não tem a presença paterna é a mãe que cria sozinha do jeito que dá por que o pai não é presente, (...) então é a estrutura familiar mesmo não tem o suporte familiar. Elas são criadas soltas”.	O delito ocorre por causa do uso de drogas. Tráfico, desorganização familiar, não tem suporte. Grande maioria não tem a presença do pai apenas da mãe	A causa maior dos atos infracionais é o uso de drogas. A maioria envolve-se com os traficantes devido ao seu consumo, ou acompanham os namorados. O perfil está mudando, as meninas já cometem delitos sem a companhia masculina. Desorganização familiar, ausência paterna, a mãe é a referência.
ENTREVISTADA 06	“(…) pela questão da família não ter mais condições de gerenciar esse adolescente que	Família não consegue dar limite por que está em briga, não se entende.	Desorganização familiar, ausência de comprometimento e

	não tem limite e a coisa vai num crescente de que as famílias não conseguem mais tomar as rédeas é pai e mãe brigando os filhos ficam de lado. As adolescentes que vem pra cá, a maioria não é ré primária é dado outras várias medidas antes da internação. Acho que quem chega aqui já não tem mais o que fazer por essa pessoa vamos ver no que vai dar.”	Adolescentes quando são internadas no CASEF já não são ré primária, já não tem mais o que fazer.	responsabilização na educação dos filhos. Falta de limites; A maioria das adolescentes não é primária. As medidas socioeducativas em liberdade fracassaram. A ressocialização fica comprometida quando a internação em lugar recluso é o último processo de resgate social para essa adolescente.
ENTREVISTADA 07	“Atualmente quase 100% de nossas adolescentes ingressam na FASE em função do tráfico. São usadas pelos meninos, por seus companheiros, mesmo não estando a fim”.	Ingressam na FASE em função do tráfico.	A maioria dos atos infracionais é cometida em função do tráfico. Adolescentes são influenciadas por seus companheiros.
ENTREVISTADO 08	“Por que elas não têm apoio em casa, a família não da conta, não tem limite, fazem o que bem querem não respeitam os pais”.	Família não dá limites e nem apoio.	Família desorganizada, não dá apoio, não auxilia, não dá limites. Adolescentes autodeterminam-se.
ENTREVISTADO 09	“Olha, um dos fatores que mais noto é a desestrutura familiar, não é que não tem pai ou mãe, mas eles não têm nenhum domínio sobre elas assim. Não tem a capacidade de impor limites ou é afeto demais e nenhum limite ou é limite demais e nenhum afeto então não há um controle assim, (...) isso faz com que elas se sintam muito livres para fazer o que querem e acabam até por agredir os próprios pais quando os tem ou então pela falta desses cuidadores, (...) acabam se juntando a grupos que irão cuidar delas que seja o traficante, o dono da boca e elas acabam se subjugando a essas pessoas. Elas estão aqui por uma questão social”.	Desestrutura familiar, sem domínio sobre as adolescentes, sem limites e/ou muito afeto ou vice-versa.	Desorganização e ausência familiar; Precárias condições de sobrevivência; Falta de limites, falta de cuidado, de proteção faz com que sejam cuidadas por pessoas impróprias, despreparadas e ilícitas.
ENTREVISTADO 10	“(…) são meninas oriundas de regiões periféricas, baixa renda e escolaridade, que vivenciaram lares sem estruturas, convivendo com o abandono, a fome, a violência, o abuso sexual. O descaso social, a falha em todas as outras estruturas anteriores de suporte social, como educação infantil, escola, saúde, conselho tutelar, juizado da infância e juventude. Enfim para uma menina chegar ao CASEF, toda a estrutura anterior falhou. São produtos da exclusão, do descaso”.	Adolescentes de baixa renda e de escolaridade. Vivem em lares sem estrutura (abandono-fome-violência-abuso sexual). O descaso social ocorreu anteriormente.	Meninas de classe socioeconômica baixa. Famílias desprovidas de direitos essenciais. Baixa escolaridade, exclusão social e o convívio com quase todas as formas de violência. CASEF: último recurso de ressocialização porque os anteriores foram omissos, ineficazes ou simplesmente falharam.

Fonte: Elaborado pela autora, 2013

SÍNTESE

Para os educadores sociais, grande parte dos delitos cometidos está relacionada com o tráfico de entorpecentes. Seja para venda, seja para consumo, a força motriz é o tráfico. A adolescente quando vem para o CASEF já não é mais ré primária. As medidas socioeducativas em meio aberto apresentam-se vulneráveis, porque a família também tem de ser preparada. Em sua grande maioria, encontra-se em fragilidade social, também necessitando de auxílio psicossocial e econômico. A figura paterna é ausente; a materna é o referencial, na maioria das vezes.

O meio influencia na formação do indivíduo desde a gestação. Isso reflete também na formação da personalidade e do comportamento do indivíduo em que condutas e costumes familiares tornam-se cíclicos, passando de uma geração para

outra e perpetuando-se como: a falta de limites, a falta de atenção, de proteção, de cuidado; a ausência da responsabilização e do comprometimento dos pais.

A desorganização familiar influencia no envolvimento da adolescente com entorpecentes e no ato infracional. A ressocialização fica comprometida quando é, na internação, a última tentativa de resgate social dessa adolescente.

ANÁLISE

Conforme a visão dos educadores sociais, de acordo com o quadro 3, todo esse contexto sócio-histórico contribui para que essas adolescentes cometam atos infracionais, sem ter a consciência de suas consequências, sem responsabilização, sem reflexão. A ressocialização fica comprometida quando é, na internação, a última tentativa de resgate social dessa adolescente.

Essa visão é determinista, pois o meio sobrepõe-se ao homem e, de acordo com as probabilidades que ele oferece, faz com que o sujeito fique à mercê de sua própria sorte, sem ter para onde ir, sem opção de escolhas. A maioria dos educadores sociais acredita que o meio social, a sociedade em si, determina a formação das adolescentes em conflito com a lei.

Frateschi, (2007) anuncia que Hobbes nega o livre-arbítrio, ou seja, a opção de escolha do indivíduo e isso converge com a sua concepção mecânica de natureza e com o seu determinismo. A liberdade, para Hobbes, é ausência de oposição ao movimento. Ser ou estar livre é não encontrar obstáculos para mover-se. Os objetos externos podem fazer-nos tender para uma determinada ação, mas não a torna necessária.

No entanto, sabemos que o meio não é determinante. Isto quer dizer que ele não está pronto, acabado, o qual não tem volta. O meio é condicionante, ou seja, pode mudar. Maturana e Varela, (2010) revelam a ideia que o mundo não é pré-dado e que construímos ao longo da nossa interação com ele. A vida em comum é um processo de conhecimento e esse conhecimento é construído a partir da interação, isto é, aprender vivendo e viver aprendendo.

Tal afirmação dos autores Maturana e Varela (2010) anuncia o condicionamento do meio sobre o homem e vice-versa, porque remete-nos à ideia de que o mundo é construído por nós, num processo incessante e interativo, é um convite à participação ativa nessa construção. Mais ainda, é um convite à assunção

das responsabilidades que ela implica. Por isso, não se pode afirmar um dado, generalizar uma situação se, em um determinado meio social, há também indivíduos distintos que não seguem a trajetória da maioria.

Esse fato confirma-se quando em uma favela, ou vila, exista um número x de pessoas e mais da metade pratique atos ilícitos e a outra parte isente-se de qualquer ato infracional. Além de que essa população tem as mesmas oportunidades e enfrenta os mesmos problemas de ordem econômica e psicossocial.

Entretanto, seguem uma trajetória diferente dos demais, encaram a realidade de outra maneira, por isso o sujeito em si tem opções de escolhas. Mas, para isso, ele tem que ter conhecimento do meio em que vive e, assim, poder optar qual caminho seguir. Por isso, a família tem um papel fundamental nesse tipo de escolha, pois não se pode querer almejar algo que seja desconhecido.

Por isso, a maioria das adolescentes internadas na FASE faz parte do contingente que comete delitos, porque não teve a chance de conhecer outros valores, outras formas de proceder com seu semelhante, outros meios e oportunidades de conseguir os almeçados bens de consumo (objetos e roupas de marca). Além disso, a questão econômica nem precisa ser o fator fundamental para a prática de delitos.

A influência pode estar nas relações sociais, para pertencer a algum grupo e autoafirmar-se. As adolescentes cometem atos infracionais para serem aceitas em um determinado grupo. Isto pode ser uma questão de identidade. Além disso, elas podem também ser influenciadas por irmãos, primos, namorados ou parceiros.

Contudo, é complicado analisar a essência de um todo (que é a favela) a partir de uma parte (uma grande porcentagem da população que transgride como algo normal). Mesmo que ela faça parte do todo, nem sempre o que ocorre em uma dada parte do fenômeno material (favela ou vila) a ser analisada quer dizer que seja a sua essência, pois existem outras partes que constituem esse todo, como o contingente que se isenta dos atos infracionais, seguindo outro tipo de vida, o qual faz parte da favela, ou seja, do mesmo meio de convivência.

Por isso, a realidade de algumas pessoas moradoras de uma favela é diferente dos outros moradores, em primeiro lugar, por tratar-se da questão sociocultural, que independe do fator econômico, apesar de que este tem forte influência. Segundo Gohn (2008), é na família que se desenvolvem os meios de

socialização do indivíduo e o respeito à diversidade cultural e, conseqüentemente, ao sujeito.

O conceito de família, muitas vezes, remete a laços consanguíneos, mas família é muito mais que isso. Trata-se de uma relação de afetividade, cuidado, responsabilidade e proteção para com o outro. Quando uma adolescente ingressa na unidade, a sua família passa a ser outra, pois as relações sociais no CASEF dão-se no convívio com as outras adolescentes e com os educadores sociais. Compartilham-se experiências, vivências, sonhos, conflitos, animosidades e diversas espécies de relações no convívio em grupo. As adolescentes vão para outro meio onde aprendem um novo modo de relacionar-se, de interagir, focando um novo olhar para a realidade que se apresenta.

Em segundo lugar, a interação, não somente da adolescente em conflito com a lei, mas do sujeito com o meio, é indispensável para o seu reconhecimento, assim como optar o que esse meio pode proporcionar-lhe positivo ou negativamente. É conhecendo o contexto social em que vivemos que aprendemos a lidar com as dificuldades que aparecem no cotidiano. Procuramos meios diferenciados para solucioná-los, dependendo das lentes que usamos para enxergar o mundo.

Para Maturana e Varela (2010), esse conhecimento e aprendizagem da realidade em que vivemos estão sempre em interação, pois “construímos o mundo e, ao mesmo tempo, somos construídos por ele. Como em todo o processo entram também as outras pessoas, e os demais seres vivos, tal construção é necessariamente partilhada” (MATURANA; VARELA, 2010, p.11).

Para Freire (2000), a consciência do mundo, que viabiliza a consciência do sujeito, faz com que o mundo apresente-se sempre em constante movimento. A consciência do mundo e a consciência do sujeito fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Por isso, um ser é capaz de intervir no mundo e não somente adaptar-se a ele. É neste sentido que homens e mulheres interferem no mundo. É por isso que não temos apenas história, mas fazemos a história que igualmente faz-nos e torna-nos, portanto, seres históricos.

Em terceiro lugar, não é por ser pobre e residir em uma favela que o sujeito está fadado ao fracasso e a delinquir. As condições econômicas não determinam as escolhas dos indivíduos; elas podem influenciar, mas não são determinantes. Se fossem, todos os pobres e moradores das favelas do mundo, estariam cometendo delitos e não haveria prisão o suficiente para mantê-los longe do convívio social.

Também não haveria, seguindo essa análise, ricos assassinos, delinquentes com desvios de condutas.

Segundo Moita (2002), o fator econômico não é a energia de ativação principal para as (o) adolescentes transgredirem a lei ou ficarem à mercê de maus-tratos, mas quem se encontra em melhores condições econômicas tem acesso a outros meios e consegue reconhecer e reivindicar seus direitos.

Além disso, as relações familiares apresentam-se frágeis e não recebem o apoio das políticas públicas que deveriam orientar estas famílias que, por sua vez, não dão a atenção necessária para a formação dessas adolescentes. Os meios de comunicação ocupam-se da educação dos pais, influenciando as (o) adolescentes ao consumo desnecessário.

Para Frigotto (1998), a sociedade em que vivemos isenta-se de qualquer responsabilidade ao culpar a vítima (o filho do trabalhador que vive em condições precárias, sem estudo) por ser pobre, ter baixa escolaridade e não ter acesso ao trabalho (entendido como emprego). Da mesma forma, colocar na educação ou na escola a possibilidade de um futuro melhor é desconsiderar os lugares de poder da sociedade capitalista, que tem a sua distinção maior no consumo. O poder vigente mascara a estrutura social, produtora da desigualdade.

Essa argumentação é predominante na sociedade atual, pois ela ocupa-se de continuar com a produção do capital à custa do trabalhador e isentar-se de sua responsabilidade social para com esse que a mantém. O trabalhador é culpado por ser pobre, por não ter um emprego melhor, por não ter uma educação de qualidade e por não acesso aos bens de consumo. Mas ele tem de produzir de alguma forma para manter a economia vigorante. A sua força de trabalho é desvalorizada, em termos monetários, mas, para o detentor dos meios de produção, ela é a chave mestra para a acumulação do capital.

Não é somente com o acesso à escola ou a um bom emprego que o sujeito livrar-se-á da pobreza e ocupará seu espaço na sociedade, mas também por meio de uma conscientização política, de uma sociedade mais igualitária, onde se respeitem os direitos sociais de cada indivíduo. Aonde a supremacia da produção do capital não seja mais importante do que o direito de escolha de um modo de viver diferenciado do sujeito. Aonde o conhecimento não seja tendencioso ou forjado na intenção de contribuir para a produção do sistema vigente.

Para Maturana e Varela (2010), o conhecimento não se limita ao processamento de informações já prontas, acabadas, vindas de um mundo anterior à experiência do observador. O conhecimento do mundo ocorre quando há apropriação dele para fragmentá-lo e explorá-lo. “Os seres vivos, em geral, são autônomos, auto produtores, capazes de produzir seus próprios componentes ao interagir com o meio vivem no conhecimento e conhecem no viver” (MATURANA; VARELLA, 2010, p.14).

Entendemos que, para haver uma educação inclusiva, faz-se necessário levar em consideração os pressupostos pedagógicos evidenciados nos diferentes espaços educativos, sejam eles escolares ou não. Além disso, um projeto educativo deveria considerar os contextos socialmente diferenciados, incluindo os diversos tipos de educação.

Uma das entrevistadas, no quadro 3, anuncia que “a educação deveria ter um viés diferente”, que, na unidade, deveria ser mais discutido, informado, apropriado o conhecimento adequado dos métodos contraceptivos. Esse seria um meio de prevenir a gravidez precoce e as DSTS. A educação voltada para a saúde e para a sexualidade é essencial para o desenvolvimento da adolescente, pois ela precisa conhecer e cuidar do seu corpo e perceber que ele influencia no seu modo de ver e de estar no mundo.

A sexualidade²⁰ pode ser entendida como forma diversificada em que homens e mulheres vivem seus desejos e seus prazeres corporais em sentido amplo, com parceiros (as) do sexo oposto, com parceiros (as) do mesmo sexo, com parceiros (os) de ambos os sexos, sem parceiros (as), com parceiros (as) virtuais, com parceiros (as) inanimados, entre outras escolhas (LOURO, 1999).

Para Meyer, Klein, Andrade (2007), trata-se de uma perspectiva que coloca questões e desafios importantes para professores (as) comprometidos (as) com processos de ensino-aprendizagem que envolve o tema da sexualidade e da saúde. No CASEF, como também em quaisquer ambientes que envolvam o processo educacional no seu sentido amplo, esse tema sempre será debatido com um tom moralista e prescritivo que analisa superficialmente as suas implicações sobre as escolhas, ou a falta dessas nas crianças e nos jovens com os quais trabalhamos.

20 O tema sobre sexualidade apesar de não aparecer na pesquisa como categoria explicativa do real, mas para explicar um discurso de uma das entrevistadas, o tema foi desenvolvido na pesquisa com os referenciais teóricos de Guacira Louro e Dagmar Meyer. Apesar de serem adeptas a outra corrente teórica diferente do trabalho em questão, mas são referenciadas por abranger com plenitude o universo feminino, educativo e juvenil.

Segundo Meyer, Klein, Andrade (2007), o que se enfatiza, no campo educacional, quase sempre é a conexão entre sexualidade e perigo, sexualidade e doença, sexualidade e culpa e a única solução que apresentamos a eles (as) é a mesma desde que a infecção ao HIV/Aids tornou-se um problema de saúde pública. O sujeito deverá fazer sexo com a pessoa certa, no momento certo e sempre deverá usar preservativo em todas as suas relações sexuais (genitais, anais e orais).

Porém, quem é a pessoa certa? Qual será o momento certo? E a (o) adolescente sempre usará preservativo em todas as suas relações sexuais? Tudo isso é exigir demais para um (a) adolescente, ainda mais em conflito com a lei, que desconhece ou ignora meios contraceptivos.

Conforme Meyer, Klein, Andrade (2007), é necessário problematizar, oferecer espaço para a discussão, apresentando diversas possibilidades de instigar questões que envolvem ou submetem essas (e) adolescentes a riscos como: gravidez precoce, transmissão de DSTS, sexualidade, prazer, sexo seguro.

Todos esses elementos contribuem para criar ou intensificar as diversas situações de vulnerabilidade a que estão sujeitas (o) essas (e) adolescentes. Na verdade, percebemos que “educar, hoje, também inclui pensar na perspectiva da redução de danos, da diminuição de agravos e evitar ou diminuir a exposição a riscos” (MEYER; KLEIN; ANDRADE, 2007, p.236).

Educação essa que seria educar a adolescente para reconhecimento de corporeidade, de sua cidadania, influenciando a conquista de seus direitos e de seu espaço na sociedade. Essa educação também não deveria ser predestinada e enfatizada diretamente para o mercado de trabalho, moldando o protótipo de cidadã disciplinada, obediente, padronizada, seguindo a lógica da sociedade burguesa e seguida pelo CASEF que tem como intuito moldar a adolescente para reinseri-la no convívio social, mas dentro do padrão da lógica burguesa, neoliberal.

Quadro 4 - Percepção social dos educadores sociais sobre as adolescentes internadas no CASEF (gostos, preferências das adolescentes)

ENTREVISTADOS	FRAGMENTOS SIGNIFICATIVOS (DISCURSO)	EXPRESSÕES-CHAVE	SENTIDO
ENTREVISTADA 02	“(…) eu acho que é a questão da organização, da limpeza, daquela coisa da rotina tranquila, de um lar tranquilo, de um lar onde a mãe não bebe, de um lar onde o pai não se droga, de um lar onde não tem um pai abusador, de onde não tem uma mãe agressiva. Um lar onde tem comida, né. Um lar onde tem alguém que socorre quando elas estão naquele dia difícil, irritadas, bravas, onde tem alguém que consegue dar limites, mas que também dá conselhos. Eu acho que assim, as gurias se sentem assim como se estivessem em casa”.	Organização, limpeza, rotina tranquila, atenção.	Gostam da organização, da limpeza, da rotina, da tranquilidade que o ambiente do CASEF oferece e da proteção, do cuidado, da atenção, do afeto dos educadores sociais têm para com elas, mas com limites.
ENTREVISTADA 03	“Elas gostam é de comer, elas adoram comer, elas brigam por comida, (...). É uma maneira de se satisfazer de alguma forma, como ansiedade, a única forma em que elas são realizadas. É na hora de uma festa, mas é por causa da comida. É um ano que a gente vai fazer, vai festejar com elas, mas o objetivo é a comida. Natal o objetivo é a comida, sabe é uma substituição de carinho, de amor pelo lado da comida, elas estão sempre sedentas, sempre desejando alguma coisa. Lá fora usam droga, lá fora usam cigarro, álcool e aí chegam aqui e privam de tudo isso. Então assim o que elas têm é isso, por que outros objetivos elas não têm o porquê de elas gostar de nada daqui de dentro”.	Satisfação, ansiedade, carinho, atenção são saciados pela comida.	Gostam é da comida. Ansiedade, falta de atenção, de cuidado, de carinho é substituída pela comida. Na rua, usam drogas; no confinamento, a comida torna-se uma fuga da realidade.
ENTREVISTADA 04	“As adolescentes gostam assim bastante da rotina, do trabalho sabe. Elas gostam de saber que estão sendo cuidadas. Eu tenho a impressão assim que elas não se oponham a limites. Elas, claro têm a questão opoitor de reclamar, mas elas gostam do limite por que elas se sentem cuidadas. Elas gostam de saber que estão sendo analisadas, cuidadas, que tu percebe quando elas estão com uma roupa nova ou que ela penteou o cabelo. As adolescentes gostam disso, dessa vivência, desse carinho”.	Rotina, cuidado, atenção, carinho e limite.	Gostam da rotina, do trabalho e de limites porque se sentem cuidadas, analisadas e protegidas.
ENTREVISTADA 05	“Eu acho que elas gostam das pessoas que trabalham aqui. A grande maioria consegue estabelecer vínculo com as pessoas e elas conseguem receber atenção dessas pessoas. (...) elas gostam da higiene, da organização, das atividades que se faz. Elas gostam das nossas programações, de fazer o lanche especial, elas gostam do projeto lanche que a gente tem. Elas gostam do jogo de vôlei lá na quadra”.	Vínculo com os funcionários, higiene, organização, atividades desenvolvidas: programações, projetos e atividades esportivas e recreativas.	Adolescentes gostam dos funcionários; do trabalho realizado pelos funcionários, de serem cuidadas. Gostam da higiene, da organização e das atividades desenvolvidas no CASEF. Das programações de lazer e esporte.
ENTREVISTADA 06	“Existem várias coisas que as meninas contam que gostam tem a questão das festas, de se envolver com coisas diferentes que não tinham lá fora e aprendem a dar valor pra coisas simples, à festa de escola, as organizações festivas, a decoração do salão pra as festas, coisas assim que elas não estavam acostumadas a participar. Tem a questão da comida aqui por ser uma casa feminina tem muitas relações assim com a comida. A confecção de lanches, a janta especial, a confecção do lanche especial (...). Tem também a questão dos esportes quando elas vão pra quadra, pegam sol, vão pro pátio onde elas podem correr, jogar um vôlei (...)”.	Festas, decorações, confecções de lanches, pátio e atividades esportivas.	Gostam das festas e de sua organização e decoração. Gostam de cozinhar, de confeccionar lanches, de participar de projetos que envolvem alimentação. Gostam de brincar, correr, jogar vôlei, enfim de lazer e de esportes.
ENTREVISTADA 07	“Eu acho que o que fica pras gurias é o diferencial é o vínculo que se estabelece. As atividades uma guria pode gostar outra nem tanto, escola, todas as atividades, rotinas são importantes são, mas o que fica mesmo é o vínculo. Esse processo educativo é isso que fica, se tu não trabalhares com o vínculo e tu não teres a vocação pra esse processo de educação esse processo não dá certo. Tu tens então que pegar o teu boné e vai cantar em outra freguesia”.	Vínculo com os funcionários: processo educativo muito importante.	Adolescentes gostam é de estabelecer vínculos com os educadores sociais. O trabalho com a afetividade está inter-relacionado ao processo educativo de ressocialização da adolescente.
ENTREVISTADO 08	“Elas no início não gostam de nada depois se acostumam com a rotina e passam a gostar de muitas coisas”.	Rotina.	Adaptam-se à rotina da casa e passam a gostar gradativamente de muitas atividades.

ENTREVISTADO 09	“O que a gente vê elas falarem de boca cheia do elas gostam é das festas, aniversários por que vem os guris, das pipocas que elas comem na sexta e no sábado, dos filmes que elas assistem (...), das saídas esporádicas quando vão a uma consulta especial é o que elas gostam do CASEF (...).”	Festas, aniversários, programações do final de semana e saídas esporádicas.	Gostam das festas de aniversário porque há visitas de meninos de outras unidades. Gostam da programação do final de semana e das saídas em atendimento médico ou realização de exames.
ENTREVISTADA 10	“Se, estamos falando do CASEF, o que gostam é da segurança, da certeza, da tranquilidade do outro dia. Da organização, do alimento, do quarto, da esperança que enche aqueles corações de que existe um mundo melhor”.	Segurança, certeza, tranquilidade, organização.	As adolescentes gostam da segurança, da proteção, da certeza, da alimentação, da tranquilidade, da organização, de ter sua individualidade em um local como um quarto e na expectativa de mudança.

Fonte: Elaborado pela autora, 2013

SÍNTESE

Conforme a percepção dos educadores sociais, as adolescentes gostam das regras que são regulamentadas na unidade. Entre elas, estão: a organização em geral, a limpeza, a rotina, o espaço social, que é tranquilo, onde as adolescentes sentem-se cuidadas e protegidas com limites, mas também com afeto pelos educadores sociais.

As regras proporcionam a igualdade entre todas as adolescentes, sem distinção. O tratamento é padronizado sem diferença quanto ao tempo de internação, idade cronológica, credo ou raça.

ANÁLISE

A análise das narrativas do quadro 4 sobre a percepção do que as adolescentes gostam na unidade revela que as regras são as ferramentas pedagógicas da unidade. Elas seguem uma linearidade e, por isso, todas as adolescentes devem seguir o padrão de comportamento que o CASEF institucionaliza como o correto e de acordo com que a sociedade espera.

Trabalha-se a igualdade, a uniformidade, mas ignorando as diferenças e, quando se dão conta de que a menina tem de ser tratada de forma diferenciada devido a diversos fatores, como dependência química, problema psíquico, neurológico, disciplinar, entre outros, o discurso da igualdade dissipa-se como fumaça no ar.

Nesse ínterim, as meninas que seguem as regras, mesmo não concordando, mas aceitando, sentem-se prejudicadas, pois estão dando o máximo de si para cumprirem a medida socioeducativa conforme as regras da unidade, enquanto outras têm um tratamento diferenciado.

Esse procedimento, com certeza, elas não gostam. O mais adequado seria os educadores sociais trabalharem com a conscientização de cada menina a valorizar o seu potencial, as suas habilidades e buscar o seu aperfeiçoamento como pessoa, como cidadã crítica, criativa e fazendo escolhas, buscando a sua completude.

Dessa forma, as adolescentes não iriam querer igualar-se com a outra que se mostra diferente, estranha, inadaptada com esse novo meio. Porém, elas devem ser orientadas pelos educadores a respeitar essa adolescente que está passando por problemas de adaptação como pessoa de direitos, levando em conta suas limitações, dando-lhe oportunidade de interação e de aprendizagem como todas as demais. Em outras palavras, deve ser desenvolvido o processo de escutar o outro, de colocar-se no lugar do outro.

Entretanto, isso não quer dizer que os educadores sociais não realizam esse trabalho no CASEF, mas, quando veem que é necessário, ficam meio perdidos. Isso ocorre porque não estão acostumados a trabalhar com a diversidade, com as diferenças, mas com a uniformização, com a padronização.

Fica complexo explicar para as outras adolescentes que algumas terão de sair da rotina porque não se adequam ao padrão das demais. Explicar que elas têm de entender isso, fazê-las buscar seu altruísmo, sua complacência é um trabalho difícil para os educadores sociais e para essas meninas também.

Esse processo de adequação, de aceitação, de interação, de inovação no cotidiano do CASEF para os educadores sociais exige mudanças na forma de perceber, de pensar, de construir o ensino-aprendizagem presente na ressocialização dessas adolescentes. Exige também sair do ostracismo, da linearidade e ir para o movimento espiral, onde o ponto de partida é um e sempre se inovará a partir de outro.

Percebemos que o velho permanece na sua essência, mas com a mudança transforma-se em algo diferente; novo. Este surge por meio de experiências anteriores e, nesse aperfeiçoamento, tem-se a renovação e, a partir disso, podem surgir outras respostas, soluções, outro modo de fazer, outro olhar. Para Maturana e Varela (2010), não é fácil haver essa conscientização porque obriga-nos a sair do

conforto e da passividade de receber informações vindas de um mundo já pronto e acabado.

Os educadores sociais, conforme entrevistas realizadas na coleta de dados, afirmaram que as adolescentes gostam mesmo é das regras. Podemos detectar que é possível haver outra interpretação do gostar das regras porque regras impõem limites e limites estão interligados com atenção, cuidado, carinho, proteção.

As adolescentes gostam de serem vistas, enxergadas, cobradas, pois se sentem, de certa forma, amadas. Não são as regras em si de que elas gostam, mas o olhar do educador, nem que seja para repreender, para chamar atenção, para ver que elas existem e estão ali. Trata-se da visibilidade do sujeito. A adolescente que age dessa forma quer atenção, quer reforçar sua presença e estima uma atenção maior do educador.

Para Freire (2000), uma educação progressista jamais pode, em casa ou na escola, em nome da ordem ou da disciplina, não deixar o educando expressar sua altivez, sua capacidade de opor-se, de reivindicar por aquilo que deseja, impondo um silêncio que se torna inquietante para esse educando. Por isso, a questão do limite está relacionada com a amorosidade, com afetividade, com atenção, com autoridade e com liberdade.

Conforme Freire (2000), quanto mais nós vivenciamos autenticamente a relação dialética de liberdade e autoridade estamos mais preparados, razoavelmente, para superar crises de difíceis soluções para quem tenha se entregue aos exageros silenciosos ou para quem tenha estado submetido aos rigores da autoridade despótica.

O exagero silencioso apresenta-se na omissão, na falta de limites, na negligência, ou em perceber que algo incômodo e desfavorável está acontecendo, mas não se faz nada para impedir, “fazer vistas grossas”, abster-se, não se impor e relutar em dizer o “não” pelo simples fato de continuar na área de conforto. Fato este que se mostra imperante nas famílias das adolescentes internadas no CASEF e também no comodismo dos funcionários, pois a mudança requer movimento.

A autoridade despótica apresenta-se na anulação da liberdade de escolha, no silêncio absoluto sem contestação, sem crítica, na obediência, na aceitação passiva, anulando o sujeito como ser de direitos, de intervenção, de luta, de resistência. Neste sentido, estamos falando na anulação do sujeito que é desenvolvida pelo opressor sobre o oprimido.

Essa autoridade despótica também se apresenta no contexto social e nas famílias dessas adolescentes. E como estão influenciadas pelas ações do opressor não resistem, aceitando para, depois, reproduzir essa mesma ação sobre outros indivíduos. A autoridade despótica legitima-se, evidenciando a violência em todas as formas.

O educador social deve mediar autoridade e liberdade. Uma está correlacionada à outra, por isso não se pode dizer não por tudo ou por nada para a criança ou adolescente. Um não é coerente, se for para satisfazer nosso livre arbítrio. Devemos ser coerentes ao dizer não com a intencionalidade de aprendizagem dessa criança, dessa adolescente como ao estimular com um sim (FREIRE, 2000).

Esse processo de mediação da autoridade com a liberdade que o educador social desenvolve no CASEF, não em sua completude, mas parcialmente, o que, na realidade, poderia ser mais trabalhado, faz com que as adolescentes tenham reconhecimento desse processo e gostem dele.

Então, não é das regras em si que gostam, mas com alguém que se preocupe com sua conduta, com suas ações que geram consequências e reflexos no cotidiano, podendo ser decisivas e definitivas. Sabemos que toda atitude e toda ação gera uma reação.

Sendo assim, neste processo de interação do CASEF, dos educadores sociais entre as adolescentes, faz com que elas sintam-se úteis, valorizadas, percebendo seu potencial quando instigadas à curiosidade, ao conhecimento e às oportunidades. Isso as faz também gostarem dos funcionários da unidade e do trabalho realizado por eles, o qual está inter-relacionado com a afetividade e o processo educativo de ressocialização.

As adolescentes gostam muito das programações de lazer que ocorrem nos finais de semana, aonde assistem a filme até madrugada com suco e pipoca. Gostam das festas dos aniversariantes do mês, das festas comemorativas (dia das mães, páscoa, natal, ano novo, entre outras), além de atividades lúdicas e esportivas.

As adolescentes demonstram gostar de todas essas atividades que são desenvolvidas no CASEF porque convivem com outras pessoas; o ser humano precisa do outro. Nessa interação, percebemos o desenvolvimento das relações

sociais que são importantes para a formação dessas adolescentes. Por isso, percebemos que:

[...] a coerência e a harmonia nas relações e interações dos integrantes de um sistema social devem-se a coerência e à harmonia de seu crescimento em meio a ele. Isso ocorre numa contínua aprendizagem social que é definida por seu próprio funcionamento social (MATURANA; VARELA, 2010, p.221).

Portanto, conforme o enunciado acima, a coerência e a harmonia nas relações sociais, e nas interações com a troca e compartilhamento de experiências dos funcionários e das adolescentes em conflito com a lei no CASEF, ocorrem devido à coerência e à harmonia de seu crescimento no ambiente da unidade do CASEF. Percebemos que esse processo acontece numa aprendizagem social contínua que é definida pelo próprio funcionamento social do CASEF.

Esse processo de interação possibilitou os educadores conforme sua percepção relatarem os gostos e preferências das adolescentes. Todavia, sabemos que o oposto de gostar é o não gostar; é mostrar-se contrário, descontente com alguma ação ou resultado desta adolescente sobre um determinado meio, ocasião ou situação.

Quadro 5 - Percepção social dos educadores sociais sobre as adolescentes internadas no CASEF (contrariedades, descontentamento das adolescentes)

ENTREVISTADOS	FRAGMENTOS SIGNIFICATIVOS (DISCURSOS)	EXPRESSIONES-CHAVE	SENTIDO
ENTREVISTADA 01	"Elas não gostam de ter que obedecer, apesar que parece que eu estou falando uma coisa oposta da que falei antes, mas a casa é cheia de regras, é preciso dar limites, pra casa andar, que é preciso para elas aprender que é preciso regras nas coisas. A sociedade vive assim. No começo elas não gostam. (...) até elas entenderem que é necessário, desconhecem limite, não tem limite nenhum na rua. Isso elas não gostam, (...), com a privação de liberdade que isso, com certeza, é o que elas mais reclamam. Elas não gostam também de não receber visita, ou quando não tem visita".	Limites, regras, privação de liberdade e não receber visitas.	As adolescentes não gostam de obediência, de regras e de limites. Também não gostam da privação de liberdade. Não gostam de não receber visitas ou quando não têm visitas.
ENTREVISTADA 02	"Elas não gostam da rotina diária, das faxinas, (...) a maioria não gosta dessa parte de limpar a casa aqui tem muito disso no CASEF, não gostam disso e o limite que é das seis da manhã às dez e meia da noite tudo tem limite o que pode o que não pode".	Rotina, faxinas, limites e horário para tudo.	Não gostam da rotina diária, das faxinas e do limite que é dado. A unidade tem muitas regras e há limite para tudo.
ENTREVISTADA 03	"De estar presa. Elas não gostam de ser cobradas porque nunca foram. Elas não gostam de ter limite porque nunca tiveram, elas não gostam de ter regras porque nunca tiveram. Aqui na casa é um aprendizado de tudo, então elas entram pra cá sem saber fazer nada, aprendem a cozinhar, a fazer limpeza, acabam ensinando a família e acham que elas são chatas porque ficam cobrando coisas que elas aprenderam aqui. Então acabam voltando para a vidinha delas de novo, vivendo sujas".	De estar presa, de cobrança, de limite, de regras. Aprendem coisas que a família não gosta e quando voltam para casa retornam para sua antiga vida, vivendo sujas.	Não gostam de estarem privadas de liberdade. Não gostam de serem cobradas, de ter limites e de seguir regras. O CASEF oportuniza, no seu cotidiano, novos conhecimentos que as famílias desconhecem e estranham depois dessas adolescentes, no retorno familiar, voltam a serem

			como eram antes.
ENTREVISTADA 04	“Elas não gostam de ser cobradas por que é pela pouca vivência assim de ser cobradas por que elas teriam que fazer coisas que nunca fizeram (...). São cobradas por coisas importantes, são cobradas por que não limpam o quarto, de não levantarem antes e isso não se trata de algo importante na vida delas e elas não gostam disso”.	Não gostam de ser cobradas.	Não gostam das cobranças, de executar tarefas e de obedecer a regras.
ENTREVISTADA 05	“Elas não gostam de limpar, de fazer as faxinas. Por que ninguém gosta, vamos combinar que fazer faxina não é bom. Não gostam de serem desrespeitadas, maltratadas. Não gosta que gritem com elas, (...). Muitas vezes, elas não gostam de ouvir um não e muitas vezes elas ouvem um não e elas não gostam, por que o limite delas é pequeno pra frustração”.	Não gostam de limpar, de faxinas, de serem desrespeitadas, de serem maltratadas. Não gostam de gritos e de ouvir não.	Não gostam de fazer faxina, de serem desrespeitadas, maltratadas. Não toleram gritos e não gostam de ouvir um não devido a falta de limites.
ENTREVISTADA 06	“Eu acho que o mais do não gostar é a questão do limite. Acredito que dentro do CASEF seja isso que elas não gostem. (...) a questão do limite verbal, do limite físico, do limite de estar fechado de não poder ir aonde quer a hora em que quer”.	Limite: verbal, físico e espacial.	Não gostam é receber limites, limite verbal, limite físico, limite de estarem fechadas de não ter o direito de ir e vir.
ENTREVISTADA 07	“As adolescentes não gostam, o primeiro pavor de um adolescente ou de qualquer ser humano é aquela sensação de perderem a liberdade (...). Eu acho que no nosso trabalho a adolescente percebe e não gosta é daquele profissional que é falso, (...) que não é comprometido com a causa com o trabalho. Elas fazem a leitura perfeita aquele funcionário que tenta fazer a média com a adolescente, achando que com isso vai ajeitar as coisas não vai ter conflito, pelo contrário a adolescente não gosta disso. Ela pode tirar vantagem no primeiro momento, mas te pega no 1º viés, na 1ª curva você vai ficar mal com essa adolescente”.	Perder a liberdade e do falso profissional.	Não gostam da privação de liberdade. Não gostam do profissional que é descomprometido com o trabalho.
ENTREVISTADO 08	“Muitas não gostam de nada quando entram aqui, (...) não gostam de trabalhar, de limpar, pois isso não fazia parte das suas vidas e aqui elas são ensinadas a manter a casa limpa para todas poderem viver num ambiente limpo, sadio”. “Não gostam de gritos, reclamam quando as monitoras gritam com elas”.	Não gostam de trabalhar, de limpar e de gritos.	A princípio quando chegam à FASE não gostam de nada, principalmente da limpeza em geral que é realizada por elas, porque é algo distante de sua realidade. Também não gostam de gritos, reclamam muito disso.
ENTREVISTADO 09	“(…) as meninas não gostam do CASEF é da falta de clareza, da falsidade daquilo que está faltando hoje em dia à continência, de manter, uma pessoa fala uma coisa depois outra fala outra coisa, depois a direção fala outra. Elas por mais que não estejam acostumadas elas preferem a sinceridade, a verdade mesmo que doa do que a pessoa estar floriando uma situação que é mentirosa. Elas não gostam muito das pessoas que falam em geral uma coisa, pois elas estão 24 horas por dia, fala pra uma colega uma coisa e depois fala outra coisa pra outra e vai indo e elas estão ali percebendo tudo. Então elas têm o desenho perfeito de ver quem é quem e isso elas não suportam, elas não gostam disso (...) e da autoridade elas não gostam da autoridade por que a autoridade cobra. (...) se tu for cobrar não passará a ser bem vista, (...)”.	Não gostam da falta de clareza, da falsidade. Elas preferem a sinceridade e não a mentira. Não gostam também da autoridade, da cobrança.	Adolescentes não gostam de situações criadas pelos funcionários que mascaram a verdade, da falta de ética profissional. Leitura perfeita de todos os educadores. Não gostam da autoridade porque lhes impõe limites, cobram-lhes.
ENTREVISTADA Nº10	“Na grande maioria das vezes do que não gostam em primeiro e lógico no lugar é a privação de liberdade, a saudade, os vícios que lhe eram permitidos. E em segundo lugar são das regras, fechadas, quase herméticas da unidade, onde não sobram muitos espaços para a individualidade e a diversão”.	Privação de liberdade e regras.	Não gostam da privação de liberdade, da saudade e dos vícios. Não gostam das regras que são fechadas, quase herméticas, estreitando a individualidade e a diversão.

SÍNTESE

As adolescentes não gostam de receber limites (limite verbal, limite físico, de espaço). Não gostam da rotina diária, das regras, das faxinas que são realizadas na unidade. Não toleram ser desrespeitadas, que gritem com elas e nem de ouvir um não.

Detestam a privação de liberdade, de perder o direito de ir e vir. Não gostam quando não recebem visita de familiares ou quando esses não comparecem à visita por algum motivo. Também não gostam do profissional que se mostra alienado, desinteressado, descomprometido com seu trabalho.

ANÁLISE

Conforme a leitura de quase todos os educadores sociais no quadro 5 que trata desta questão é de que as adolescentes rejeitam o limite, a cobrança, a autoridade. O problema é que qualquer adolescente, independente de classe social, religião, cultura, não gosta de regras, limites e gritos; não é preciso estar em conflito com a lei para não gostar de nenhum desses elementos.

Para Aguiar (2004), a adolescência é uma construção historicamente com um tempo meio que determinado²¹ e uma forma histórica de relação social que é vivida como geral. A (o) adolescente, como se encontra em processo de formação, precisa ser orientada (o) por sua família ou responsáveis a agir e interagir com outros sujeitos, respeitando-lhes as diferenças, a individualidade de cada um, o direito do outro sem sobrepor sua vontade perante os demais. Entretanto, é essencial haver essa interação entre sujeito e meio, e assim a (o) adolescente vai construindo sua identidade social.

Como estamos tratando de adolescentes em situação de vulnerabilidade e fragilidade social, a sua identidade está atribuída ao lugar que ocupa na sociedade a qual é desfavorecida em relação a adolescentes que ocupam posições mais privilegiadas na escala social.

21 Há várias definições cronológicas para a adolescência, para alguns autores, ela começa aos doze e termina aos quinze anos, enquanto têm outros que apontam até os dezesseis e os que determinam ir mais além. Entretanto, a pesquisa segue o conceito do ECA: a idade cronológica para adolescente é dos doze anos completos até os dezoito anos incompletos. (BRASIL, 2013).

Conforme Martins (2008), para romper este paradigma, a identidade social também pode ser adquirida, mas, para isso, é preciso orientação, perseverança e oportunidades diferentes para indivíduos diferentes. Em contrapartida, as oportunidades equitativas mascaram a desigualdade social, pois indivíduos que não têm acesso a meios que outros indivíduos de classes sociais distintas não têm como competir com igualdade.

Evidentemente que a escola e a comunidade em conjunto com as políticas públicas têm um papel fundamental no processo de desenvolvimento das adolescentes em conflito com a lei em adquirir, em construir sua identidade social. Tal fato leva a converter a identidade atribuída, que é aquela pré-determinada, destinada para a adquirida, que se realiza por meio do domínio das potencialidades, da autoestima, da intelectualidade e, principalmente, das oportunidades distintas, respeitando a diversidade.

Por isso, é essencial o pai, a mãe, o professor, o educador social ou responsável pela educação da (o) adolescente exercer sua autoridade nos desvios de conduta, na negligência, no descaso para um determinado fato que a (o) adolescente cometeu. Para Campos e Francischini (2005), o reconhecimento de que a obediência a regras mínimas é essencial para o convívio social requer a responsabilização da (o) adolescente.

A (o) adolescente, por sua vez, como se encontra numa fase de transição e também de negação, não tolera advertências ou chamadas de atenção, sente-se contrariada (o). Isso é limite, é cobrança, é exercício de autoridade. Entretanto, a autoridade deve ser medida, vigiada, contida para não ser, segundo Freire (2000), uma autoridade despótica, a qual reprime a liberdade do sujeito. As adolescentes precisam de afeto, zelo, ordem e respeito. Não adianta educar pelo medo, pois isto é adestrar, não educar.

O ECA (BRASIL, 2013) e o SINASE apresentaram um novo paradigma à (ao) adolescente, autora (o) de ato infracional²², garantindo-lhe a (re) educação embasada na aplicação das medidas socioeducativas. Educação que difere da punição, uma vez que educar baseia-se em apropriação de conhecimentos e punir constitui apenas o ato de aprisionar, excluir da sociedade.

²² O ECA define "Ato Infracional" como a conduta prevista em lei como contravenção ou crime, sendo que a responsabilidade pela conduta começa aos 12 anos completos.

Um dado que se mostrou relevante nas entrevistas foi o de as adolescentes detestarem a privação de liberdade. A perda do direito de ir e vir é o maior transtorno para a adolescente na instituição. A experiência da privação pode ser válida, pois tem como objetivo a reflexão e proporcionar oportunidades para a ressocialização dessas adolescentes. No entanto, a perda do contato com o mundo externo, ou seja, além dos muros da unidade, na maioria das vezes, deixa a adolescente aflita, desgostosa - o que também lhe dificulta a adaptação às rotinas na unidade. É muita regra, é muito controle; está em um ambiente desconhecido, rígido, estático, recebendo ordens de quem não conhece. Esse é um momento muito difícil para uma adolescente que vivia sem limites.

Conforme Konzen (2005), esse processo ocorre tendo em vista que a privação de liberdade trata-se de um constrangimento que deixa marcas inesquecíveis em qualquer sujeito, quanto mais em adolescentes; seres que se encontram em situação especial de desenvolvimento. Por isso, o direito de ir e vir é um dos direitos fundamentais para o indivíduo.

A liberdade do deslocamento, de ter o controle do seu corpo, do tempo, de poder conviver em outros ambientes sem reclusão é um direito que somente a quem foi sonegado tem-se muito apreço e um inestimável valor. Conforme entrevistas com os educadores sociais, ao relatarem o sentir das adolescentes em conflito com a lei, foi apontar de que a pior coisa que pode acontecer com uma pessoa é ela perder o seu direito de liberdade.

Outro dado a ser destacado, além do confinamento que mostra aflição, desgosto, solidão, desamparo, é o não recebimento das visitas de familiares ou companheiros, ou quando a visita não comparece por algum motivo. Toda (o) a (o) adolescente tem o direito de receber visita, pelo menos uma vez na semana, segundo o inciso VII, artigo 124 do ECA (BRASIL, 2013). O contato com a família, subentendida aqui como as pessoas com quem se relacionavam quando estavam em liberdade, é fundamental para sua reinserção social.

A família é o elo com o mundo externo. É quando ficam sabendo de fatos que podem ser positivos e negativos que acontecem no meio em que viviam. É a informação além dos muros; é a espera de novidades e também da companhia, da afetividade, da amorosidade de pessoas próximas de seu meio social.

Para Santos (2007), a história de uma família é marcada por momentos de crescimento, de estagnação, de encontro, de desencontro e de reconciliação e,

mesmo assim, ela é peça fundamental para a reinserção da adolescente no convívio social. Por isso, sua presença nas visitas à instituição é essencial para que este processo concretize-se.

Pinheiro (2012) cita como indispensável a abordagem comparativa das regras mínimas das Nações Unidas para a proteção dos jovens privados de liberdade com o direito pátrio. É estabelecida nas regras que a comunicação adequada da (o) adolescente com o mundo exterior é indispensável para a sua reintegração à sociedade. Ela (e) tem o direito de receber visitas de seus familiares, bem como do seu representante legal e de outras pessoas autorizadas. A comunicação poderá ser de duas formas: por escrito ou por telefone, recebendo a (o) adolescente toda a correspondência a ela (e) dirigida.

É necessário a adolescente saber que tem a presença e o apoio de sua família. O que, por muitas vezes, é primordial para o juiz amenizar a medida socioeducativa, diminuindo o tempo de privação de liberdade. Esse tempo pode resultar em uma progressão da medida socioeducativa em regime semifechado, ou seja, em uma medida de ICPAE (internação com possibilidade de atividade externa) em uma semiliberdade (internação com atividade externa) ou em uma liberdade assistida.

Por isso, além do sentimento da adolescente saber que não está sozinha e receber informações além muros do CASEF, a presença e o apoio da família é primordial para que cumpra sua medida socioeducativa de uma forma mais branda. No entanto, o judiciário somente pode intervir nas visitas de familiares, “ou suspender temporariamente a visita, inclusive de pais ou responsável, se existirem motivos sérios e fundados de sua prejudicialidade aos interesses do adolescente” (ECA lei nº8069, 13/06/1990, artigo 124, parágrafo 2º).

Percebemos que, em determinados casos, conforme a experiência profissional da pesquisadora no cotidiano da FASE, algumas famílias podem estar em risco pessoal e social precisando de auxílio de profissionais qualificados e a instituição FASE que representa o Estado tem o compromisso de socorrê-las e, assim, fortalecer seus vínculos com as adolescentes.

Evidenciamos do mesmo modo, segundo a percepção dos educadores sociais, que outro descontentamento das adolescentes surge na prática inadequada do profissional que se mostra alienado, desinteressado, descomprometido com seu trabalho. Elas percebem quando o educador pratica a verdade, a amorosidade, o

comprometimento com seu trabalho. Efetivamente constatamos que se educa pelo exemplo e não pelas palavras.

Conforme Freire (1997), devemos nos impor, já que somos educadores, “para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos”. Este esforço de diminuir a distância entre o discurso e a prática é praticar uma virtude considerável que é a coerência. A prática do educador é formadora, é humana e, por isso, ética. “Se não pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se exigir deles seriedade e retidão” (FREIRE, 1997, p.73).

As adolescentes têm uma sensibilidade muito grande e fazem uma leitura perfeita de todos os funcionários da unidade e não gostam do caráter dúbio nas relações interpessoais. Elas preferem a sinceridade, a clareza dos fatos, rejeitando situações duvidosas. Conforme Freire (1997), em nome do respeito que devemos ter com os educandos, não temos porque omitir-nos, porque ocultar a nossa opinião política, assumindo uma neutralidade que não existe.

Essa omissão do educador em nome do respeito ao educando pode ser a melhor maneira de desrespeitá-lo. O papel do educador deve ser o de quem presencia “o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e de estimular a assunção deste direito por parte dos educandos” (FREIRE, 1997, p.79).

Acreditamos que esta seria a base para uma educação libertária, que estimulasse a cidadania, a autonomia e o protagonismo juvenil destas adolescentes. Porém, para que isso ocorra, o papel do educador social na ressocialização deverá ser baseado na sinceridade, na confiança, na serenidade e na clareza das suas atitudes para assim desenvolver seu trabalho em prol das adolescentes, adotando sua postura política frente aos êxitos e às adversidades no mundo da socioeducação²³.

23 A socioeducação é entendida como a preparação da (o)adolescente para o convívio social sem quebrar as regras de convivência as quais são consideradas como crime ou contravenção no Código Penal. A (o) adolescente em conflito com a lei, na maioria das vezes, quando se mantém afastado da escola, do trabalho e encontra-se em vulnerabilidade, é porque faltou-lhe acesso a uma educação mais ampla, que lhe possibilitasse aprender a ser e aprender a conviver e não somente pela falta de encaminhamentos para a escola ou oportunidades de profissionalização. (COSTA, 2006)

Quadro 6 - Percepção social dos educadores sociais sobre mudanças físicas e sociais que deveriam ocorrer no CASEF (Mudanças que seriam positivas na unidade)

ENTREVISTADOS	FRAGMENTOS SIGNIFICATIVOS (DISCURSO)	EXPRESSÕES-CHAVE	SENTIDO/IDEIA CENTRAL
ENTREVISTADA 01	"No CASEF para o educador social, atualmente na minha visão o que pode melhorar aqui dentro é que estamos com muita falta de pessoal para trabalhar, então tu corre muito, tu fica estressada e o trabalho é muito puxado. Então hoje, eu acho que o maior problema é esse. Iria melhorar muito assim e não ficaria pesado para ninguém, seria o número de pessoas".	Melhorar a falta de pessoal para trabalhar, aumentar o número de pessoas.	Número maior de funcionários. Trabalho cansativo e estressante. Quantidade pode significar qualidade no espaço de trabalho.
ENTREVISTADA 02	("... são duas coisas importantes, a estrutura física que podia ser melhor, apesar de ela ser maravilhosa comparada as outras casas (...) depois disso o maior problema do CASEF é pessoal né, de funcionários poderia ter mais; e mais qualificados. Acho que era isso, aqui temos enfrentado problemas mais com funcionários do que com as gurias. A questão física e pessoas com qualificação pra trabalhar, não adianta só jogar gente aqui dentro tem que ter uma qualificação pra trabalhar. (O que seria essa qualificação?) eu acho que teria de ter palestra com psicólogo, com psiquiatra, tem um monte de gente na FASE que um psiquiatra devia dar uma palestra e eu acho que devia ser pessoas daqui de dentro, não acho que seja pessoas de fora que conhece a realidade da FASE. "Tu ser psicólogo lá fora é uma coisa ser psicólogo aqui dentro é outra, saber o que acontece aqui dentro, como sintomas da abstinência, coisas assim das características da adolescente mesmo, características do sexo feminino, como lidar com essas coisas".	Melhorar a estrutura física da unidade e mais funcionários e com melhor qualificação. Mais palestras com profissionais especializados e trabalhadores da FASE.	Estrutura física do CASEF deveria ter manutenção. Falta de funcionários qualificados. Capacitação para o trabalho com profissionais qualificados que pertençam ao quadro funcional.
ENTREVISTADA 03	"Bom eu acho que deveria trabalhar com a realidade da adolescente, conhecer a adolescente (...) e não dar Práticas Bancárias para uma menina semianalfabeta que ela nunca vai trabalhar em um banco. Dar uma perspectiva de ela conseguir condições para quando ela sair daqui e não prometer um mundo tão grande que não está ao alcance dos passos dela quando sair daqui".	Trabalhar com a realidade da adolescente para que ela tenha condições de manter-se quando sair do CASEF.	Trabalhar com a realidade da adolescente. Baixa escolaridade não condiz com cursos que exige um nível maior de escolaridade. Perspectivas de trabalho que condizem com a realidade da adolescente.
ENTREVISTADA 04	"Estamos numa casa que é gerenciada pela Fundação que não nos dá um apoio como funcionários (...). Acho que têm muita coisa que melhorar no trabalho do funcionário aqui. (...) principalmente em educadores que estão lá nos grupos, que estão trabalhando direto com a realidade das adolescentes a gente é ser humano sente, (...) não é um envolvimento emocional que atrapalhe no andamento emocional humano que todo mundo tem e não pode separar e a gente não tem o recurso da Fundação para nos dar isso. Perde muito do potencial dos funcionários, por não dar recursos pra nos fortalecer".	Fundação devia dar uma atenção para os funcionários para que ele se fortaleça e não perca seu potencial.	A Fundação é omissa quanto à capacitação profissional e à saúde dos funcionários. O educador social é sobrecarregado. Não tem o apoio da Fundação perdendo muito seu potencial.
ENTREVISTADA 05	"Eu acho que nosso espaço físico poderia ser melhor, acho que a gente poderia ter uma área de lazer melhor, por que a gente não tem muita coisa (...). Acho que as relações interpessoais poderiam ser melhoradas, por que é um trabalho estressante a gente fica muito tempo aqui dentro, dobra hora e a gente acaba ficando com o limite muito curto, com pouca tolerância com as limitações do outro e até mesmo com as dificuldades das meninas. (...) os funcionários precisariam de um apoio psicológico que não tem, (...) uma maior compreensão das pessoas, dos superiores que estão na gestão a compreender as limitações de cada um. (...) e essas limitações poderiam ser mais bem compreendidas, bem mais trabalhadas ainda aqui no CASEF".	O espaço físico poderia ser melhor, ter uma área de lazer. Melhorar as relações interpessoais, muito tempo trabalhando, horas dobradas, estresse, limite curto, pouca tolerância. Funcionários precisam de apoio psicológico, a gestão da FASE deveria compreender as limitações de cada funcionário.	Infraestrutura deveria ser melhor e com maior espaço de lazer. As relações interpessoais deviam ser melhor trabalhadas: cursos de capacitação, auxílio de profissionais preparados. A gestão deveria compreender as limitações dos funcionários devido ao trabalho rigoroso, cansativo e estressante. Reduzido o número de pessoas, tendo que dobrar sua carga horária.
ENTREVISTADA 06	"(...) o machismo é gritante dentro de uma instituição feminina por questões bem pequenininhas que eu acho que faz muita diferença (...) o quanto isso delimita as mulheres, as meninas já têm uma influência extremamente machista lá fora e a gente não dá o suporte de revelar que mulher é muito mais forte do que um simples ser que é comandado e delegado às famílias, delegado a um homem, (...). Uma questão assim também é o físico, uma quadra de esporte aonde tem somente vôlei não são estimuladas coisas diferentes em função de serem mulheres (...) não se estimula a questão física como se mulheres não pudessem fazer nada diferente (...) e também com relação ao acesso à informática. Eu acho que convivemos num mundo completamente virtual hoje em dia e segrega isso em função disso que as adolescentes podem entrar em site que não devem, que podem fazer o que não devem. Isso elas fazem em qualquer lugar e de qualquer forma".	Machismo é gritante, reforçado pelos funcionários do CASEF. Espaço físico da quadra de esportes também tem conotação machista somente jogam vôlei. Não têm acesso à informática, é segregado isso as adolescentes.	Muitas diferenciações sexistas. O CASEF reforça essa cultura. A estrutura física também está adequada aos padrões machistas: quadra de esporte é somente destinada ao jogo de vôlei. O acesso à informática com uso da internet é negado: maior controle sobre as adolescentes, usando como subterfúgios a segurança.
ENTREVISTADA 07	"(...) a comunicação que é muito complicada e muito difícil entre os adultos, os canais de comunicação são muitos falhos e isso dificulta o nosso trabalho e respinga nas adolescentes".	Melhorar a comunicação, pois dificulta o trabalho e respinga nas adolescentes.	Meios de comunicação, passagem de informações são falhos o que dificulta o trabalho do educador social e o atendimento às adolescentes.
ENTREVISTADO 08	"(...) o que poderia ser melhor no CASEF é o tratamento das instâncias superiores com os funcionários. Estamos sozinhos, sem apoio e compreensão, não somos valorizados pelo nosso trabalho. Isso deveria mudar".	Melhorar o tratamento das instâncias superiores com os funcionários.	As instâncias superiores, a gestão deveriam ter mais compreensão e valorização para com os funcionários. Sentem-se sozinhos, sem apoio, incompreendidos.
ENTREVISTADO 09	"(...) eu tenha a visão de que cuidando dos agentes, cuidando dos técnicos, cuidando dos funcionários em geral tu vais ter uma	Cuidado com os funcionários vai ter uma melhor qualidade do trabalho, vai	A gestão deveria capacitar auxiliar os funcionários, valorizá-los e

	melhor qualidade do trabalho lá no final. Tu vais cuidar de quem tens que cuidar do público alvo, tu não pode fazer uma linha direta da gestão direta pra adolescente e se tu tiveres ali como se fosse uma parede, um nada e só querem saber se a adolescente está bem o resto não importa, mas não deveria ser assim o importante é ver se teu funcionário está bem, se está feliz, se está contente, tu vais ter resultado ali com as adolescentes então pra mim o que falta é o cuidado com o corpo funcional que ele se sinta valorizado que ele possa descansar quando tiver uma possibilidade (...).	ter resultado ali com a adolescente.	compreende-los, isso possibilita melhor qualidade no trabalho. Adolescentes também terão um atendimento mais eficaz, mais completo e mais qualificado.
ENTREVISTADA 10	"(...) num todo com atendimento sócio educativo, deveriam existir verdadeiros espaços para o atendimento psicológico, pedagógico e psiquiátrico e não atendimentos onde o profissional fica refém de papeladas e relatórios burocráticos. Deveria haver realmente espaço para tratar e escutar essas adolescentes. No campo educativo deveriam existir cursos afinados com a realidade dessas adolescentes (...) toda menina que sai da instituição deveria receber implante hormonal contraceptivo e o acompanhamento dele, evitando gravidez precoce (...), não importando a origem delas tão pouco as idades. Porque isso é um dos fatores que as levam a evadir novamente dos bancos escolares quando retornam para sociedade".	Deveriam existir espaços para o atendimento psicológico, pedagógico e psiquiátrico para o profissional e espaço para tratar e escutar as adolescentes. Deveriam existir cursos afinados com a realidade dessas adolescentes e o uso e acompanhamento do implante hormonal contraceptivo para evitar a gravidez, fator que atua na evasão escolar.	Espaço para atendimento psiquiátrico, psicológico e pedagógico para a adolescente. Os cursos deveriam condizer com a realidade das adolescentes. No desligamento da adolescente, prevenção da gravidez precoce com métodos anticoncepcionais permanentes como o implante contraceptivo. A gravidez precoce é uma das causas da evasão escolar.

Fonte: Elaborado pela autora, 2013

SÍNTESE

Os educadores sociais acreditam que, para melhorar o trabalho no CASEF, é necessário um número maior de funcionários na unidade e com qualificação. O número reduzido de funcionários ocasiona estresse físico e emocional porque o trabalho apresenta-se rigoroso, exigente e cansativo.

A estrutura física da casa necessita de manutenção, de restauração, mas como é uma unidade que preserva seu patrimônio, a FASE não se atém a esses problemas estruturais.

A FASE devia promover mais cursos de capacitação para o trabalho e de saúde mental para os funcionários e que esses cursos fossem dados por profissionais especializados que também pertençam ao quadro institucional.

Os cursos oferecidos no CASEF para as adolescentes deveriam fazer parte da sua realidade social e conforme sua escolaridade.

ANÁLISE

Por isso, no quadro 6, quando os educadores relatam que teria de haver muitas mudanças na estrutura física e social da unidade, pontuam não somente os problemas físicos, mas os sociais que também estão relacionados à socioeducação. Do mesmo modo, é unânime a percepção dos educadores sociais quanto aos aspectos estruturais da unidade.

Além do mais, essa percepção perpassa quase todas as unidades da FASE na Capital do Estado. Quaisquer dos funcionários ou educador social que pertença ao quadro da instituição relatará os mesmos problemas: falta de uma estrutura física adequada, de funcionários, de qualificação e de capacitação profissional²⁴.

Os espaços físicos das unidades apresentam, geralmente, ambientes frios, úmidos, sem iluminação, com condições higiênicas inadequadas e insalubres não condizendo com as variações climáticas. Também não há espaço para atender à demanda de ingressos, gerando a superpopulação, dificultando o atendimento mais próximo, mais personalizado com a (o) adolescente, o qual se estabelece e fortalece o vínculo.

Esse é o ônus da superpopulação que fragiliza o trabalho de todos os educadores sociais das unidades da FASE. O problema não está centrado apenas nas situações materiais, de infraestrutura, mas também nas relações interpessoais, na superestrutura, no convívio diário de educadores e adolescentes, nas relações cotidianas e isso reflete no cumprimento da medida socioeducativa das adolescentes e no trabalho do educador social.

Apesar de que este problema não ocorre no CASEF, pois as condições higiênicas da unidade são até, certo ponto, excessivas. A infraestrutura da unidade comporta o número de adolescentes internadas, salvo raras exceções. Entretanto, quando a demanda é maior, a situação complica e o trabalho socioeducativo fica comprometido.

Isso ocorre porque os pressupostos pedagógicos no CASEF têm como foco o confinamento, a uniformização, a assunção de responsabilidades, a obediência, o controle, a limpeza do ambiente e o asseio pessoal. Por isso, o trabalho fica comprometido porque não se educa, não se ensina condicionando, mantendo controle total e disciplina rigorosa. Pode-se fazer isso com um grupo pequeno; porém, quando aumenta a população, perde-se esse controle total, influenciando na disciplina.

Por conseguinte, o trabalho desempenhado pelos educadores sociais é mecanizado pelas rotinas da unidade. Quando há superpopulação, as rotinas alteram-se, atrasam, pois há horário para tudo. O tempo é um fator muito forte que

²⁴ Fato este constatado devido à observação participante e à experiência profissional de 14 anos da pesquisadora em quatro unidades distintas da FASE, sendo maior tempo de serviço sete anos de trabalho consecutivos no CASEF, cinco anos no CASE I, seis meses no CSE (Comunidade Sócio-educativa) e um ano e seis meses no CIPCS (Centro de Internação Provisória Carlos Santos).

influencia no controle e no poder do educador sob a adolescente em conflito com a lei. A mecanização está correlacionada ao controle. Quando há alterações na rotina, é necessário inovar, reinventar, adaptar e, a partir desse processo, os educadores são compelidos a apreender as rotinas da unidade.

Segundo Freire (1997), a apreensão significa a construção, o conhecimento do objeto que, no caso, seria a reconstrução, o conhecimento de forma cabal do trabalho que será realizado no CASEF. Porém, essa reconstrução está correlacionada às adolescentes internadas porque o trabalho e as rotinas existem porque há internas no lugar e esse número modifica a rotina e, conseqüentemente, o trabalho realizado também.

Sendo assim, a mecanização não é aprendizado verdadeiro do objeto. Os educadores sociais funcionam muito mais como pacientes da transferência do objeto “do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção” (FREIRE, 1997, p.77).

Dessa maneira, o trabalho mecanizado é desenvolvido sem criticidade, sem questionamento, como algo já pronto, acabado, determinado, apenas seguindo regras e regulamentos os quais as adolescentes devem seguir sem contestar por que os educadores sociais também obedecem a hierarquias e a unidade sobrepõe-se à liberdade de quem frequenta esse meio social.

No entanto, quando há fatores que envolvem mudanças coercitivas nas rotinas da unidade, é o momento em que os funcionários tornam-se capazes de apreender. Percebemos que, sendo seres humanos e únicos, essa apreensão pode tornar-se uma aventura criadora, algo muito mais rico do que meramente repetir as tarefas cotidianas. “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 1997, p.77).

O trabalho com número reduzido de funcionários ou com uma grande demanda de ingressas pode tornar-se muito mais complicado e cansativo se todos seguirem as rotinas tal qual se apresentam sem mudanças, sem desafios, sem intervenções. Por isso, muitas vezes, quantidade não quer dizer qualidade.

Nos momentos críticos é onde podem nascer experiências enriquecedoras para o desenvolvimento das relações interpessoais no ambiente de trabalho, mas é preciso estímulo, esperança, confiança, solidariedade com o outro. Sozinhos não conseguimos vencer obstáculos.

Para Freire (1997), toda prática educativa é política; portanto, não há a neutralidade, pois até essa existir também é uma posição política. Além de que toda prática educativa envolve pessoas; uma que ensina e outra que aprende. Ou, quando o objeto de estudo está em processo de construção, ambas ensinam e aprendem. Isso circunscreve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias e ideais.

Como vimos anteriormente, todas as negligências e problemas descritos acima que ainda são existentes nas unidades da FASE foram apontadas pela reportagem dos jornalistas Adriana Irion e José Costa (2013) do Jornal Zero Hora na série Meninos condenados (06/04/2013). A reportagem fez um recorte dando destaque à unidade CSE, mas que implica os problemas que há em quase todas as unidades da FASE.

No começo do ano de 2012, muitas cobranças surgiram sobre a instituição. Falhas estruturais foram apontadas nos serviços de saúde pelo Ministério Público e pelo Judiciário e teve enorme ênfase com a publicação do Jornal Zero Hora, em janeiro, da série Meninos Condenados em 03/01/2012.

As reportagens da série Meninos Condenados revelaram que a FASE era impotente para recuperar jovens infratores. Os dados foram embasados em um levantamento que mapeou a trajetória de 162 deles a partir de 2002. Esses jovens estavam cumprindo medida socioeducativa na Comunidade Socioeducativa (CSE), a unidade com adolescentes de perfil mais agravado.

Após a realidade desvelada e muitas cobranças, autoridades estadual e federal elencaram prioridades para melhorias no atendimento. Porém, passou-se mais de um ano e o cenário pouco alterou-se. Conforme a reportagem, o destino prioritário dos adolescentes retratados por ZH segue sendo, como adultos, a prisão ou a morte, e a maioria das promessas não foi cumprida.

Foi relatado que, de um conjunto de oito medidas, apenas uma concretizou-se por completo — a redução de uso de psicotrópicos para "acalmar" os jovens que viviam no ócio. Constatou-se que não evoluíram os projetos de construção de novas unidades e de um centro de formação profissionalizantes. A justificativa é a falta de dinheiro. Um financiamento de R\$ 85 milhões, encaminhado ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), vem sendo anunciado, e adiado, desde aquela época.

A juíza Vera Lúcia Deboni, da 3ª Vara do Juizado Regional da Infância e Juventude e também Fiscal do Judiciário nas casas da FASE na Capital, relata que os principais problemas são: a arquitetura ultrapassada das unidades, péssimas condições das instalações e a escassez de investimentos em ensino e cursos profissionalizantes.

Segundo Vera Deboni, no começo do março, dos 70 internos do CSE, 42 estavam matriculados. Em janeiro, as aulas escolares foram interrompidas por causa de férias de professores, conforme inspeção judicial. O corpo funcional é extremamente esforçado, mas a estrutura física precisa ser refeita. A juíza aponta que um dos tantos problemas é a falta de Plano de Prevenção e Proteção contra Incêndio (PPCI), sendo que, em cinco das seis unidades na Capital, apenas uma tem PPCI (CASE POA I).

De um modo geral, as condições de higiene melhoraram e houve redução sensível da medicação psiquiátrica, mas ainda há muito por fazer. É preciso discutir o programa de cursos profissionalizantes, porque não é adequado à clientela da FASE - acentua. O promotor Júlio Alfredo de Almeida, da 8ª Promotoria de Justiça da Infância e Juventude, responsável por fiscalizar unidades da FASE na Capital, lembra que todas as unidades estão fora dos padrões do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

Verifica-se que a primeira reportagem do Jornal Zero Hora, realizada em 2012 sobre “Meninos Condenados”, trata especificamente da unidade da CSE e, entretanto, o entendimento da sociedade, em geral, foi que toda a FASE do RS encontrava-se naquela situação.

Entretanto, cada unidade que compõe a FASE tem pressupostos pedagógicos, rotinas, estruturas, regulamentos e educadores sociais com perfis diferenciados. As unidades são diferentes, a estrutura física que as constituem são diferentes, o perfil dos adolescentes também são diferentes.

Apesar de que a maioria apresenta os mesmos problemas estruturais (instalações precárias) e de falta de funcionários para garantir um bom atendimento aos adolescentes. A unidade do CSE é constituída por adolescentes que apresentam perfil mais agravado, tanto da capital quanto do interior do Estado, seja por condutas antissociais e inadequadas ao sistema, seja pela gravidade do ato infracional.

Contudo, os problemas da Comunidade Sócio Educativa (CSE) eram concretos e o processo de ressocialização mostrava-se, e ainda se mostra, ineficaz, por diversas razões, as quais não se trata da análise desta pesquisa apontá-los. A unidade não conseguia atender toda a demanda de adolescentes que ingressavam e o corpo funcional era, e continua sendo, restrito.

Entretanto, é complicado analisar a essência de um todo (que é a FASE) a partir de uma parte (CSE), mesmo que ela faça parte do todo. Nem sempre o que ocorre em uma dada parte do fenômeno material (FASE) a ser analisado, quer dizer que seja a sua essência, pois existem outras partes que constituem esse todo, como o CASEF, o qual faz parte da FASE.

Por isso, a realidade do CASEF é diferente dos outros centros da FASE. Podemos apontar como dado a questão de gênero; é uma unidade feminina. A sua estrutura física ter estilo de uma casa, com quartos individuais, ambiente decorado e muito limpo e possuir todo tipo de eletrodoméstico para o uso das adolescentes. Além disso, é a única unidade da Capital que as adolescentes usam durante as refeições talheres de metal (garfo e faca).

São muitos diferenciais a constatar-se em um determinado recorte da realidade da FASE. No entanto, no CASEF, há também problemas na estrutura da casa, pois não se encontra dentro dos parâmetros do SINASE. Os PPCIS estão desatualizados, as adolescentes de ICPAE convivem com as adolescentes de ISPAE, enquanto que o correto seria as adolescentes ficarem em grupos separados, conforme a medida socioeducativa, de acordo com as normas do SINASE.

Todavia, isso não acontece porque há falta de funcionários para atender a todas as adolescentes na unidade. Há muitos problemas de ordem estrutural, política e administrativa. O corpo funcional, mesmo com uma posição conservadora em relação ao processo socioeducativo, trabalhando mais o lado jurídico, punitivo e menos o educativo, sendo esse último o principal para a ressocialização da adolescente, empenha-se mesmo dentro de condições precárias.

O problema está concentrado não somente na FASE, mas em toda a sociedade. Essa é uma das observações feitas pela professora e pesquisadora Craidy (2013) quando anuncia no artigo publicado no Jornal Zero Hora quanto ao descompromisso da sociedade em auxiliar e incluir os jovens em situações de risco pessoal e social.

Por isso, não se pode culpar uma instituição, que se apresenta como último recurso de ressocialização para a adolescente, se, anteriormente, a sociedade em geral sonegou todos os direitos básicos, conforme declara a Constituição de 1988 no Art. 227, como sendo essenciais:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2014).

No artigo publicado no Jornal da Zero Hora, pela Professora titular aposentada da UFGRS, Doutora em Educação, Carmen Maria Craidy (2013), ela compara a FASE com a maldição de Sísifo²⁵. A FASE avança na legislação, mas a prática, muitas vezes, avança como também retrocede.

É o caso do processo de educação e ressocialização desenvolvido no CASEF que ora se apresenta arbitrário, proibindo tudo, e ora permissivo demais, silenciando-se quanto às condutas inadequadas das adolescentes. Esse silêncio ocorre porque a unidade tem que se dispor judicialmente à Comissão de Assistência Disciplinar (CAD) com presença de promotor e defensor para averiguar a conduta procedida pela adolescente, conforme a nova Lei: o SINASE.

Acreditamos serem pertinentes as observações feitas pela professora e pesquisadora Craidy (2013) quanto ao descaso da sociedade para com os jovens em conflito com a lei. Há desigualdade social e falta de consciência política do povo brasileiro. A sociedade, em geral, exige, mas se exime da responsabilidade e nada faz para reverter esse quadro de opressão, de exclusão, de invisibilidade e de miséria para quem está fora ou nas margens da sociedade.

O problema não é somente da FASE, conforme elucida Craidy (2013), “mas de todos nós”, principalmente nós, educadores, que nos inspiramos em uma educação libertadora, nos ideais de Maturana, de Marx e de Paulo Freire. Por isso, devemos tomar consciência e assumir a parcela de culpa e tentar mudar esse cenário tão deplorável em que se encontram esses adolescentes. Conforme Maturana (2010, p.10):

25 Personagem da Mitologia Grega, condenado a repetir sempre a mesma tarefa de empurrar uma pedra montanha acima, só para vê-la rolar para baixo.

Nossa trajetória de vida nos faz construir nosso conhecimento do mundo, mas este também constrói seu próprio conhecimento a nosso respeito. Mesmo que de imediato não percebemos, somos sempre influenciados e modificados pelo que vemos e sentimos.

Para Marx (2001) o ser humano é constituído por uma complexidade corporal que está correlacionada obrigatoriamente com o resto da natureza. O homem distingue-se dos animais quando inicia a produção de seus meios de vida, o que não deixa de ser uma consequência de sua organização corporal. Ao produzir seus meios de existência, o homem produz indiretamente a sua própria vida material.

No entanto, conforme o relato de Craidy (2013) no artigo citado anteriormente, há uma ressalva a fazer: as celas de isolamento, hoje, são denominadas unidades de atendimento especial (UAE). O nome mudou, mas a função continua a mesma. O atendimento não é especial, é igual ao de todos os adolescentes. Uma vez que, para ser especial, deveria haver atendimento técnico todos os dias com médico, psicólogo, psiquiatra, assistente social, pedagogo e outros, mas isso não acontece. O corpo técnico não consegue atender todo o contingente de adolescentes existente na FASE. Além disso, o ambiente das UAE deveria ser iluminado, arejado e limpo, o que, na maioria das vezes, não é.

Essas celas de isolamento foram abolidas como forma de recepção e de triagem, na maioria das casas. Atualmente, elas ainda têm a intenção de medida disciplinar, mas, ao mesmo tempo, também de proteção, ou seja, neutralizar uma conduta inadequada, perigosa, agressiva do (a) adolescente que pode ocorrer em situações de intolerância, falta de limites ou abstinência, podendo colocar em risco a vida do (a) próprio (a) adolescente e a dos (as) demais.

Por isso, é necessária a existência dessas unidades em todas as casas de contenção para adolescentes privados e restritos de liberdade. Elas existem, mas como medida de proteção e de reflexão e não de punição ou de castigo. No próprio SINASE, no Art. 16, inciso 2º, reforça-se a existência dessas celas de atendimento especial, afirmando-se que a estrutura física da unidade deverá ser compatível com as normas de referência do SINASE. Conforme o inciso 2º: “a direção da unidade adotará, em caráter excepcional, medidas para proteção do interno em casos de risco à sua integridade física, à sua vida, ou à de outrem, comunicando, de imediato, seu defensor e o Ministério Público”.

Como professores e educadores sociais, investimos em uma educação progressista e libertadora, com uma visão de mundo fundamentada nas bases maturanista, marxista e freiriana, em que o sujeito, quando instigado, assume-se como condutor de seu destino, transformando a realidade em que se encontra. Assim tem condições de sair da alienação que o sistema dominante prega como ideal para manter seu “status quo” e passa a ser agente transformador de seu meio, modificando sua maneira de ser e de estar no mundo.

Por isso, é injusto existir lugares como a FASE sendo o último recurso de ressocialização e de bem-estar para esses (as) adolescentes. Como educadores progressistas libertários, não devemos concordar com a existência das unidades de atendimento especial nas casas de detenção para adolescentes em conflito com a lei.

Todavia, como educadores sociais convivendo com adolescentes em conflito com a lei, sabemos que, infelizmente, sua existência é um espaço necessário, pois se lida com pessoas em situação de risco pessoal e deve-se protegê-las quando se encontram em vulnerabilidade, sem discernimento da realidade em que se acham.

Brandão (1985) reforça esse viés da educação que deveria desenvolver-se na FASE, assim como também no cotidiano do CASEF, sem os pressupostos da educação formal e bancária, a qual se torna legítima, legalizada, autêntica. A educação, no seu sentido amplo, está presente em todas as relações humanas. Ela apresenta-se em casa, na rua, na igreja ou na escola.

De um modo ou de outro, envolvem-se pedaços da vida com a educação: “para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação” (BRANDÃO, 1985, p.3).

Um dado relevante que apareceu na narrativa do quadro 6 é de que os cursos profissionalizantes desenvolvidos no CASEF não condizem com a realidade da adolescente. Ela não se encontra preparada para realizar tais cursos por serem de uma compreensão mais complexa distante de sua realidade escolar.

Os cursos externos, oriundos de parcerias do Estado com empresas privadas, seguem a lógica formal do sistema capitalista, isto é, seguem os pressupostos da educação formal. Porém, eles têm ênfase no tecnicismo, que tentam ajustar as adolescentes ao mercado de trabalho, ocupando postos subalternos e assim servir aos interesses da classe dominante.

Para Frigotto (1998), trata-se de uma educação e formação que desenvolvem habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade, para a competitividade e para a empregabilidade. Em contrapartida, estes cursos deveriam ser oferecidos às adolescentes que tivessem uma escolaridade que preenchesse seus requisitos.

Além do mais, existe outro referencial que exige a aplicação desses cursos. Trata-se de uma iniciativa do governo federal e estadual que envia verbas para sua realização, que ocorre por meio de parcerias de empresas privadas ou ONGS com o governo do Estado. A verba é repassada e, então, é necessário aplicá-la de modo que constate o seu destino. Não importando a forma, a técnica, ou método que serão direcionados.

Segundo Frigotto (1998), o objetivo desses processos educativos aliados à formação técnica-profissional, qualificação, requalificação, neste contexto, é de produzir cidadãos que não lutem por seus direitos. Por esse motivo, os cursos profissionalizantes do CASEF seguem esse padrão, adequando as adolescentes para o mercado de trabalho de acordo com o sistema capitalista neoliberal.

Outro dado importante a acrescentar que poderia ser abolido, que poderia mudar na estrutura social do CASEF, apesar de ser apontado apenas por uma entrevistada, foi a discriminação da mulher. Simplesmente por ser mulher tem que ser diferente do homem. Relata que o sexismo²⁶ é muito forte dentro da unidade o que deveria ser o contrário por se tratar de uma casa feminina. Enfatiza que “a menina já vem com uma carga cultural machista” preponderante e a unidade conserva e intensifica esse fator cultural. Esse problema demonstra a reprodução cultural de uma sociedade patriarcalista, capitalista, colonialista e sexista que existe no CASEF. Nas entrevistas, enfatizaram-se outras questões e o sexismo não foi revelado como algo destacável, passando despercebido.

Os aspectos desse sexismo apresentam-se nos cursos oriundos de fora e de dentro da unidade. Os cursos oriundos da unidade são extremamente femininos, cujas finalidades são destinadas ao ambiente familiar. Entre eles, estão os cursos de corte e costura, de bordado, de crochê, ponto cruz, ponto russo, entre outros, além

26 O sexismo é uma posição, ou uma postura misógina, de desprezo frente ao sexo oposto – expressão considerada no **Dicionário Petit Robert**, publicado na França nos anos noventa. Para **Karin Smigay** (2002), Sexismo é atitude de discriminação em relação às mulheres. Mas é importante lembrar que se trata de uma posição, que pode ser perpetrada tanto por homens quanto por mulheres; portanto, o sexismo está presente intragêneros, tanto quanto entre gêneros.

dos cursos relacionados à alimentação, à cozinha. Não que sejam desinteressantes, pois, de acordo com as entrevistadas, estes cursos são importantes para elas. Têm como objetivo levar para a vida cotidiana sem precisar de terceiros para realizar tarefas que teriam de pagar para fazer.

Entretanto, surgem interrogações de por que não são desenvolvidos outros tipos de cursos que não sejam predominantemente femininos, só porque estão em um universo feminino? Por que não haver cursos de fora que deem serigrafia, marcenaria, mecânica? E por que a ênfase em cabelereira, manicure, maquiadora, camareira? O CASEF reforça a questão do sexismo e não desconstrói a visão machista de que a mulher deve seguir os ideais da ideologia burguesa.

Para tentarmos dar conta das interrogações acima, anunciamos que há uma grande distância entre os meninos e as meninas em conflito com a lei. Nos cursos de informática, os meninos têm acesso à *internet*; as meninas não podem ter, pois a questão do controle é maior. Não podem entrar em contato com além muros do CASEF, não podem entrar em determinados *sites* ou no *facebook*.

A interrogação descrita acima é da educadora entrevistada que se apresenta pertinente ao assunto que estamos tratando. Verifica-se que uma pessoa dentre nove foi capaz de detectar como a questão de gênero influencia no contexto social do CASEF e de como ela interfere no processo de ressocialização da adolescente.

Na verdade, gênero é uma ferramenta que usamos para trabalhar as distintas masculinidades e feminilidades. Por isso, a categoria de gênero não se restringe somente à questão binária, dicotômica, essencialista e universal de homem e mulher. Ela revela-se em diversas alternativas (SCOTT, MARIANO, MEYER). Para Meyer (2012), gênero, sexo, corpo e cultura inter-relacionam-se numa simbiose contínua formando o sujeito. O gênero não forma somente a personalidade do indivíduo, mas também o comportamento e o corpo.

As adolescentes que cumprem medida socioeducativa vivem uma realidade diferenciada, mesmo se igualando a dos adolescentes em conflito com a lei. As adolescentes mostram-se mais comprometidas no cumprimento de suas medidas e no trabalho de ressocialização e a violência exercida por elas é mais racional, intencional, simbólica do que a física. Todavia, esta versão, muitas vezes, não se confirma porque cada indivíduo tem sua interioridade, seu universo, suas particularidades, sua visão de mundo.

Para Corrêa (2005), mesmo reconhecendo certas especificidades culturais masculinas e femininas, não podemos ignorar que a formação humana passa por um processo educacional, onde os valores sociais são repassados, insuflados ou trabalhados em todas as instâncias educacionais.

Por isso, no CASEF, o trabalho de ressocialização está marcado pelo preconceito e pela reprodução de situações que têm por ensino-aprendizagem inculcar informações nas mentes das adolescentes, fazendo-as exercitar a reprodução, a repetição e a memorização dos comportamentos ditos aprováveis pela sociedade.

Corrêa corrobora com Simone de Beauvoir (2005 apud SAFFIOTI, 1987, p.10) que “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Sendo assim, Corrêa (2005) faz uma crítica ferrenha contra as diferenças existentes das práticas esportivas entre meninos e meninas no sistema educacional. Crítica cuja entrevistada indica quando revela que a estrutura física da quadra de esportes, que há no CASEF, é destinada apenas para o jogo de vôlei, não incentivando a prática de outros esportes.

Corrêa (2005) verificou que, durante estudos e observações em escolas públicas quanto à Educação Física Escolar, é administrada em aulas mistas e os meninos jogavam futebol e as meninas vôlei - o que somente vem reforçar o mito de sexo forte e sexo frágil. Revela que superar estas ações sexistas ainda é um desafio a educadores (as) críticos (as).

Para Corrêa (2005) iniciação esportiva escolar e não escolar reproduzem os valores dos esportes institucionalizados. Por isso, a luta pela igualdade de sexo passa por ações simultâneas no âmbito escolar e fora dele e que se possibilite a realização de competições esportivas de ambos os sexos. No entanto, devemos primar pela participação, pela cooperação e não pela sobrepujança e a comparação objetiva.

Contudo, no CASEF, uma vez ao mês, os meninos que cumprem medidas socioeducativas semiabertas vêm visitar as adolescentes e são realizados torneios de vôlei. Nestes eventos, quase sempre, vencem as meninas, por praticar mais esse tipo de esporte. Portanto, há uma competição amistosa que é benéfica para o desenvolvimento e relacionamento destas meninas com os meninos de outras unidades, mas fica restrita ao vôlei, sem interação com outros tipos de esportes.

Evidentemente que, no CASEF, têm-se vários argumentos para que as meninas não pratiquem outros esportes, que não seja o vôlei. Um deles é o

desconhecimento de técnicas, práticas e conhecimentos das regras de esportes como futebol, handebol, basquete e outros. Quando jogam futebol, quase sempre se machucam, ou procuram um meio de machucar a quem não lhe afeiçoa e o mesmo ocorre com os outros tipos de jogos.

Em contrapartida, quando a adolescente recebe progressão de medida, ou seja, medida semiaberta, se tem aptidão, habilidade para exercer outro tipo de esporte, principalmente futebol, ela é colocada em uma escolinha, porém é além muros do CASEF. Isso ocorre depois de uma avaliação técnica e particularizada com a adolescente.

Portanto, para haver a prática de outros esportes, além do vôlei, no CASEF, é necessário as (o) educadoras (e) e professoras (e) conscientizarem as adolescentes a competir com maturidade, com responsabilidade e com respeito. Isso também faz parte da socialização, da educação e da ressocialização dessa adolescente. Evidentemente que não será um trabalho fácil nem para as (o) educadoras (e) quanto mais para as (o) professoras (e), mas que é importante para o desenvolvimento pessoal e interacional das adolescentes.

Além disso, é cômodo ficarmos no ócio, não dando importância a fatos que podem nos tirar da área de conforto. Por isso, há resistência a mudanças ou simplesmente ignoramos que tal problema existe. Tal fato é o que ocorre no CASEF: ignora-se que o sexismo existe e continua-se com a sua reprodução social.

Segundo Corrêia (2005), essa postura do educador (a) apenas reforça os valores excludentes inerentes às práticas esportivas, como também influencia no comportamento dos indivíduos. É evidente a primazia dos fatores biológicos, binários, essenciais e universais de homem e mulher sem as suas particularidades.

Sendo assim, ignoram-se as diferentes masculinidades e feminilidades que são construídas no decorrer da trajetória do sujeito. Constatamos que, se insistimos nessa forma de perceber, de interagir e de inserir-nos no contexto social, sem questionamentos como algo pronto, acabado, “estaremos reproduzindo e legitimando as práticas opressoras da sociedade industrial moderna” (CORRÊIA, 2005, p.5).

Daí a importância em analisar propostas de ressocialização das adolescentes em situação de vulnerabilidade e fragilidade social, pois propor atividades educativas que não resultem em processos de discriminação social e sexistas não é possível com propostas massivas que têm, na educação tradicional, a sua melhor estratégia.

Quadro 7 - Percepção social dos educadores sociais sobre a realização de tarefas e noção de responsabilidade das adolescentes no CASEF (Aceitação de tarefas e responsabilidades)

ENTREVISTADOS	FRAGMENTOS SIGNIFICATIVOS (DISCURSO)	EXPRESSÕES-CHAVE	SENTIDO/IDEIA CENTRAL
ENTREVISTADA 01	Em geral não. Porque elas quando (...) entram no CASEF, a gente dá um tempo, pois a menina tem o seu tempo e a gente respeita isso. Não vai exigir nada ali, naquele período de uma semana. Enfim, as coisas são aos poucos e aos poucos ela vai perceber que todas; cada menina do grupo tem a sua tarefa, cada menina vai fazer determinada tarefa e ela vai percebendo no dia-a-dia que ela se enquadra naquilo ali, (...). Então na maioria das vezes, a gente não tem dificuldade em elas cumprirem as tarefas, elas se adequam bem assim nas rotinas.	Em geral, aceitam a realização de tarefas e têm senso de responsabilidade. Adequam-se à rotina.	Em geral, não. A menina tem um período de adaptação de uma semana, dependendo da situação pode ter um prazo maior. De forma gradual, vai se adaptando a rotina da casa. No grupo, cada adolescente executa determinadas tarefas no cotidiano da unidade.
ENTREVISTADA 02	No começo elas têm sim, bastante dificuldade, mas eu acho que depois de um tempo, até se acostumar eu acho que até elas ficam muito melhores do que nós porque eu acho que depois elas se tornam muito mais criteriosas que nós no jeito de fazer as tarefas, na retidão da pontualidade de fazer a tarefa (...). Eu acho que é só no começo mesmo de elas não terem limite nenhum.	No começo, têm bastante dificuldade, depois, acostumam-se e ficam criteriosas e pontuais.	No início da internação, têm muitas dificuldades em aceitar tarefas e responsabilidades pela questão de não terem limite, e por esse ser algo distante de sua realidade. O período de adaptação é gradual, depois, adquirem a noção de responsabilidade e executam tarefas de forma criteriosa e com assiduidade.
ENTREVISTADA 03	Sim, bastante. Por causa do meio de onde veio como eu disse, ela não sabe lavar um prato. Chega aqui tu quer que ela lave uma louca, torça um pano, tu quer que ela tire pó. Elas não foram acostumadas a isso, então elas levam muito tempo para até aprenderem a fazer alguma coisa.	Sim, têm bastante dificuldade, não foram acostumadas a isso. Levam muito tempo para aprenderem a fazer alguma coisa.	Têm muita dificuldade. O meio influencia e de onde vêm não estão ambientadas a executar tarefas. Levam muito tempo neste processo de aprendizagem.
ENTREVISTADA 04	Tem. Tem dificuldade por que elas não têm isso na realidade, na rua, elas não têm essa prioridade de cumprir regras e normas na rua. Elas não arrumam um quarto, algumas até podem arrumar, são meninas que têm realidades diferentes. É uma dificuldade de entendimento pra uma realidade que elas nunca tiveram. Outras meninas têm isso, mas no tempo delas, na vontade delas, não é todos os dias. (...) e na realidade do CASEF é outra e isso é difícil para elas. Não que elas não queiram eu acho de fazer as rotinas, mas sei que elas não têm isso como delas e não foram educadas para isso também.	Têm dificuldades porque não têm isso em sua realidade, não foram educadas para isso.	Têm dificuldades por que executar tarefas e ser responsáveis não faz parte da sua rotina. Algumas são meninas de rua, desprovidas de qualquer limite, outras não. Mas executam tarefas quando querem, no seu tempo. Não foram educadas para cumprir tarefas com assiduidade. No CASEF, é tudo regrado com horários fixos, sem tolerância a atrasos e reincidências.
ENTREVISTADA 05	"No primeiro momento sim. Por que elas chegam sem limite, sem fazer nada e querendo dizer não pra tudo, afrontam. Assim, elas são difíceis pra tudo, mas depois que elas entram na rotina elas acabam fazendo sim, mas claro que tem exceções. Tem as mais difíceis, tem as que entram reclamando não querendo fazer nada, não aceitam responsabilidades em cumprir sua medida. Mas acho que a grande maioria aceita sim, se insere no contexto, cumprem com suas responsabilidades, suas tarefas sem problema na minha visão".	No primeiro momento, sim. Porque não têm limite, não querem fazer nada e dizem não para tudo. Grande maioria, depois, insere-se no contexto.	No primeiro momento, sim. Acontece devido à falta de limites, sem tolerância a ouvir um "não" e dizê-lo por muitas vezes. Com o passar do tempo, adaptam-se à rotina da unidade e acatam tarefas e responsabilidades. Há exceções, mas a maioria adequa-se ao contexto social da unidade.
ENTREVISTADA 06	Sim. Por que eram pessoas completamente desresponsabilizadas, as suas famílias faziam tudo, quando faziam, mas a maioria fala muito em estar na rua, andar na rua. Não falam em estar em casa, limpar uma casa, sobre fazer alguma coisa pra si, sobre estudar. É sempre coisa sem compromisso, sem relação com o trabalho (...). Então acredito que a questão do trabalho seja a maior dificuldade de cumprir tarefas, horários, obrigações.	Sim, porque eram desresponsabilizadas e a família fazia tudo. O trabalho é a maior dificuldade porque exige cumprimento de horário, de tarefas e de obrigações.	Sim. Têm dificuldades pela falta de trabalho, de responsabilização, de compromisso para o cumprimento de tarefas e de horários.
ENTREVISTADA 07	Depende da adolescente e da fase em que ela está. As adolescentes de medida provisória quando ingressam na casa tem muita dificuldade, (...). Então são meninas que têm muita dificuldade e tem de fazer um longo trajeto, trabalho longo neste sentido até ela criar o hábito.	Quando é recém ingressa na casa tem muita dificuldade. Tem de fazer um longo trajeto até ela criar o hábito.	Sim, no início. Está relacionado ao tempo de internação da adolescente. Na internação provisória, elas têm dificuldade para e adequar-se à rotina. É preciso de um longo tempo até elas se adaptarem.
ENTREVISTADO 08	Sim. No início elas têm dificuldades, mas depois se acostumam com a rotina da casa e aceitam e fazem todas as tarefas que tem de ser feitas.	Sim, no início, têm dificuldade, mas, depois, acostumam-se à rotina da casa.	Sim, no início, elas têm dificuldades em adequar-se. Gradualmente, adequam-se, acatam e executam tarefas que lhes são incumbidas.
ENTREVISTADO 09	Sim, mas por que não tinham essa rotina anteriormente. São meninas que, na maioria, não tinham regras, não tinham coisa nenhuma. Chegam num lugar que têm elas acabam tendo dificuldades. Então elas têm de passar por esse processo de	Sim porque não tinham essa rotina, não tinham regras e acabam tendo dificuldades. Passam por um processo de aprendizagem, de condicionamento e varia de uma	Sim. Logo que chegam têm dificuldades pelo fato de não ter regras. No CASEF, passam por um processo de aprendizagem e de condicionamento.

	aprendizagem, ou de condicionamento. Algumas assimilam muito rápido e depois tranquilo acontece e outras têm uma dificuldade enorme, porque não tiveram nenhuma base pra isso, mas eu acho interessante aquilo que vai ficar na vida delas. São coisas básicas é a questão da higiene é importante porque acabam se tornando pessoas boas de conversar, de trocar experiências porque se tornam sociáveis antes eram como bicho do mato. Acho que esse lado é positivo, pena que seja que ser imposto, (...). Então tem algumas coisas têm que ser imposta até que ela internalize, mas no geral esse processo inicial é preciso, (...). Tanto que depois na caminhada elas internalizam o procedimento e agem no automático ou assimilam como valor. Elas, às vezes, falam, sentem "hoje eu não estou legal, preciso tomar um banho".	adolescente para outra.	Isso varia de uma adolescente para outra, umas assimilam rápido; outras já não, porque não tiveram base para isto. Algumas tarefas como a higiene corporal e outros hábitos mudam seu modo de ser, tornando-as limpas, sociáveis e acessíveis. Esse processo de aprendizagem e de apropriação é imposto pela rotina da unidade. As adolescentes internalizam os procedimentos; depois, agem no automático, ou assimilam com o valor.
ENTREVISTADA 10	No início sim, pois são adolescentes, é comum bater de frente, serem contestadoras. Mas posteriormente aceitam com tranquilidade, as regras, as normas trazem segurança e tranquilidade a elas. É comum verem umas e outras se cobrando, ou cobrando os funcionários das aplicações das regras. Sobre as responsabilidades parece ao meu ver que gostam de sentirem-se responsáveis das coisas, há uma luta interna para chegarem ao posto de fiscais, e por serem colaborativas ou receberem por projetos remunerados.	No início, sim, mas, posteriormente, aceitam com tranquilidade as regras e, com o passar do tempo, gostam de sentirem-se responsáveis.	No início, sim, mas, posteriormente, aceitam com tranquilidade as normas e sentem-se seguras com elas. As regras são cobradas pelas próprias adolescentes e também cobram os funcionários se não as executam. Gostam de ser responsáveis, colaborativas e também de participar de projetos remunerados.

Fonte: Elaborado pela autora, 2013

SÍNTESE

As adolescentes têm dificuldades em aceitar tarefas e responsabilidades por que é algo desconhecido de seu contexto social. As tarefas que têm de realizar, a sua rotina e seu senso de responsabilidade não condizem com a realidade do CASEF. Entretanto, com o passar do tempo, adaptam-se; são condicionadas. Sendo assim, ainda há adolescentes que internalizam a rotina do CASEF, incorporando em seu cotidiano.

ANÁLISE

No quadro 7, trata-se da realização de tarefas e da noção de responsabilidade das adolescentes internas. Conforme a concepção dos educadores sociais, a responsabilização das adolescentes em executar tarefas é predominantemente difícil no início da internação. Porém, como o passar do tempo, as adolescentes adéquam-se à rotina do CASEF. Conforme o perfil de cada menina, umas adéquam-se mais rápido que outras.

No entanto, é complexo para uma menina de rua inserir-se na realidade do CASEF. Ambientada com uma liberdade diferenciada, onde seus valores são outros, a sua tarefa é conseguir meios para sobreviver, sua rotina é variável e seu senso de

responsabilidade é manter-se segura e viva. Para a Organização das Nações Unidas (ONU), essa menina não tem a proteção, a supervisão ou a orientação adequada de um adulto responsável.

Outras meninas ainda têm uma vida familiar, porém desorganizada e sem limites; e outras até possuem uma família mais presente, mais organizada e isto favorece-lhes serem mais responsáveis, realizando tarefas, mas sem retidão, precisão, assiduidade e compromisso. Elas executam tarefas e são responsáveis no tempo e na vontade delas e esse processo não é constante; não ocorre todos os dias.

Em contrapartida, são raras as (os) adolescentes que têm facilidade em executar tarefas e serem responsáveis por livre arbítrio, sem auxílio ou cobranças dos adultos. Somente se consegue fazer ou ser aquilo quando somos ensinados, ou seja, aprendemos com alguém; não sabemos, não aprendemos a fazer ou a ser algo sozinhos.

Dessa forma, as adolescentes somente podem fazer e ser algo se forem ensinadas para isso; não podem ter conhecimento de causa de algo desconhecido. Por isso, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1997, p.12). Evidentemente que não se pode cobrar algo e exigir o seguimento de uma rotina padronizada como no CASEF, se isso nunca fez parte da realidade de uma adolescente.

Por isso, as adolescentes somente serão responsáveis e realizarão tarefas se forem ensinadas por seus pais ou responsáveis e esses só poderão ensinar se aprenderam a ser responsáveis e se realizarem tais tarefas. Na verdade, isto implica o processo da educação no sentido informal que se desenvolve no meio familiar com a presença, a orientação, a supervisão de pais ou responsáveis. Segundo Gohn (2008), a educação informal desenvolve-se na família com a intencionalidade de socializar o indivíduo.

Do mesmo modo, é complexo condicionar uma pessoa a uma determinada rotina colocando-a como única, pois a do CASEF circunscreve-se nessa situação. Sua rotina está correlacionada ao trabalho desenvolvido pelos educadores sociais na unidade e apresenta-se muito diferente do trabalho realizado pelos demais educadores das unidades masculinas. Submeter a adolescente a certas condições que podem ser desconhecidas de seu contexto social é quase sempre dramático.

Tal fato apresenta-se no cumprimento de tarefas, de regras, de horários que regem a rotina do CASEF. O trabalho dos educadores é mecanizado e, por conseguinte, também será mecanizado o comportamento das adolescentes para assim seguir os regulamentos da unidade sem contestar, questionar, instigar. O trabalho socioeducativo está embasado nos caracteres da educação formal, tradicional, conservadora que tem legitimidade no sistema capitalista.

Os educadores sociais e as adolescentes são robotizados pela rotina, não percebendo somente seu condicionamento, mas também seu determinismo. Em suma, estão seguindo a ideologia da classe dominante: todos devem ser moldados de acordo com o modelo neoliberal e quem não seguir está fora da sociedade, ou à margem dela.

O trabalho dos educadores sociais é conservador, autoritário, repetitivo, não ensinando a adolescente a pensar, apenas obedecer, educando cidadãs dóceis, disciplinadas, obedientes para depois devolvê-las à sociedade, recuperadas, ressocialização. Entretanto, esse trabalho deveria ser realizado tentando aproximar-se da realidade dessas adolescentes.

O CASEF é um mundo à parte; tudo regrado, tudo no seu devido lugar. O ambiente é muito limpo, colorido, decorado, com eletrodomésticos que algumas adolescentes nunca tiveram em suas respectivas casas. Por isso, o início é difícil e a saída, às vezes, também é difícil, para meninas oriundas de famílias carentes, ainda mais quando se trata de meninas de rua, porque dentro da unidade tiveram acesso a bens materiais que na rua nunca dispuseram: como um quarto individual, desfrutando de uma intimidade que não conheciam.

Além disso, há adolescentes que internalizam a rotina do CASEF, levando consigo muitos aprendizados que podem ser úteis para seu cotidiano. Porém, são atividades comuns que servem como suporte para o trabalho doméstico, mas que não mudam em nada no espírito crítico, no estímulo à curiosidade, no sentido de apropriação de seus direitos sociais.

Essa educação informal e não formal que é desenvolvida no CASEF tem como pressupostos pedagógicos o condicionamento, mas também o determinismo, o acabamento. Todavia, Freire (1997) diz que somos seres condicionados, mas não determinados. O condicionamento faz-nos perceber que podemos ir além, que não somos seres acabados, mas inacabados e, se assim somos, sabemos de nossa inconclusão.

Por sermos seres inacabados e inconclusos e termos consciência dessa inconclusão ficamos abertos às possibilidades do novo, de percorrer outros caminhos, de ampliar nossos conhecimentos. Percebemos, assim, o nosso papel de intervenção na realidade, da nossa presença e construção no mundo e de que não estamos nele apenas para adaptar-nos, mas para inserir-nos e estarmos na posição de sujeito e não de objeto na sua construção sociohistórica (FREIRE, 1997).

Esse processo deveria ser trabalhado na rotina do CASEF, de condicionamento a uma nova realidade, mas não de uma realidade pronta, acabada, determinista em que todos os ensinamentos são assimilados, transferidos sem a sua apropriação. Conhecimentos que deveriam coincidir com a realidade da adolescente, ou pelo menos aproximar-se dela.

Esses conhecimentos deveriam estar embasados numa educação crítica, libertadora, progressista conforme os ideais freirianos, onde fosse instigado o exercício da cidadania, trabalhando o reconhecimento dessa adolescente como sujeito de intervenção na sua realidade social; proporcionar o reconhecimento de meios que estão presentes na dinâmica da sociedade, onde as adolescentes pudessem lutar por seus direitos e serem ouvidas.

A instituição que representa o Estado deveria trabalhar junto com a comunidade para promover centros de habilitação na área médica, assistencial e profissional para auxiliar essas adolescentes e suas famílias. Mais precisamente até o momento de conscientizarem-se que podem mudar o contexto em que se encontram. Não é uma tarefa fácil, o caminho é árduo; todavia, não impossível.

Não se pode é apostar em uma ressocialização com caráter conservador, assistencialista, patriarcalista, populista, que não tem como critério educar para a cidadania; porém, de adestrar, de colocar limites, de encaixar os sujeitos dentro de seus devidos lugares sociais. Além disso, o pensamento hegemônico da sociedade em que vivemos ainda culpa os desprivilegiados pelo seu próprio destino.

É essa estrutura que devemos conscientizar a adolescente a romper, mas, para isso, é necessário estimular sua curiosidade, sua criticidade e o autoconhecimento da realidade em que se encontra, colocando-a como mentora de seu destino; que pode fazer escolhas, que tem condições de optar.

Para Volpi (2001), a mudança de atitude da (o) adolescente vai depender, basicamente, do conceito de socialização com o qual se opera uma medida

socioeducativa. Efetivamente é nesse momento que entra o trabalho do educador social que influenciará na ressocialização da adolescente.

Além do mais, esse trabalho de conscientização mostrará à adolescente que ela tem condições de ser coerente e sábia, procurando brechas para sua inserção social; porém, sem delitos, sem uso da violência, mas sim exercendo seus direitos de cidadã, reivindicando direitos que por muito tempo foram-lhe sonegados.

Conforme Volpi (2001), não podemos atribuir a prática do delito, exclusivamente, à situação social, eximindo a adolescente de sua responsabilidade. Não podemos retirar o livre arbítrio e colocá-la, exclusivamente, como mera reprodutora de comportamentos socialmente transmissíveis por processos ideológicos de socialização.

A adolescente tem capacidade de fazer a sua história; não pode ser reduzida a uma mera reprodutora social, alienada do meio em que vive. Como podemos constatar, isto é, ir contra a lógica de que Freire, Volpi e Maturana enunciavam de que o homem é um ser social, por isso, ele está no mundo, constrói-se nele e é também construído por ele.

Para que este processo de reconhecimento como sujeito histórico ocorra é imprescindível trabalhar de forma diferenciada os pressupostos pedagógicos do CASEF. Tal modo de ressocialização apenas condiciona para o convívio social a adolescente; não a ressocializa como sujeito ativo no seu fazer histórico. Tal fato quando acontece a adolescente ainda consegue realizar sua reintegração social.

Porém, há meninas que não tiveram condições para condicionar-se e retornar à sociedade; encontram-se vulneráveis tanto no contexto psíquico, quanto no social, assim como no econômico e familiar. Quando retornam para a sociedade, veem-se sozinhas, sem apoio, somente resta-lhes retornarem ao local de confinamento onde conheceram um pouco de respeito, proteção, solidariedade, afetividade e compreensão.

Quadro 8 - Percepção social dos educadores sociais sobre a reincidência das adolescentes no CASEF (motivos da reincidência)

ENTREVISTADOS	FRAGMENTOS SIGNIFICATIVOS (DISCURSO)	EXPRESSÕES-CHAVE	SENTIDO/IDEIA CENTRAL
ENTREVISTADA 01	“(…) eu sempre digo quando elas saem sempre voltam pro mesmo tudo, é o mesmo local, a mesma moradia, a mesma vila, os mesmos amigos. Sabe então não muda nada, é muito difícil tu sair e tu voltar a conviver no mesmo lugar, com as mesmas pessoas, com os mesmos hábitos e não ter recaída né?”	Voltam para o mesmo lugar de onde saíram e têm recaída.	Quando saem da Instituição retornam para o mesmo meio que as influenciaram no ato infracional, é difícil resistir aos vícios, aos antigos hábitos.
ENTREVISTADA 02	“A questão de lá fora né, a questão de um aparato que apoiasse ela lá fora, de uma família organizada. O Estado também, mas o Estado eu acho que ajuda em alguma coisa, mas é muito pouco, não é suficiente. (...) ultimamente eu acho que a reincidência no CASEF se deve ao fato de elas entrarem e logo saírem, porque as gurias que entram e ficam bastante tempo, elas praticamente não reincidem. O 1º susto foi pequeno, aí a guria volta e faz de novo a não ser que ela passe dois anos aí daí ela não volta mais”.	A família e o Estado não ajudam e o tempo de internação é pequeno, por isso reincidem.	O retorno ao meio social não está preparado para receber esta adolescente: Família, comunidade e uma presença maior do Estado. A reincidência deve-se ao fato de elas permanecerem pouco tempo internadas.
ENTREVISTADA 03	“Voltam para o mundo delas, voltar pra vida delas em comum com as necessidades que elas têm e não são satisfeitas. Elas desejam alguma coisa e não tem porque não trabalham, não tem porque o pai não dá, não tem porque não tem mãe, não tem pai. Então o que fazer é voltar pra droga de novo. É vender a droga é consumir a droga pra esquecer. Elas voltam pra vida delas, pros amiguinhos delas, pros irmãos dela, elas voltam para tudo, não tem o que fazer”.	Voltam para o mundo delas, não têm o que fazer.	Retornam para o meio que as influenciou à prática do ato infracional. Família inexistente ou com precárias condições econômicas. Retornam ao mundo do tráfico, onde vendiam drogas e consumiam para esquecer as amarguras de seu cotidiano.
ENTREVISTADA 04	“A reincidência é fazer o trabalho com as adolescentes no lugar que for, pode ser no CASEF, numa clínica. É local tu faz um trabalho e ela retorna ao meio em que estava antes. A reincidência está ali, na família, na falta de recurso, na falta de produção social. A reincidência está ali onde a instituição não consegue mexer. Está fora do alcance dos portões, está fora do alcance da justiça em si”.	Reincidência está na família, na falta de recurso, na falta de produção social. Está onde a instituição não consegue mexer.	A reincidência está no retorno ao meio em que vivia, está na família, na falta de recursos, onde a Instituição e o judiciário não podem interferir.
ENTREVISTADA 06	“Eu acho que não adianta tirar uma pessoa de um lugar onde ela delinuiu não tratar aquele lugar, não tratar aquele vínculo primeiro e tratar a pessoa e botar a pessoa de volta naquele lugar. A família já está comprometida é como um processo de um vício é um vício de uma atitude, de um comportamento, vício da convivência, com pai alcoólatra, com mãe drogada, com irmão traficante, marginal etecetera e tal. Está delinquindo com esse povo todo”.	Não adianta tirar a pessoa do lugar que delinuiu e não tratar esse lugar e devolve-la para o mesmo.	Não adianta devolver a adolescente para o mesmo meio onde cometeu o ato infracional, sem tratar esse meio, principalmente se a família encontra-se em risco pessoal e social.
ENTREVISTADA 07	“Não existe um acompanhamento maior. Agora temos o que chamamos de egressas. Mas é uma coisa muito curta, se procura uma colocação de emprego e acompanhar um pouco a família. Mas isso é um período muito curto onde não tem uma estrutura familiar lá fora fica muito mais difícil para essa adolescente. O que a gente percebe é pouco apoio familiar, pouca estrutura familiar para que essa menina realmente de certo. Às vezes, a gente percebe que a menina tem potencialidade, isso é a maioria”	Pouco apoio familiar, pouca estrutura familiar. Potencial a menina tem, mas não existe um acompanhamento maior.	Não existe um acompanhamento continuado com profissionais habilitados para auxiliar essa adolescente no seu egresso. Potencial a menina tem, é necessário proporcionar condições adequadas para desenvolvê-la.
ENTREVISTADO 08	“As adolescentes vem parar na FASE novamente por não ter o apoio da família. Voltam a morar no mesmo lugar e também a maioria é usada pelos namorados, irmãos, traficantes. Voltam a fazer tudo aquilo que faziam antes”.	Não têm o apoio da família, voltam a morar no mesmo lugar e fazem tudo aquilo que faziam antes.	Não tem apoio familiar, são usadas pelos namorados, irmãos e traficantes. Retornam ao mesmo estilo de vida.

ENTREVISTADO 09	“O primeiro fator é retornar ao mesmo ambiente. É dar várias possibilidades, desde estágios maravilhosos no Tribunal, elas convivem com outro nível social se sentem valorizadas e até capazes de chegar naquele status e é desligada e volta pra mesma comunidade, pro mesmo setor, pra mesma pobreza, pra mesmas dificuldades e pras mesmas tentações que ali as envolve então a primeira coisa é retornar ao cargo anterior que é de tráfico, (...). A segunda é da personalidade da adolescente eu sou isso e a minha família depende de que eu faça isso, então eu não vou mudar é uma decisão dela. Essa é a segunda versão, mas é bem menor que a primeira”.	Retornar ao mesmo ambiente. Personalidade da adolescente pode ser de não querer mudar.	O primeiro fator é retornar ao mesmo meio onde cometeu o ato infracional. Quando estão internadas lhes são oferecidas outras oportunidades em que se sentem úteis, valorizadas. Frequentam outros ambientes. A segunda questão, menos preponderante, é quando a adolescente internaliza a vida do crime como algo inerente a ela, sem volta.
ENTREVISTADA 10	“Ao meu ver a reincidência deve-se por múltiplos fatores, internos, externos. (...) uma estrutura social aproximada a estrutura que o CASEF proporciona a estas adolescentes, com apoio e atendimento diferenciado. (...) possuem pessoas orientando, conversando a todo o momento. Adolescentes que não possuem um guia, um norte durante seu desenvolvimento facilmente se envolvem em situações de risco, (...). Junte a isso situações de dependência química ou até mesmo distúrbios comportamentais ou doenças psicológicas (...).”.	Múltiplos fatores externos e internos. Falta de uma estrutura social aproximada do CASEF com apoio e atendimento diferenciado. Envolvem-se em situações de risco: dependência química, distúrbios comportamentais e doenças psicológicas.	A reincidência deve-se por múltiplos fatores, internos e externos: descaso social, negligência, exposição a situações de risco. A reincidência pode estar relacionada à dependência química, aos distúrbios comportamentais ou doenças psicológicas. Adolescentes deveriam ter uma estrutura social e familiar onde houvesse orientação e atendimento diferenciado.

Fonte: Elaborado pela autora, 2013

SÍNTESE

O problema concentra-se quando a adolescente sai da unidade e não se encontra preparada para enfrentar o mesmo meio social que lhe influenciou à prática do ato infracional. Retorna a conviver com uma família que passa por precárias condições econômicas e, muitas vezes, encontra-se em vulnerabilidade e fragilidade social e não está preparada para receber essa adolescente, pois não consegue dar limites.

A presença do Estado é pouco atuante no auxílio às famílias das egressas, que é a base para a continuidade de sua ressocialização. Além disso, grande parte das adolescentes tem problemas com dependência química e, por isso, perde o controle com muita facilidade, propiciando, assim, a reincidência.

ANÁLISE

No quadro 8, os educadores irão evidenciar sua percepção quanto à reincidência das adolescentes na Instituição. Enfatizam que a reincidência ocorre

porque a adolescente não é preparada para enfrentar situações complexas do meio de onde veio.

Por isso, é influenciada por ele e volta a reincidir. Atualmente, o Estado faz algo a respeito; porém, é por um período muito curto, que tem data definida de um ano, podendo ser prorrogada para mais um ano, completando dois anos, o qual não consegue suprir as necessidades dessa adolescente e de sua família, que também se encontra com dificuldades.

Durante esse tempo determinado, o Estado proporciona uma política pública denominada de Programa de Oportunidades e Direitos (POD) Socioeducativo para as meninas egressas que estão em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto. O POD Socioeducativo trata-se de uma parceria com Entidades Filantrópicas Educacionais com o Estado e caracteriza-se como uma Política Pública Privada (PPP).

O POD Socioeducativo é uma política pública especificamente voltada ao atendimento da adolescente egressa. Trabalha o processo de ressocialização, mas em uma perspectiva diferenciada, pois a inclusão ocorre através da Educação profissional com os cursos e da Educação Não Formal com as oficinas desenvolvidas na Escola Pão dos Pobres, situada na Capital.

O processo de ressocialização dá-se em um contexto diferenciado porque as adolescentes encontram-se em liberdade assistida, mas em liberdade. Têm opção de escolher os cursos e oficinas que querem realizar, ou seja, possuem o livre arbítrio que não tinham quando estavam restritas de liberdade. Não estão presas a normas e regulamentos, por isso o exercício da responsabilidade, da autonomia e da cidadania começa a ter sentido para a adolescente, fato que não ocorria no processo de ressocialização no CASEF.

Portanto, essa é uma das iniciativas do Governo para a inclusão de adolescentes em situação de vulnerabilidade e fragilidade social na sociedade. Na realidade, na maioria das vezes, camufla, midiaticiza o problema da exclusão. Trata-se de incluir, mas ao mesmo tempo excluindo para melhor explorar a força de trabalho. Em outras palavras, o processo de ressocialização em meio aberto, na maioria das vezes, é algo paliativo que não resolve o problema social da exclusão, da exploração, da opressão do poder hegemônico sobre as classes subalternas.

À adolescente que permanece restrita de liberdade por mais tempo são-lhe apresentadas muitas oportunidades para realizar mudanças em sua vida

socioeconômica, porém a realidade fora da unidade é outra. Os educadores sociais do CASEF revelam uma realidade própria existente somente dentro do CASEF, apontando mil possibilidades, mas sem garantias que essa adolescente irá alcançar. Revelam-lhe que o estado pode proporcionar-lhe muitas coisas que desconhecia.

Porém, quando a adolescente é desligada, tem como apoio principal, e às vezes único, a política pública do POD e quase sempre retorna ao local em que vivia. Não há mudança de ambiente; as adolescentes ficam suscetíveis à influência do meio. Percebem-se, na concretude dos fatos, as fragilidades dessas políticas públicas que são fundamentais para dar suporte às famílias das adolescentes que se encontram em risco pessoal e social e não conseguem atender a essa demanda.

Portanto, a ida dessas adolescentes para a FASE é o último recurso de ressocialização e amparo. O Estado deveria dar continuidade ao processo socioeducativo após o desligamento das adolescentes, intervindo por meio das políticas públicas. Porém, por um período maior que o POD Socioeducativo determina. O seu surgimento apresentou-se como projeto, fazendo parte de uma política governamental. Hoje, trata-se de uma política pública conforme o PEMSEIS revisado de acordo com a Lei 12.594/2012. No entanto, tenta amenizar a situação das egressas, mas não soluciona os conflitos de ordem econômica, social e psicológica dessas egressas e de suas famílias.

Além disso, o CASEF busca a ressocialização, operacionalizando as suas atividades através de cursos, oficinas, projetos, na aprendizagem cotidiana, cuja essência está na Educação Não Formal. Entretanto, as demandas da sociedade exigem uma certificação: uma educação que tenha respaldo na formalidade, o reconhecimento de um saber legitimado pelo diploma.

O impasse evidencia-se quando, na unidade de internação (CASEF), apresenta-se como proposta principal: tornar os sujeitos, conscientes, autônomos, emancipados, criativos, críticos e protagonistas cujo registro é diferente daquele que a sociedade exige: cidadãos disciplinados e que não agridam a ordem estabelecida.

Entretanto, o CASEF conclui o seu trabalho de ressocialização nos pressupostos pedagógicos que a sociedade exige, envolvendo-se em um paradoxo, porque almeja algo, porém executa outro. Trabalha com um idealismo, o qual não se aplica à prática. O CASEF vive no mundo das ideias, assim como as nossas leis e uma delas é a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Educacional e algumas políticas

públicas que buscam plenitude na sua teorização, mas, na concretude, na materialidade dos fatos, elas estão muito longe de serem realizadas.

Contudo, a maioria das leis tropeça na forma em que é regida. Elas têm sentido dúbio, deixando brechas e diferentes interpretações. As políticas públicas não passam uma certeza absoluta e não são trabalhadas de forma mais abrangente para quem necessita delas realmente. Evidentemente, procuram-se muitos culpados e o Estado é um deles; porém, esse apenas representa e legitima a ideologia dominante.

Todavia, quem proporciona esse descaso é o sistema atual em que vivemos. O sistema capitalista é a causa principal, não só da reincidência, mas também do descaso social, da negligência, da exploração do opressor pelo oprimido, da desigualdade social. Seus ideais são diferentes; se não fosse, seriam contrários à lógica do capital presente em nossa sociedade. Lógica que influencia o modo de agir, de pensar, de interpretar o mundo.

Segundo Freire (1987), quem consegue distinguir o opressor do oprimido e colocar-se no lugar deste último tem noção que essa lógica é injusta, incoerente e desigual. Por isso, é imprescindível lutarmos para conquistar a equidade social.

Porém, muitas vezes, queremos fazer algo para quem se encontra em vulnerabilidade e não nos damos conta de que estamos trabalhando para o opressor, e, muitas vezes, até internalizamos suas convicções. Este processo desenvolve-se no aspecto educativo do CASEF, mas a maioria dos educadores sociais está ainda em estado de cegueira; não consegue ver o opressor atuando em seu interior.

Quadro 9 - Percepção social dos educadores sociais sobre a proposta educativa desenvolvida no CASEF (Desenvolvimento do ensino aprendizagem por parte dos educadores)

ENTREVISTADOS	FRAGMENTOS SIGNIFICATIVOS (DISCURSO)	EXPRESSÕES-CHAVE	SENTIDO
ENTREVISTADA 01	"Com o aprendizado e com a experiência, cada um consegue trazer, como disse no começo cada um vem pra cumprir com uma missão. É dessa maneira que traz um aprendizado, mostra e compara, às vezes, sabe mostra que também se tem filho adolescente. É igual a maneira que tu cobra, a maneira que tu ensina. Eu acredito sim que cada um traga e contribua muito na medida das adolescentes".	Aprendizado e experiência de cada um contribuem muito na medida das adolescentes. Educação é igual a dos filhos dos educadores sociais.	Cada educador social traz consigo um aprendizado. A educação informal realizada é igual a de seus filhos. O trabalho do educador social apresenta-se messiânico.
ENTREVISTADA 02	"Trazem vivências, culturas diferentes, histórias diferentes, elas conhecem coisas e comidas diferentes. Elas conhecem filmes diferentes, músicas diferentes (...). Eu acho que sim que há essa coisa da mistura de culturas diferentes que agrega bastante pra elas, acredito que elas aprendem bastante sim".	Mistura de culturas diferentes agrega bastante para a aprendizagem das adolescentes.	Os educadores têm uma bagagem cultural ampla e, no convívio diário, expõem esses conhecimentos para as adolescentes, revelando culturas e aprendizados diferenciados.
ENTREVISTADA 03	"Não. Eles não trazem porque eu acho que no momento em que tu começa a trabalhar e fica muito tempo numa casa num mesmo esquema, num mesmo sistema tu te habituas a ele e no fim tu não tens mais nada para dar. Não existe um reforço, não existe uma capacitação".	Não, porque o funcionário fica muito tempo numa casa adéqua-se ao sistema e não tem mais nada de diferente para dar.	Não. Eles não trazem porque no momento em que começam a trabalhar muito tempo em uma mesma unidade acabam se institucionalizando, e quando isso acontece não há mais nada para ensinar. Não existe uma capacitação para o quadro funcional
ENTREVISTADA 04	"Eles trazem sim. Todos eles da sua forma eles trazem alguma coisa por que a gente tem um ambiente bem misto, a gente tem a empatia de um ou de outro, a gente contribui de uma forma ou de outra positiva ou negativamente. Então o educador é um ser humano tem sentimentos, também gosta e não gosta. (...) os educadores trazem de uma forma suas experiências, suas vivências para o grupo de uma forma ou de outra contribuí para as adolescentes e isso é bem importante"	Sim. Ambiente misto, todos contribuem de uma forma, seja positiva ou negativa. Educadores trazem suas experiências, suas vivências para o grupo e, de uma forma, contribuem para as adolescentes.	Sim. Os educadores contribuem para o processo de aprendizagem das adolescentes de acordo com suas vivências e experiências de forma positiva ou negatividade. Porque o educador é um ser humano passível de preferências e erros.
ENTREVISTADA 05	"Eu acho que sim. (...) elas conseguem filtrar as coisas positivas como cada um funciona aqui dentro e elas se espelham nas coisas positivas, eu acho que sim".	Sim. Adolescentes conseguem filtrar as coisas positivas de cada educador.	Sim. As adolescentes espelham-se nas atitudes positivas dos educadores e elas têm sensibilidade em perceber isso e internalizar.
ENTREVISTADA 06	"Sim". Todos tem algo a dividir.	Sim. Todos têm algo a dividir	Sim. Todos têm algo a dividir.
ENTREVISTADA 07	"Sim". Todos contribuem de uma forma ou de outra.	Sim, todos contribuem de uma forma.	Sim, todos contribuem de uma forma.
ENTREVISTADO 08	"Sim. Com certeza trazem, elas entram de um jeito e saem de outro, os educadores são muito importantes no cumprimento da medida delas".	Sim. Adolescentes mudam e os educadores são importantes para o cumprimento de suas medidas socioeducativas.	Sim. Os educadores são importantes para o cumprimento da medida das adolescentes, provocando uma mudança no seu modo de ser.
ENTREVISTADO 09	"Eu já vi épocas melhores que eram todos mais francos se fazia mais do que se pensavam para as meninas. Hoje vela um sentimento de que dependendo do que vou falar vai reverter contra mim. Eles não estão trazendo algo de bom, de positivo, eles estão simplesmente cumprindo os seus horários e mantendo a situação como ela está. Poucos estão agregando valores, tem gente que diz que vai fazer muita coisa e pouca faz, pouco se doa pra isso".	Em outras épocas, fazia-se mais e pensava-se mais nas adolescentes. Educadores não estão trazendo algo a mais, apenas estão cumprindo seu trabalho. Poucos estão agregando valores.	Em épocas anteriores, os educadores sociais mostravam-se mais dispostos ao atendimento com as adolescentes. Atualmente somente fazem o básico, sem uma dedicação maior. A situação fica apenas na teoria, na palavra e não na ação, na prática em si.
ENTREVISTADA 10	"Sim".		

Fonte: Elaborado pela autora, 2013

SÍNTESE

Os educadores sociais proporcionam às adolescentes novas aprendizagens oriundas de culturas diferentes de acordo com suas experiências e vivências. Revelam um novo olhar; uma nova leitura de mundo, provocando uma mudança de comportamento nas adolescentes. A forma como trabalham influencia, de forma positiva ou negativa, no cumprimento da medida socioeducativa.

ANÁLISE

No quadro 9, apresentam-se as propostas educativas desenvolvidas no CASEF e a maioria dos entrevistados declarou que os educadores sociais sempre trazem algo a mais no processo de ressocialização das adolescentes. Portanto, tal argumentação tem consistência, mas poderia ser de forma mais libertária e interativa, proporcionando a construção do conhecimento e, assim, propondo mudanças no meio social.

Apesar da argumentação acima não ser unânime porque teve opiniões divergentes e merecem ser melhor analisadas. Tanto que uma das entrevistadas afirmou que pouco pode-se acrescentar à adolescente se o educador fica muito tempo trabalhando numa mesma unidade. Ele condiciona-se e não segue adiante, aceitando todo o processo institucional como verdadeiro e único, seguindo os mesmos regulamentos sem alteração, sem construção, sem questionamentos.

Quando o educador adquire e internaliza o condicionamento, não constrói o conhecimento com a adolescente, mas apenas transmite, repassa normas e preceitos como se fossem dogmas. No CASEF, há um manual de boas-vindas à adolescente quando ingressa na unidade. Esse manual contém todos os procedimentos de como deve comportar-se. Também há um manual que contém todos os regulamentos da unidade e deve ser de entendimento para todos os educadores sociais e aplicado fidedignamente na prática.

Entretanto, nem tudo que está registrado deve ser internalizado também na vida pessoal do educador. Por isso, quando se trabalha muito tempo numa unidade, apenas seguindo preceitos, regulamentos e regras sem questionamentos, corre-se o risco de impossibilitar um trabalho criativo, crítico, diferenciado e inovador, se permanecer circunscrito aos regulamentos.

Por isso, o educador social deve estar atento quanto ao cumprimento de normas e regulamentos, para não internalizá-los como forma de proceder e, assim, fazer a dicotomia entre pessoal e profissional, entre público e privado. No entanto, sabemos que somos seres influenciados, mas que também influenciemos no meio onde nos inserimos, seja no trabalho, seja em qualquer relação que envolva homens e mulheres.

A educação, no seu sentido amplo, pois é dessa forma que ela aplica-se na ressocialização das adolescentes em conflito com a lei, é especificamente humana. Precisamente quando falamos em educação, estamos falando em vida em interação com o outro, vida em constante relacionamento com o outro.

Assim sendo, o determinismo que se apresenta embasado somente por regras e regulamentos tolhe a criatividade, o espírito crítico, protagonista e criativo do educador, o que fragiliza na ressocialização da adolescente. Tal fato pode ser revertido se houver cursos de capacitação para proporcionar novos conhecimentos e repreparar esse funcionário a uma rotina e a um olhar diferente ao qual está habituado.

Para Freire (1997), não há ensino sem pesquisa e vice-versa. Esses dois processos encontram-se um no corpo do outro. Enquanto se ensina, continua-se buscando e sempre procurando algo novo. O ensino está relacionado à busca e essa à indagação, porque estamos procurando respostas. Os cursos de capacitação possibilitam a pesquisa e tentam buscar, sugerir, apresentar soluções e respostas para os problemas que se apresentam na unidade e estarmos preparados para os desafios e obstáculos que se apresentam no cotidiano.

Pesquisamos para constatar, constatando intervimos, intervindo educamos e educamo-nos. Pesquisamos para conhecer o que ainda não conhecemos e, quando fizermos isso, comunicamos ou anunciamos a novidade para outros. Assim, o conhecimento apropriado, adquirido, deve ser comunicado, anunciado para os outros com quem trabalhamos, com quem temos interação e, assim, ele vai sendo construído, conforme a realidade do local onde se aplica a medida da adolescente (FREIRE, 1997).

O educador para desprender-se dessa realidade condicionada precisa renovar-se e a FASE aprimorar, cada vez mais, nos cursos de capacitação com o objetivo de ampliar os conhecimentos do educador. Isso possibilita um novo fazer profissional e aperfeiçoa as propostas educativas do CASEF.

Um dos entrevistados levantou a questão do estímulo. O profissional não se sente valorizado no trabalho desenvolvido. Sente-se sozinho nos problemas cotidianos da unidade. Relata que as diretrizes da unidade pouco estimulam o trabalho realizado pelos educadores. Outrora dedicavam-se mais, doavam-se mais ao trabalho e hoje realizam apenas o essencial, para atender às necessidades básicas das adolescentes. Por conseguinte, quem perde neste processo de irreverência é a adolescente e a motivação de realizar um trabalho do qual os educadores gostem.

Para Freire (1997), é complexo sermos educadores, se não desenvolvemos em nós a indispensável amorosidade aos educandos, com quem nos comprometemos, e ao próprio processo formador de que somos parte. Não podemos desgostar do que fazemos sob pena de não fazermos bem. Desrespeitados como pessoas no desprezo a que nos é relegada a prática pedagógica, que é o caso citado pelo educador. Não temos porque deixar de amá-la e também deixar de amar os educandos. Não temos porque exercer mal a nossa prática pedagógica. A nossa resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceitamos até abandoná-la, cansados, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de nós mesmos e dos educandos (FREIRE, 1997).

O outro problema que se apresenta em uma das narrativas é quando se acredita que essa adolescente tem que ter o mesmo tipo de atitude e comportamento que os filhos dos educadores, pois esquece a história e as vivências dessas adolescentes que é completamente diferente. Elas não têm, muitas vezes, o reconhecimento de que a obediência a regras mínimas é essencial para o convívio em sociedade.

Além disso, as adolescentes em conflito com a lei, apesar de tratar-se de adolescentes, tiveram falhas na sua socialização, de forma que também não foram respeitadas como pessoas de direitos. Antes de cometerem o ato infracional, negligências ocorreram em sua formação educativa.

Desse modo, não dá para fazer comparação com adolescentes que tiveram um mínimo de organização e respeito familiar. Sabemos que não nasce uma criança infratora, ou uma adolescente infratora, mas sim o meio, o sistema é quem a transforma.

Esse mesmo sistema que prega a igualdade para todos é apenas juridicamente, porque, na concretude dos fatos, há oportunidades diferentes para sujeitos diferentes. Por isso, devemos perceber que não é pelas regras existentes no CASEF que as adolescentes vão ressocializar-se, pois isto são condicionamentos apenas da “casa de bonecas”²⁷, e não da vida cotidiana ao saírem dessa casa.

Portanto, é necessário para essas adolescentes haver projetos de vida que possam colaborar na organização de sua vida social, que possam ressocializá-las e tornarem-nas cidadãs por meio de ações próprias. No entanto, as ações do Estado são indispensáveis para que este projeto de vida concretize-se.

Além disso, Volpi (2001) anuncia que, por outro lado, nos casos em que o delito é encarado como uma estratégia de sobrevivência, o fato de receber um conjunto de capacitações e oportunidades para atenuar sua situação econômica tem poder decisivo no abandono das práticas de atos infracionais e na possibilidade de inclusão social.

Assim, a maioria dos educadores afirma que suas vivências, que suas culturas, que suas histórias possibilitam novas aprendizagens, novos conhecimentos e novos exemplos de projetos de vida para as adolescentes. Os educadores têm uma bagagem cultural ampla e no convívio diário expõem e constroem esses conhecimentos com as meninas.

A junção de culturas diferentes agrega muitos conhecimentos, possibilitando uma visão mais amplificada da realidade para a adolescente, propiciando outras interpretações e até a esperança de um futuro melhor. Dessa maneira, percebemos que esse futuro não pode ter como base apenas a preparação para o mercado de trabalho e nem o acesso à educação formal e profissional. Mas, antes de tudo, uma educação mais ampla que lhe proporcione exercer sua cidadania e autonomia como sujeito de direitos com poder de escolhas, de poder optar e decidir como irá conduzir seu destino.

27 Título da Dissertação de Fachinetto, UFRGS, 1998.

Quadro 10 - Percepção social dos educadores sociais sobre a proposta educativa desenvolvida no CASEF (finalidade do ensino profissionalizante e não formal)

ENTREVISTADOS	FRAGMENTOS SIGNIFICATIVOS (DISCURSO)	EXPRESSÕES-CHAVE	SENTIDO
ENTREVISTADA 01	“Sim. Nós temos cursos técnicos agora, têm meninas que já se formaram em curso de cabeleireiro, de manicure tudo com certificado. Têm (...) curso de camareira, de informática. São cursos que vão fazer com que elas ao sair daqui e, com certeza, vão ser inseridas no meio profissional sem maiores problemas. Elas têm a parte teórica e a parte prática”.	Sim, tem finalidade. Há cursos com certificados e que vão inseri-las no meio profissional. Tem a parte teórica e a prática.	Há cursos profissionalizantes, com certificação que têm como finalidade inserir as adolescentes no mercado de trabalho.
ENTREVISTADA 02	“(…) os cursos têm esta função, de profissionalizar as meninas pro mercado de trabalho que eu acho bastante importante, mas (...) às vezes tem que ter um curso terapêutico pro local de trabalho, porque faz falta essa coisa de terapia ocupacional, falta isso. Hoje os cursos têm um viés bem profissionalizante”.	Os cursos têm a função de profissionalizar as meninas para o mercado de trabalho. Faltam cursos de terapia ocupacional.	Os cursos têm como finalidade profissionalizar as adolescentes para o mercado de trabalho. Deveria haver uma terapia ocupacional que é importante para diminuir a tensão.
ENTREVISTADA 03	“Sim. Os cursos que vem de fora são para satisfazer o ano eleitoral né”.	Cursos de fora têm a finalidade de satisfazer o ano eleitoral.	Têm finalidade política, principalmente em ano eleitoral.
ENTREVISTADA 04	“(…) agora com os convênios que a Fundação fez tem cursos bem elaborados, empresas bem conceituadas SENAC, os cursos do PRONATEC o Jovem Aprendiz (...) assim cursos bem importantes. Até que meio fora da realidade delas que pode ficar difícil inseri-las no meio profissional, mas que mostra pras adolescentes uma realidade bem boa, são cursos que pra sociedade ai fora (...) são cursos caros, de difícil acesso para população e que hoje elas têm um acesso bem bom. Os cursos oriundos da casa a gente pouco pode falar porque eles também são cíclicos. (...) assim como tu tem, tu não tem. (...) quando têm eles contribuem sim na medida socioeducativa, por que eles funcionam como uma terapia ocupacional como um momento também que o socioeducador consegue acompanhar e mostrar outra realidade”.	Convênios que a fundação fez com empresas conceituadas como: SENAC, PRONATEC, Jovem Aprendiz realizam cursos importantes só que fora da realidade das adolescentes, o que fica difícil inseri-las no meio profissional. Cursos oriundos da unidade são cíclicos, às vezes, tem, outras não; quando tem, contribuem na medida socioeducativa e funcionam como terapia educacional.	Os cursos terceirizados são conceituados, bem elaborados, de difícil acesso para a população em geral, têm como finalidade revelar para as adolescentes outra realidade. Os cursos da unidade são cíclicos, não há continuidade, mas contribuem na medida socioeducativa e funcionam como terapia ocupacional, aonde o socioeducador pode revelar outra leitura de mundo.
ENTREVISTADA 05	“Eu acho assim que os cursos que vem de fora têm alguns que são bons. Os cursos que vem do SENAC, (...), curso de manicure, de cabeleireiro, se a adolescente tivesse interesse ela poderia se profissionalizar nisso (...). Agora tem outros cursos assim que envolve mais a questão de estudo mesmo elas têm muita limitação no aprender, no aprendizado, eu acho assim que fica alguma coisa, mas não dá, esses cursos que elas fazem não dá condições de emprego lá fora. (...) se aprende alguma coisa, mas (...) eles são muito breves, muito rápidos, não tem conteúdo, não tem estágio. Eu acho que eles são falhos ainda e o interesse delas também (...) os cursos não são escolhidos por elas, eles são designados (...). Os cursos são distribuídos sim pela escolarização e não pelo interesse delas, tanto que as meninas iniciam nos cursos e depois param (...) por que não gostam ou por que não tem condições de acompanhar (...) e quanto aos nossos projetinhos que nós tivemos aqui eu acho que é bom pra vida delas também não dá muita condição de sobrevivência pra elas que é aquela coisa do crochê, do bordado, de fazer comida, de fazer lanches rápido acho que é mais pra elas aprender e saber fazer pra elas mesmas O projeto lavanderia elas já conseguem ficar bastante tempo. Elas trabalham realmente, por isso que digo o negócio da prática, do negócio de fazer, do estágio, do negócio de botar a mão na massa mesmo acho que esse projeto dá mais condições de trabalhar”.	Cursos de fora são bons, mas envolve a questão de estudo, de aprendizagem e não dá as condições de emprego para as adolescentes. Os cursos são distribuídos conforme a escolarização e não o interesse das adolescentes. Os cursos da unidade são bons para a vida, mas não dão condições de sobrevivência. Projeto lavanderia é o curso que dá certo, dá mais condições de trabalho.	Os cursos terceirizados têm como finalidade inserir a adolescente no mercado de trabalho. Alguns cursos que exigem um nível maior de escolaridade, as adolescentes não conseguem ter uma apreensão maior, uma apropriação do conhecimento e, por isso, esses cursos não lhes oferecem condições de trabalho. São efêmeros, rápidos, sem conteúdo, sem prática, sem estágio. São designados pela unidade, conforme a escolarização da adolescente, sem o poder de escolha, fato que leva ao desinteresse e à desistência. Os cursos e projetos do CASEF proporcionam conhecimentos que podem favorecer sua rotina, sem muitas relevâncias econômicas. O projeto lavanderia é o mais promissor ao mercado de trabalho em que se une teoria e prática na

			profissionalização da adolescente, mas sem certificação.
ENTREVISTADA 06	<p>“Os cursos têm como finalidade dar um norte, despertar pra alguma coisa que tu queira pra depois se aprofundar mais, como são cursos rápidos acredito que são básicos, são cursos pra de repente despertar pra possibilidade de te aprofundar sobre um assunto.</p> <p>Os cursos oriundos do CASEF são formas de aprender a rotina, pra mim isso não são cursos, mas formas de aprender a cuidar de uma casa. Tu pode até aprender a lidar com maquinas na lavanderia, esse eu acredito que é o curso que de mais base sobre uma realidade, mas não é tão diferente assim do conviver, da costura, do artesanato. Mas eu acho que no fundo esses cursos servem mais é andar a instituição do que andar a própria adolescente. Eu “acredito que esses cursos dão pra adolescentes são como aprender a ter uma casa, uma vida normal”.</p>	Os cursos têm como finalidade dar um norte para as adolescentes. Cursos rápidos e básicos servem para despertar o conhecimento, mas sem aprofundar. Cursos da unidade são formas de aprender a rotina, de cuidar de uma casa.	Os cursos terceirizados são efêmeros, básicos e rápidos, têm como finalidade despertar para uma possibilidade, despertar para habilidades.
ENTREVISTADA 07	<p>“Aqui temos práticas bancárias, pratica disso, prática daquilo, mas eu não acredito nestes cursos”.</p> <p>“Os cursos oriundos da casa ainda existem, mas estão praticamente, tem um cunho assim mais ocupacional do que realmente de preparação, de colocação realmente quando as gurias saírem daqui de um ganho, nem de lavanderia, nem de higiene e beleza, nem corte e costura está funcionando por que não tem funcionário”.</p> <p>“Os trabalhos manuais dentro dos grupos perderam-se também. Muitas coisas como (...) de exigência, de preparo com as gurias não se tem mais. Existem os últimos resistentes e os lanches também diminuíram muito na questão da confecção, baixou muito a qualidade, (...)”.</p>	Muitos cursos externos, mas carece de credibilidade. Cursos oriundos da casa têm cunho ocupacional e não e preparação de colocação para o trabalho. Carece de funcionário para seguir em frente com esses cursos. Trabalhos manuais perderam a sua qualidade, assim como também o de lanches rápido.	Os cursos terceirizados não têm credibilidade.
ENTREVISTADO 08	“Sim. Os cursos servem para elas conseguirem trabalho quando estiverem livres. Isso inclui os cursos de fora e também os cursos do CASEF”.	Cursos têm como finalidade das adolescentes conseguirem trabalho.	A finalidade é reinserir as adolescentes no mercado de trabalho.
ENTREVISTADO 09	<p>“Olha! Eu acho que sim. Na raiz da ideia sim. Até alguns professores vem com boa intenção também. Os próprios cursos internos também. (...) quando os agentes estão dispostos a fazer agrega muito mais, e se tornam produtivos esses cursos que vem de fora, mas vem envolto de muita carga política entendeu. Então o curso já começa, pensando no dia da formatura quem eu vou convidar para vir aqui e ver elas se formarem. Não se questiona se quem chegou para a formatura está em condições de receber aquele diploma o importante é ver se cumpriu a carga horária, quantas adolescentes frequentaram. (...) a qualidade dos professores do SENAC é, são muito bons, mas não tenho visto da parte das adolescentes a capacidade de adquirir, de absorver tudo aquilo que os professores estão dispostos a fazer e eu digo pra ti que vai ser uma formatura para políticos e não para validar a área de aprendizagem da adolescente”.</p> <p>“Os cursos oriundos aqui no CASEF quando participam os agentes e quando estão interessados dão bem mais resultado. Não estão acontecendo por falta de gente (...), simplesmente pararam, não tem nenhum funcionando, (...). O único projeto que ainda permanece é o de lavanderia. (...) tem se mantido durante todos estes anos mais devido as casas masculinas. Tem que serem lavadas as roupas e tem que ter um grupo pra fazer isso, como elas recebem um valor bem razoável então há um interesse em participar”.</p> <p>“As atividades manuais que acontecem dentro do grupo não dão pra considerar como cursos. São atividades que elas têm e fazem parte da rotina do</p>	Têm uma finalidade boa, mas se perde porque se preocupam em quem vai convidar, quem estará presente, se foi cumprida a carga horária, se teve o percentual exigido de adolescentes que frequentaram e não se preocupam se quem está recebendo o diploma está em condições de realizar aquilo que tinha como proposta educativa e profissional. Os cursos oriundos do CASEF, quando participam os educadores sociais, dão bem mais resultado. Não estão acontecendo por falta de funcionário. Projeto lavanderia é o único que se mantém ativo e é remunerado, as adolescentes querem muito participar. As atividades manuais não são consideradas como cursos, elas fazem parte da rotina da casa.	Os educadores sociais dos cursos terceirizados têm uma intencionalidade diferente dos gestores, já que a maioria são cargos políticos.

	grupo”.		grupos não são propriamente cursos, mas atividades que todas as adolescentes têm e que fazem parte da rotina.
ENTREVISTADA 10	“Sim, acredito que instruem para vida. Simulam o mundo do trabalho, permitem experienciar novas possibilidades. Mas falta muito para que isso seja real, que se transforme em portas para uma nova vida, que sigam exatamente estes cursos como profissões. São validos em mostrar diversidades, mas ainda arraigados com temáticas velhas, cada vez mais distantes da realidade cibernética desse mundo jovem atual. Serve como possibilidade recreativa, mas não como atividade profissional vislumbrada”.	Têm como finalidade instruir para a vida. Simulam o mundo do trabalho. Servem como possibilidade recreativa, mas não como atividade profissional vislumbrada.	Os cursos que são desenvolvidos no CASEF servem de instrução para a vida, simulação para o mundo do trabalho e proporcionam novas experiências. Não se trata de profissionalização, mas sim de atividade recreativa. Estão distantes da atual tecnologia e também das exigências do mercado de trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora, 2013

SÍNTESE

Conforme os educadores sociais, os cursos, em geral, desenvolvidos no CASEF têm como finalidade preparar as adolescentes para o mercado de trabalho. Há cursos técnicos que são oriundos de empresas privadas que fazem convênios com a FASE e que têm como intencionalidade unir teoria com prática, visando a habilitar as adolescentes a uma profissão. Eles servem como uma oportunidade de vivenciar algo diferente. No entanto, esses cursos são pouco atrativos para as adolescentes por serem distantes de sua realidade e estão envoltos por interesses políticos partidários, desviando o seu cunho pedagógico.

Os cursos oriundos do CASEF são cíclicos. Os educadores sociais oferecem cursos excelentes, porém eles são efêmeros; não têm uma continuidade devido à falta de funcionários. Quando há, eles contribuem na medida socioeducativa, funcionam como terapia ocupacional e proporcionam uma interação do educador social com a socioeducanda revelando outra forma de convivência. O curso que tem maior destaque na unidade é o de lavanderia, que se trata de um projeto. Ele é permanente e remunerado e sua aplicação pedagógica é predominantemente prática, não há teoria.

ANÁLISE

No quadro 10, apresentamos a finalidade do ensino profissionalizante e não formal no CASEF desenvolvido pelos educadores sociais e pelo setor terceirizado,

representado através das parcerias do Estado com empresas privadas. No decorrer das entrevistas, os educadores sociais revelam que os cursos externos, parceria público-privada entre empresas e Estado, têm como finalidade profissionalizar a adolescente, inserindo-a ao mercado de trabalho.

O objetivo comum de oferecer processos educativos, tanto na área profissional quanto na não formal, é manter a adolescente envolvida em atividades que possam melhorar sua qualidade de vida, e criar condições para que a experiência educativa traga-lhe resultados úteis como: trabalho, conhecimento, compreensão, atitudes sociais e comportamentais desejáveis que tenham durabilidade e permitam-lhe acesso ao mercado de trabalho e continuidade nos estudos quando em liberdade, inserindo-a com sucesso na sociedade, com um projeto de vida adequado à convivência social (ONOFRE, 2010).

No entanto, isto não acontece, porque os cursos ofertados não condizem com a realidade escolar delas ou com empregos para quem tem baixa escolaridade. Frigotto (2008) cita Castel quando este afirma que um dos cenários para os grandes grupos econômicos centrais adota como política, na maioria dos países periféricos, como no Brasil, atacar os efeitos do desemprego. Sendo assim, tentam a implantação de políticas focalizadas na inserção social precária, isto é, insere a adolescente no mercado de trabalho, mas sem garantias, sem seus direitos sociais, servindo como mão-de-obra barata, obtendo a certificação, mas sem estar habilitada para o mercado de trabalho.

Conforme Frigotto (2008), as reformas educacionais que houve nos anos 90 no decreto 2208/96 tiveram seus desdobramentos nas novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Abordaram a formação de um trabalhador produtivo, adestrado, treinado, mesmo que sob uma forma abrangente.

Além disso, a questão da acessibilidade do ensino não cria embate para sua qualidade e equidade. É um impasse que estamos vivenciando, pois o seu acesso é facilitado a todos. A Educação Básica está presente na realidade social de nossas (o) adolescentes; porém, a sua infraestrutura é deficitária, além de suas propostas pedagógicas estarem embasadas a favor do poder hegemônico (ARRIGHI; COSTA; FRIGOTTO).

Para Frigotto (2008), é necessário conscientizar o sujeito; desconstruir essa ideia da classe dominante que incute nas classes populares anunciando que cursinhos curtos, profissionalizantes, sem uma educação básica com qualidade,

inserir-nas mais rápido no mercado de trabalho. O outro desafio proposto para reverter esse quadro é os educadores apossarem-se de sua prática pedagógica.

Uma ação que os educadores sociais do CASEF deveriam colocar em prática é que os cursos administrados dentro da unidade deveriam fazer parte da sua política. Os cursos não poderiam ser desenvolvidos apenas por funcionários que os realizam fora de seu horário de trabalho.

Os cursos deviam ser incorporados como práticas pedagógicas que ocorressem independente do funcionário que administra o curso. Mas que fosse uma tarefa de todos na rotina da unidade. Pela falta de funcionários, muitos cursos oriundos do CASEF estão inativos e, se não há pessoal preparado para desenvolver esses cursos, a unidade e a instituição deveriam capacitá-los a realizar tais atividades.

Além disso, o processo educativo do CASEF está correlacionado à ressocialização, operacionalizando as suas atividades através de cursos, oficinas, projetos, na aprendizagem cotidiana, cuja essência está na Educação Não Formal. Entretanto, as demandas da sociedade exigem uma certificação: uma educação que tenha respaldo na formalidade, o reconhecimento de um saber legitimado pelo diploma.

O projeto Lavanderia que ocorre na unidade é predominantemente prático e sua apreensão é abrangente. Qualquer menina que tenha trabalhado na lavanderia tem a prática; a experiência de desenvolver um bom trabalho como qualquer outra pessoa que tenha a teorização e a certificação.

Segundo Frigotto (2008), os educadores sociais devem construir a concepção e a prática educativa e uma visão política das relações sociais. Eles devem lutar por melhores condições de trabalho, por cursos de capacitação envolvendo a formação contínua, propor e instaurar mudanças nas concepções do currículo, ou seja, mudanças na forma de desenvolvimento do trabalho educativo com as adolescentes.

Uma das mudanças que seria importante para a adolescente egressa é a legitimação do saber adquirido e apropriado nos processos educativos não formais desenvolvidos no CASEF. Portanto, se as reivindicações, se a construção de melhorias não for realizada, ou pelo menos instaurada no interior da organização da unidade, qualquer proposta perde sua viabilidade de mudança.

O outro desafio é algo que envolveria a sociedade civil e política. Seria um longo processo de luta da sociedade brasileira que balançaria os seus alicerces em busca de ideais contrários “às estruturas que regem as desigualdades sociais e a construção de um projeto societário de base popular” (FRIGOTTO, 2008, p.13).

Trata-se de uma utopia a busca de outro lugar, mas não é impossível. Segundo o depoimento de Galeano (2011), esse novo mundo que está para vir remete a uma solidariedade coletiva diferente e que está em forma de embrião dentro desse nosso mundo cruel, individualista, capitalista. Todos nós estamos vivendo “em um mundo infame, mas existe outro mundo no ventre deste”. Isto quer dizer que existe esperança no nascimento de um mundo melhor. Mas esse mundo novo é de parto difícil, complicado. Entende-se que, para conseguir algo, é preciso lutar, acreditar e ter esperança.

Conforme Galeano (2011), não se consegue fazer isso sozinho, por isso os indivíduos têm que se unir a uma causa comum, o que já está ocorrendo através das lutas, manifestos, protestos da população contra o poder vigente. É a sinalização da existência de algo melhor do que a sociedade capitalista pode nos proporcionar. Outra sociedade pulsa dentro dela e quer sair.

Percebemos, assim, que Galeano (2011) anuncia esse desejo de nascer da nova sociedade, do desejo de pulsar, de desabrochar para a vida. Esse desejo mostra-se presente, almejando um mundo melhor e urgente, sedento de paz, de fraternidade, de igualdade, de justiça, de harmonia. Devemos seguir esses ideais, essa luta e não nos preocuparmos com o depois, mas sim em fazer a diferença no aqui e no agora.

O sentido da vida e da solidariedade é de lutar por um mundo melhor que faça valer a pena viver, que faça acreditar em algo melhor do que a atual sociedade capitalista proporciona-nos. Devemos pensar e sentir e não separar a razão do coração. O ser humano deve agir como um todo, senão ele mesmo poderá sucumbir; poderá sofrer a sua própria decadência.

O sujeito poderá libertar-se desse jugo neoliberal quando tiver consciência de seus direitos plenos e, assim, exercer sua cidadania, interferindo e modificando o meio em que se insere. Trata-se de uma luta imprescindível para propor mudanças na estrutura social.

Por conseguinte, o educador social precisa conhecer seus direitos para depois reivindicá-los, reproduzir e construir o conhecimento desses direitos com as

adolescentes em conflito com a lei. Antes, deve reconhecer essas adolescentes como sujeitos de direitos para, depois, fazê-las verem-se como sujeitos de direitos.

Quadro 11 - Percepção social dos educadores sociais sobre direito (Definição e percepção do direito)

ENTREVISTADOS	FRAGMENTOS SIGNIFICATIVOS (DISCURSO)	EXPRESSÕES-CHAVE	SENTIDO
ENTREVISTADA 01	“O direito eu acho que é o direito das pessoas a ter oportunidade, da adolescente passar aqui, cumprir a medida socioeducativa sendo respeitada como pessoa. Não é porque cometeu um delito que ela tenha que ser taxada, que nunca mais ela vai ter o direito de ser respeitada ou ser tratada com dignidade como qualquer outra pessoa na sociedade”.	Direito: adolescente cumprir a medida socioeducativa sendo respeitada como pessoa.	O direito de todos terem oportunidade, respeitando o indivíduo como pessoa independente se tenha infringido a lei.
ENTREVISTADA 02	“Pra mim toda a pessoa tem o direito de ser livre né. É o bem maior de qualquer pessoa, que tu tem, de ir e vir (...). Tu ter o direito de expressar tua opinião sem sofrer o risco de qualquer sanção. Acho que tu ser livre e o direito de se expressar são os maiores direitos do ser humano, de poder se expressar verbalmente e ser livre em qualquer lugar”.	Direito de ser livre e de liberdade de expressão.	Todo o indivíduo tem o direito de ser livre, de ir e vir. Ter o direito de expressão sem ser coagido
ENTREVISTADA 03	Direito é cumprir o que é pré-estabelecido pra ti em Leis em Estatutos, porque tu não és um ser vago, tu precisas de leis, de estatutos que precisa cumprir pra viver em sociedade, pra viver profissionalmente, pra viver em família tudo precisa de leis, né. Se tu não seguides elas tu também sai da linha.	Direito é cumprir o que está pré-estabelecido em Leis e Estatutos para viver em sociedade.	Cumprir o que é pré-estabelecido em leis, em estatutos para viver em sociedade.
ENTREVISTADA 04	“Direito pra mim é poder usufruir daquilo que não vá atingir a liberdade, a autossuficiência e a opinião do outro. É o meu direito e das pessoas de viver, de ir e vir, de poderem falar, de poderem dividir sem atingir, agredir ou ofender o outro”.	Direito: usufruir daquilo que não vá atingir a liberdade, a autossuficiência e a opinião do outro.	Direito é poder usufruir de algo que não atinja a liberdade, a autossuficiência e a opinião do outro.
ENTREVISTADA 05	“O que é direito em geral, o que é direito e ter direito a alimentação, direito ao abrigo, direito a educação, direito ao respeito, direito a poder falar, direito a se posicionar tudo isso é direito. Direito de ser humano, de ser respeitado de poder ser ouvido acho que é isso”.	Direito: direitos sociais de expressão e de ser respeitado como ser humano.	Todo indivíduo tem direitos que são essenciais para sua sobrevivência e convívio social.
ENTREVISTADA 06	“Direito pra mim é tudo que não é errado. (...) essa palavra significa várias coisas. Direito vem sempre junto de deveres. Acho que quando tu tens direito as pessoas nem sabe o quanto tu tem de deveres incluído junto naquela bagazinha do direito ali que não se percebe. Tu tens direito ao trabalho, se tu tens direito ao trabalho tu tens o dever de trabalhar. Tu tens o direito a um salário então tu tens o dever de pagar as tuas contas, de gerenciar e de financiar. Então se tu tens direito à liberdade, tu tens direito à algumas coisas, tu também tens os deveres de cumprir com tuas obrigações, de cumprir as leis para que tu continue tendo o direito à liberdade”.	Direito está ligado aos deveres. um não existe sem o outro.	Direito é o que não é errado. Não se pode falar de direitos sem mencionar os deveres, um depende do outro. O direito termina quando começa o direito do outro.
ENTREVISTADA 07	“Primeiro a gente tem de garantir os direitos básicos de todo o ser humano que é ser tratado com dignidade, com respeito de ter o direito dos princípios básicos de uma boa alimentação, mesmo na situação delas de privação de liberdade. (...) todo o ser humano tem o direito de tentar de novo, de ter a oportunidade e a chance de se recuperar, de ter uma nova proposta de vida e ser tratado com dignidade, com respeito, independente do crime que ele cometeu por mais hediondo que seja”.	Direito: direito de ser tratado com dignidade, com respeito direito dos princípios básicos de uma boa alimentação, mesmo na situação delas de privação de liberdade.	É a garantia de sobrevivência e de dignidade a todo sujeito, respeitando seus princípios básicos, mesmo se tratando de pessoas que estão em conflito com a lei. Todo sujeito tem direito a uma oportunidade, a uma nova proposta de vida.
ENTREVISTADO 08	“Direito pra mim é respeito e obrigações por que se eu tenho direitos também tenho deveres”	Direito: respeito e obrigação. Direitos e deveres.	Direito é respeito e obrigação. Se há direitos, há deveres também.
ENTREVISTADO 09	“O direito pra mim é fazer as coisas dentro dos limites em que é combinado, do que é permitido, isso é direito. O direito de se expressar também, de colocar sua opinião, mesmo que contraditória e ser tratado como igual seja qual for a condição em que tu se encontras ou a tarefa que realize é um direito”.	Direito: fazer as coisas dentro do limite que é combinado, do que é permitido. Direito de expressão e de ser tratado com igualdade.	Direito é fazer algo determinado, dentro de limites, do que é combinado, do que é permitido. Todo o sujeito tem o direito de expressão, de ser tratado com igualdade, independentemente da

			situação em que se encontra.
ENTREVISTADA 10	“O direito é para eu um acordo social, onde um grupo estabelece um contrato de convivência onde fica explícito o que será aceito por este grupo e o que não será aceito. O que deverá ser feito em sociedade para assim poder receber os benefícios sociais desta escolha de viver em grupo. Compreendo que o conceito do direito é diferente dos conceitos de verdade ou de justiça e tão mais distante do que venha a se convencionar como ética ou valores morais”.	Direito: acordo social, contrato de convivência, fica explícito o que será e o que não será aceito por um determinado grupo.	Direito é um acordo social estabelecido por um grupo determinando, o que será aceito ou não, o que será feito em sociedade para que todos consigam o bem comum. Conceito de direito é diferente dos conceitos de verdade, de justiça, e distante da ética e dos valores morais.

Fonte: Elaborado pela autora, 2013

SÍNTESE

É cumprir o que está pré-estabelecido em leis, regulamentos e estatutos aprovados pela sociedade para todos viverem em harmonia, primando pela solidariedade, pelo bem comum. Todo o indivíduo tem o direito de ser tratado com igualdade, com respeito e com dignidade independente do que fez ou da situação em que se encontra. O direito à liberdade e o direito de expressão são primordiais para o desenvolvimento do sujeito, mas somente pode-se usufruí-los se não atingir a liberdade, a autossuficiência e a opinião de outro, pois se há direitos, também há deveres; um está correlacionado com o outro.

ANÁLISE

Mostramos, no quadro 11, a percepção dos educadores sociais quanto a sua concepção de direito, seu conceito, sua aplicação. Conforme as narrativas no quadro exposto, a maioria dos educadores sociais entende por direito um conjunto de leis, normas, regulamentos, tratados, contratos, acordos sociais; enfim, um combinado onde um grupo de representantes reúne-se e decide o viver em sociedade. Além disso, também evidenciam o registro e quórum para aprovação dessas leis com o objetivo de solucionar problemas, e de determinar-se o modo de proceder e de conviver em sociedade.

No entanto, essa percepção do direito é determinista, baseada em regras e em condutas de ser um bom cidadão. Costa (2007b) designa direito como algo subjetivo e adaptável, conforme o contexto histórico no qual o homem insere-se. Anuncia também que em outras conferências proferidas em debate com estudiosos,

“se de fato o direito existe, ou se na verdade é um discurso proposto em determinado tempo e em determinado espaço, notadamente pela classe dominante. A forma que o direito vai ter será justamente a que a classe dominante vai impor” (COSTA, 2007b, p.26).

Essa afirmação de Costa demonstra, de fato, a relação que os educadores do CASEF têm do direito como uma ordem já pré-estabelecida, como algo já pronto e acabado, que a classe dominante incute na mente das classes subalternas. Essa persuasão é reproduzida de tal forma que os educadores sociais desenvolvem-na sem refletir sobre seus aspectos na ressocialização da adolescente.

Não podemos devolver para a sociedade um indivíduo moldado somente para obedecer sem questionar regras, pois elas nem sempre são abrangentes, justas, válidas e apropriadas. Devemos devolver para a sociedade um sujeito crítico, capaz de conhecer as regras e torná-las flexíveis para, assim, conquistar sua autonomia e exercer sua cidadania.

Esse processo de conscientização é essencial, já que o direito é constituído de normas, regulamentos e regras cujo estabelecimento é formado pela classe dominante e a seu favorecimento. Conforme Demo (2001), a cidadania é a descoberta do direito a ter direitos. Evidentemente, só podemos reivindicar algo que nos pertence se tivermos conhecimento pleno desse pertencimento.

Em contrapartida, o condicionamento às regras e leis é importante para manter uma hegemonia na sociedade, garantindo direitos e deveres para todos os indivíduos. Direitos e deveres essenciais à sobrevivência e dignidade do ser humano. Porém, a maioria desses direitos fica restrita à teoria. Juridicamente, eles estão disponíveis para todos. Mas, na concretude dos fatos, estão embasados a favor da hegemonia.

Trata-se de um paradoxo, pois, para Williams (1977), em toda sociedade concreta há desigualdades que são específicas em seus meios e essas desigualdades constituem o processo social de uma sociedade. Entendemos que, em todo o processo social, a hegemonia está ligada ao domínio e à subordinação de classes. Esse conhecimento hegemônico é constantemente reformulado e reafirmado, buscando a posição de supremacia e um senso de realidade absoluta.

O educador social tem por objetivo buscar a valorização das adolescentes através de outro olhar e um novo fazer; dentro do CASE Feminino, estes novos valores e olhares sobre a vida são oferecidos pela rotina, pelos cursos de

artesanato, costura, lavanderia, leitura, informática e culinária. É através dos aprendizados que, mesmo sem emitir certificação, são reforçadores de ações sociais positivas que constroem e fortificam novos objetivos de vida. Entretanto, os saberes dos educadores sociais, culturas, visões de mundo também fazem parte da hegemonia.

Para Williams (1977), manter a hegemonia de uma determinada classe social é difícil e complexo. Há recuos, incorporações de reivindicações e ideais de contracultura para evitar o controle das classes subordinadas. Nesta perspectiva, é onde a inclusão de segmentos sociais destaca-se; é onde os direitos, então, sonogados até um determinado período, predominando através de leis, regulamentos e estatutos. É onde o sujeito reivindica o seu espaço e modifica a realidade em que se encontra.

Para Freire (1987), é o engajamento na luta política pela transformação das condições concretas que se dá a opressão. Nesta ocasião é que o sistema hegemônico percebe a importância das formas de oposição e as lutas alternativas e/ou de contracultura. Não pode ignorá-las ou isolá-las por serem muito significativas. Então, são incorporadas para serem bem controladas.

[...] qualquer processo hegemônico deve ser especialmente alerta e sensível às alternativas e oposição que lhe questionam ou ameaçam o domínio. A realidade do processo cultural deve, portanto, incluir sempre os esforços e contribuições daqueles que estão de uma forma ou de outra, fora, ou nas margens, dos termos da hegemonia específica (WILLIAMS, 1977, p.116).

Sendo assim, o educador social e adolescente precisam reconhecer-se como sujeitos, para saírem da margem social e encontrar seu lugar no centro do processo hegemônico, a fim de contribuir na sua transformação. Trata-se de ambos saberem o que desejam aprender. Na união entre educando e educador, realiza-se a tarefa de ambos: o objeto de conhecimento. O educando torna-se capaz de reconhecer quando aprende, conhecendo os objetos cognoscíveis e, assim, modificando o seu modo de ser na sociedade (FREIRE, 1987).

A concepção de direito dos educadores do CASEF também é constituída no senso de igualdade, de respeito e de dignidade a qualquer indivíduo, independente do que fez ou da situação em que se encontra. A maioria dos sujeitos entrevistados tem como conhecimento pessoal esse direito que pensa ser construção de seu

modo de ver a realidade. Sua forma de entendimento sobre ver o direito aplicado no cotidiano do CASEF também está juridicamente embasada em leis, regulamentos e tratados.

Sendo assim, os direitos acima citados estão embasados na Constituição Federal de 1988, no artigo 5º e também, mais especificamente, na Lei da Proteção da Doutrina Integral dos Direitos da Criança e Do Adolescente. Além do mais, essa mesma lei estende-se aos adolescentes em conflito com a lei. (BRASIL, 2014).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2014), no artigo 227, assegurou prioritariamente os Direitos da criança e do adolescente sob total responsabilidade do Estado, da família e da sociedade. O texto constitucional foi regulamentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/90, que deu base para a consolidação da chamada Doutrina de Proteção Integral que eleva a criança e a (o) adolescente à condição de sujeitos em desenvolvimento, merecedores de resguardo em situação prioritária e incondicional.

Portanto, na doutrina da Proteção Integral, as (os) adolescentes em conflito com a lei, devido à prática dos atos infracionais, foram incluídas no projeto de cuidado e desenvolvimento que iniciou na Convenção Internacional dos Direitos da Criança em 1989. Os direitos da criança e do adolescente devem ser sustentados pelo tripé: liberdade, respeito e dignidade, independente do meio em que vivem, ou em que situação encontram-se.

O direito à liberdade e o direito de expressão também são primordiais para o desenvolvimento do sujeito que foram citados pelos educadores e, da mesma forma, estão registrados na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2014), no artigo 5º, inciso IX. Todavia, para os educadores, podemos usufruir destes direitos desde que não se vá atingir a liberdade, a autossuficiência e a opinião de outro, pois, se há direitos, também há deveres; um está correlacionado com o outro.

Na unidade, desenvolve-se o processo educativo, mesmo sendo antagônico, por se apoiarem numa educação tradicional, bancária, mas que, por outro lado, faz as adolescentes vivenciarem a importância de normas e limites para o bem-comum. Trata-se de elementos que, ao não serem coercivos ou autoritários, permitem que as adolescentes aprendam a ser responsáveis consigo mesmas e com as outras pessoas.

Segundo Costa (2007b), é através deste compromisso, quando trabalhado de forma adequada e consciente pelos educadores sociais na formação educativa das

adolescentes, que se dá a experiência solidária e o respeito com o próximo. Com o reconhecimento desse respeito originam-se as bases do dinamismo e da reciprocidade, capazes de enriquecer e transformar a vida destas adolescentes.

Quadro 12 - Percepção social dos educadores sociais sobre educação (Definição e percepção da educação)

ENTREVISTADOS	FRAGMENTOS SIGNIFICATIVOS (DISCURSO)	EXPRESSÕES-CHAVE	SENTIDO
ENTREVISTADA 01	"Eu acho que educação é o começo de tudo. Assim, um povo com educação tem uma visão de mundo que pode mudar conceitos, estradas a serem seguidas, se a população tiver educação você pode mostrar que as coisas podem ser diferentes. Tu pode deixar as pessoas com mais vontade, (...). Se tu tem uma boa educação, tu tem uma base".	Educação: começo de tudo, deixa as pessoas com mais vontade, as coisas podem ser diferentes.	Educação é o início de tudo. Ela é a base para o indivíduo. Pode mudar conceitos. Propõe mudanças no meio em que convive.
ENTREVISTADA 02	"Educação pra mim é em hipótese alguma tu deixar de não acreditar naquela pessoa, (...), naquele educando. Pra mim a maior ferida na educação é tu não exigir da pessoa que tu tá educando o que ela pode te dar. Eu acho que educação é tu fazer com que a pessoa pense e reflita que tudo na vida tem responsabilidade e diversão e temos que fazer um contrapeso, um bom senso daquilo (...). Educação pra mim é tu ter o respeito pela outra pessoa. Eu acho que esse viés da educação de tu aprender a respeitar a cultura, as coisas, a educação (...)".	Educação: acreditar na pessoa, fazer com que ela pense, reflita que tudo na vida tem responsabilidade e diversão e temos que fazer um contrapeso. Ter respeito pela pessoa, pela cultura do outro.	Educação é acreditar no educando e fazê-lo perceber que também é detentor do saber. Educação é também pensar e refletir que, na vida, é preciso responsabilidade, reflexão, diversão e respeito pelo outro, aceitando e convivendo com a diversidade.
ENTREVISTADA 03	"É trazer para a realidade o que precisa e quanto é preciso saber, evoluir o quanto é preciso crescer. O quanto é preciso dar e o quanto é preciso receber"	Saber o quanto é preciso para evoluir, crescer, dar e receber.	É apresentar para a adolescente o que necessita e quanto necessita para saber, para evoluir, para crescer e que é necessário doar-se para poder receber.
ENTREVISTADA 04	"Educação é cultura, educação é tu ter vivência familiar, é tu ter rotina. Educação é construção, é o que tu constrói também bastante assim por que tu vem da forma que tu é ensinado. Educação é ensinamento também, é o que tu pega do ambiente é o que tu aprende".	Educação é cultura, vivência familiar, rotina, construção, ensinamento. Meio e homem forma o ser social.	Educação é cultura, é vivência familiar, é rotina cotidiana, é construção familiar, é influência do meio, é a aprendizagem presente em todo o convívio social.
ENTREVISTADA 05	"Educação é tudo! Ela te abre caminhos, por que educação é conhecimento e autoconhecimento".	Educação é conhecimento e autoconhecimento.	Educação é tudo, abre caminhos porque é conhecimento e autoconhecimento.
ENTREVISTADA 06	"A educação começa em casa e não termina nunca. A gente tem que estar sempre se educando, tu estar te educando ao novo que está chegando, esta te educando a pessoa diferente que estas conhecendo. Educação é tudo, é a forma que tu está sempre procurando melhorar, de estar sempre aprendendo alguma coisa. Educação e aprendizagem eu acho que estão sempre lado a lado, (...)".	Educação começa em casa e nunca termina. A gente tem que estar sempre se educando ao novo, ao diferente, sempre procurando melhorar. Educação e aprendizagem estão lado a lado.	Educação inicia na família e nunca termina, é contínua e o sujeito está sempre aprendendo, sempre se educando para o novo. Educação e aprendizagem estão correlacionadas, uma depende da outra.
ENTREVISTADA 07	"É uma coisa muito ampla, ela se dá de diversas formas. Educação é todo o ato que tu trabalhas de certa forma desde pequenino quando o ser nasce. (...) porque a educação se começa em casa, na família e agora a família só espera das instituições a educação e cobra da escola como se ela fosse responsável pela educação como um todo e sabemos que é o contrário".	Muito ampla e dá-se de diversas formas. Começa em casa, na família.	A educação é um processo amplo e apresenta-se de diversas formas. Inicia na família e segue como um processo contínuo. A família não se responsabiliza pela educação dos filhos e espera das instituições e da escola compromisso e responsabilidade total.
ENTREVISTADO 08	"Educação é tudo, é o que move o mundo. Um cidadão sem educação é um cidadão sem lar, sem respeito, sem comunicação, sem nada".	Educação é o que move o mundo.	Educação é o que move o mundo. Uma pessoa sem educação é como alguém destituído de seus direitos.

ENTREVISTADO 09	"A base de tudo e não só isso ela é o norte. É o norte do indivíduo, até poderia ser investido muito mais a questão de que a escola é tão importante, mas é uma falácia assim. Acho muito distante essa questão CASEF e escola, mas a educação é o que poderia ter ajudado antes essas meninas a chegarem aqui".	É a base de tudo, é o norte, é o que poderia ter ajudado estas meninas antes de chegarem aqui.	A educação é à base de tudo. É o norte do indivíduo. Deveria haver mais investimento na escola, pois ela é uma extensão do processo educativo, é uma das formas em que a educação visualiza-se, mas a escola não se mostrou eficaz no processo de socialização dessas adolescentes e continua distante no CASEF.
ENTREVISTADA 10	"Educação é movimento, é ação, é relação. É ato político de ser e estar em contato o tempo todo e todo o tempo com o outro (...). Educação é se permitir, é romper barreiras, é o avançar. É ação libertária, e de crescimento constante, que ocorre em todos espaços, sem a necessidade de ser explicitar que é aprendizado, é a ação que descreve o ser humano, insatisfeito, rompendo-se todo o tempo com si mesmo (...)"	Educação é movimento, é relação, é política, é estar em contato com o outro, é romper barreiras, e avançar, é ação libertária e de crescimento constante e ser humano autodescobrindo-se.	Educação é movimento, é ação, é relação, é permitir-se, é romper barreiras, é o avançar. É ato político de ser e estar em contato o tempo todo com o outro. É ação libertária, e de crescimento constante, que ocorre em todos os espaços.

Fonte: Elaborado pela autora, 2013

SÍNTESE

Educação para os educadores sociais do CASEF é cultura, é vivência familiar, é rotina cotidiana, é construção familiar, é influência do meio, é a aprendizagem presente em todo o convívio social. Educação inicia na família e nunca termina, segue como um processo contínuo. O sujeito está sempre aprendendo, sempre se educando para o novo. Educação e aprendizagem estão correlacionadas; uma depende da outra. A educação é um processo amplo e apresenta-se de diversas formas. É ação libertária e de crescimento constante que ocorre em todos os espaços.

É abrir fronteiras para o pensamento e propor mudanças no meio em que vive. Educação é também ensinar que, na vida, é preciso responsabilidade, reflexão, diversão e respeito pelo outro, pela sua cultura, aceitando e convivendo com a diversidade. Educação é movimento, é relação, é permitir-se, é romper barreiras, é o avançar. É ato político de ser e estar em contato o tempo todo com o outro.

ANÁLISE

Uma proposta educativa revela-se no quadro 12 quando os educadores sociais definem a educação como um processo amplo de apropriação do conhecimento. Todos têm uma visão abrangente do tema. A maioria afirma que a

educação inicia em casa. Trata-se de um processo educativo denominado como socialização do indivíduo, que, no caso das adolescentes em conflito com a lei, houve rupturas na sua formação educativa.

As instâncias responsáveis (família, escola, Estado) por essa formação educativa e por esses sujeitos de direitos ainda em desenvolvimento (crianças e adolescentes) falharam, apesar de haver todo um aparato jurídico, mas que, na maioria das vezes, não se aplica à prática.

Para Gohn (2008), a educação informal é uma das faces do processo educativo que atua na socialização do indivíduo. Verificamos, conforme observações e narrativas dos educadores, o seu desenvolvimento no CASEF. Gohn (2008) anuncia que esse processo educativo inicia na família e, depois, estende-se para diversos grupos sociais como a escola, clubes, igrejas, entre outros.

Por isso, grande parte dos educadores diz que a educação inicia em casa e sempre estamos educando e educando-nos o tempo todo. Isso se revela quando uma das entrevistadas diz “A gente tem que estar sempre se educando, tu estar te educando ao novo que está chegando, está te educando a pessoa diferente que estas conhecendo” (Entrevistada que constitui a narrativa do quadro 12).

Para Freire (1997), trata-se do educador que pensa certo e deixa transparecer aos educandos que uma das grandes especificidades do ser humano é a sua maneira de estar no mundo e com o mundo. Sendo um ser histórico, tem a capacidade de intervir e conhecer esse mundo. No entanto, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade, porque somos seres históricos.

O conhecimento, ao ser produzido, faz com que o novo supere outro que anteriormente foi novo e que, no momento:

[...] se fez velho e esse conhecimento novo se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1997, p.14).

Percebemos que o entendimento de Freire (1997), sobre o sujeito no mundo sendo um ser histórico tem a capacidade de intervir e de conhecer esse mundo e isso faz com que exerça um domínio sobre o conhecimento da realidade em que se insere. Sendo assim, o conhecimento produzido pelo sujeito, no momento, é novo e supera o velho, mas que está disposto a ser ultrapassado por outro conhecimento.

Esse novo conhecimento está subentendido na fala da entrevistada quando diz que sempre devemos estar nos educando ao novo que está chegando. Mas, quando relata que devemos estar nos educando a pessoa diferente que estamos conhecendo, está correlacionado aceitar e conviver com a diversidade. Essa fala está relacionada a outra entrevistada, quando diz que educação é também respeito pelo outro, pela sua cultura, aceitando e convivendo com a diversidade.

Entretanto, isso não ocorre materialmente no CASEF. Convive-se com a diversidade, com a heterogeneidade, mas não se aceita, pois os pressupostos pedagógicos do CASEF estão embasados na padronização, na uniformização do comportamento das adolescentes. Evidentemente, essa padronização faz parte das regras da unidade.

Este processo também pode ser denominado de socialização secundária. Para Fachineto (2008), a socialização secundária seria aprendizagens que as adolescentes adquirem durante a internação e subdividem-se em:

- Individual: o pessoal está correlacionado ao desempenho de outros papéis que representam para a adolescente a barreira entre o externo e o interno. Devem fazer o distanciamento e desempenhar novos papéis, terem novos pertences e novas dependências. Além disso, devem incorporar as normas e saberes da unidade que seriam realização das atividades propostas, respeito aos horários, frequência à escola, respeito às autoridades técnicas (educadores sociais), controle de emoções e cuidado com a higiene pessoal.

- Coletiva: está relacionada ao respeito com colegas e técnicas e isso se materializa na resolução de conflitos, na exposição de problemas, na abdicção do uso da violência, no uso de termos adequados e na realização de atividades. O desenvolvimento do diálogo também faz parte da socialização secundária coletiva e realiza-se na participação no grupo de discussão, no momento de falar na sua vez, de controlar emoções e respeitar opinião contrária. O aparelho de conversação trata do que não é permitido falar na unidade, que seriam gírias, palavras de baixo calão e assuntos externos à casa.

- Técnica: concretiza-se na participação nos cursos e auxílio nas atividades da unidade (limpeza, confecção de lanches, preparo de alimentos).

Constatamos que Fachineto (2008) subdividiu o processo de socialização secundária desenvolvida no CASEF que, na concepção de Gohn (2008), seria o desenvolvimento da educação informal que se apresenta na socialização das adolescentes e não formal que se apresenta nos cursos e oficinas administradas no CASEF.

Além disso, para Gohn (2008), a educação não formal não se restringe a cursos, oficinas e projetos. A educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, por meio de processos em que se compartilham experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos.

Sendo assim, o CASEF é um destes espaços e também a sua participação é facultativa, mas pode não ser por certas circunstâncias históricas de cada um. No caso das adolescentes, como estão em um local de confinamento, a educação não formal, às vezes, não é facultativa, pois pode estar circunscrita nas regras da unidade.

Em contrapartida, ela pode ser uma válvula de escape para a adolescente sair da rotina do grupo e não realizar tarefas que seriam determinadas naquele momento da oficina, projeto ou curso. Também é uma forma de vivenciar outras atividades que não fazem parte; que são diferentes da rotina do grupo.

O grupo seria o local onde passa a maior parte de seu confinamento, realizando atividades coletivas, organizando pertences pessoais e convivendo diariamente com outras adolescentes e educadores sociais. No entanto, como estamos tratando da uniformização, ou da padronização do comportamento das adolescentes que ingressaram na unidade, subentende-se que elas são condicionadas a seguir seus pressupostos pedagógicos. Elas devem agir e portar-se de modo semelhante a todas as outras adolescentes na unidade. As tratativas tendem a ser iguais para todas as adolescentes.

Entretanto, na igualdade, esconde-se a desigualdade, pois as meninas não são iguais; têm trajetórias de vida diferentes. Tal fato verifica-se na cultura, na linguagem, no modo de ver e portar-se no mundo. As adolescentes são oriundas de diversas regiões do Estado e, por isso, há uma grande diversidade.

Devido à prática do ato infracional, passam a conviver em um ambiente único e vivenciar uma proposta pedagógica única. Isso abre lacunas para o desenvolvimento e implantação de uma educação inclusiva, cidadã e autônoma, se essas adolescentes encontram-se em restrição de liberdade.

Em virtude disso, não há, no processo de ensino-aprendizagem, saídas diferenciadas. As soluções são tradicionais e conservadoras: mais disciplina, mais controle, mais reprodução da “educação bancária” sem pensar no bem-estar do educando, ainda mais se esse encontra-se em situação de vulnerabilidade como adolescentes em conflito com a lei (FREIRE, 1987).

Como podemos detectar a educação bancária está com seus pressupostos pedagógicos prontos, acabados, concluídos. Não é preciso inovar, inventar, improvisar, criar. O conhecimento está pronto, determinado, basta aplicar sem questionamentos e aceitando-o como verdade absoluta. Por isso, o processo de ensino-aprendizado que se fundamenta na educação formal, tradicional, conteudista, bancária, torna-se cômodo para o educador.

Os educadores do CASEF têm como intencionalidade de seu trabalho uma proposta pedagógica que não pode ser idêntica ou equivalente à escola formal. Tal fato justifica-se nos discursos proferidos nas entrevistas ao conceituar a educação de forma ampla e indispensável na formação do sujeito e na sua continuidade como forma de movimento e libertação.

Por isso, o educador deve auxiliar a adolescente a desconstruir valores que foram atuantes no seu processo de confinamento. Fazê-la refletir sobre o ato infracional que cometeu e propor outros projetos de vida que estejam ao seu alcance, reconhecendo suas limitações. Fazê-la acreditar que pode intervir e mudar seu destino, mas apontando oportunidades concretas que podem ser realizadas.

Podemos dizer que o CASEF tem como intencionalidade auxiliar na transitoriedade da alienação dessas adolescentes. No entanto, muito ainda temos que realizar para organizarmos diferentes práticas educativas que transformem o CASEF num espaço crítico e de libertação. Um espaço onde se busque uma educação mais humanizada, com afetividade, respeito, amorosidade e comprometimento embasados na pedagogia de Freire, Gohn, Brandão, entre outros. O educador deve apoiar-se nestes ideais, mesmo que a sociedade em si mostre-se contrária a eles, já que as adolescentes estão cumprindo uma medida socioeducativa porque transgrediram a lei, na maioria das vezes, suprimindo o direito do outro. E este procedimento não é favor ou merecimento, mas sim é o dever do educador.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (FREIRE, 1979, p.17).

Ao realizar o fechamento deste documento, que é a dissertação de mestrado, não podemos deixar de dizer que, assim como Freire (1997), sinaliza, somente quem é capaz de distanciar-se pode resignificar e ter presente que o lugar de trabalho pode e deve ser olhado a partir de diferentes visões. Ao buscarmos analisar o lugar de trabalho da pesquisadora, estivemos refazendo um caminho que foi difícil de percorrer. Como havíamos mencionado, a pesquisadora estava vivendo o mito da caverna de Platão em pleno século XXI.

A problemática do estar nas sombras concentra-se na reprodução dos valores culturais que a sociedade em que vivemos inculca serem os corretos. Antes de o educador aplicar a educação libertária baseada nos pressupostos pedagógicos da emancipação, da cidadania, da autonomia, é necessário ele também se libertar do opressor que está dentro de si. Vivemos em uma sociedade consumista e desigual onde não importa o ser, mas o ter. E esse ter é volúvel, perecível, descartável. Não importa o ter hoje, porque, amanhã, ele estará ultrapassado.

O opressor pode estar vivendo dentro de você, como um parasita, sugando a sua energia, dificultando-lhe a luta, o estímulo, o querer bem-viver. Pode acontecer a simbiose em que um não reconhece mais o outro e este momento é o de cegueira.

No entanto, a esperança ainda existe, porque o homem, pela sua essência, não se acomoda. Como tudo no mundo material, ele também está sempre em movimento e nesse movimento vai testando, desbravando e descobrindo brechas e saídas para depois voltar e admirar o contexto que antes precisou distanciar-se, mas, agora, com forças, reaproxima-se para modificá-lo.

Quando o educador estiver ciente do que ele realmente quer fazer com o conhecimento adquirido, ele terá como opção voltar e provocar mudanças ou ficar e acomodar-se. O conhecimento pode renovar construir e possibilitar novas conexões a fim de intervir e modificar a realidade social, mas, para isso, é preciso libertar-se e transformar a sua concepção de mundo e a de quem está por perto.

O educador precisa também se reconhecer como cidadão, protagonista de seu destino, para estar disponível a ver, compreender, entender e interpretar o novo, o diferente e respeitá-lo nas suas diferenças. Pensar o novo está correlacionado ao ideal de construir uma sociedade mais equitativa, mais digna para todos.

A mudança tem de acontecer, primeiro, no íntimo do sujeito, na sua essência, na sua consciência social, na sua existência como ser humano capaz de intervir no meio em que interage, para, depois, mudar as estruturas desse meio que o cerca. Estruturas muito bem definidas, com lugares específicos onde cada sujeito deve estar.

Mas, por que devemos seguir a ordem estabelecida? Por que não ir mais além? Por que não inovar? Por que não balançar estas estruturas que se mostram concisas, resistentes, mas que, ao mesmo tempo, temem o novo? A partir destas indagações, podemos rever os processos e propostas de ressocialização em que foi possível destacar um conjunto de elementos:

- Para haver uma educação que seja comprometida, crítica e libertária, torna-se necessária a transformação de estruturas sociais injustas;
- Para haver essa transformação, a sociedade terá de responsabilizar-se em todas as áreas que influenciam no processo educativo em proteger e cuidar do desenvolvimento de pessoas em situação peculiar e quem se encontra em situação de vulnerabilidade e este processo somente se materializará com as políticas públicas, mas que devem se comprometer em assegurar os direitos sociais desse sujeito;
- Um projeto educativo deve ter bases no reconhecimento das potencialidades do outro diferente de mim, no caso específico as adolescentes em conflito com a lei;
- O educador social tem um papel fundamental no processo educativo das adolescentes privadas de liberdade. No entanto, não seremos ingênuos que sua prática pedagógica vai transformar o meio delitivo da privação de liberdade, mas, ao saber que poderá mudar, já reforça a importância da sua tarefa político pedagógica;
- Um projeto de educação não é tão somente uma opção técnica, mas uma opção política. Por isso, um projeto de educação político libertário exige, em seus pressupostos pedagógicos, as categorias de autonomia, de protagonismo, de

participação, já que elas implicam questões que não são de forma, mas de fundo, pois remetem para a questão de cidadania;

- Um projeto de educação que seja inclusivo, cidadão e libertário deve possibilitar situações, nas quais aquele que aprende reveja e ressignifique a sua leitura de mundo, e, nesta releitura de mundo, tenha como cenário ou horizonte o estabelecimento de uma nova sociedade;
- O desafio de uma educação inclusiva, libertária e cidadã só será possível se entendermos que os espaços educativos não formais apresentam-se como possibilidade para a construção do novo e o CASEF insere-se neste contexto.

Entretanto, não é a somatória destes elementos que traduz um projeto político pedagógico, mas, com certeza, eles fazem a parte constitutiva de uma proposta de educação que possa influenciar na vida, na inclusão social dessas adolescentes. Além de ter como lugar principal o CASEF na preparação de seu retorno ao convívio social e depois na sociedade onde poderá assim exercer a sua cidadania plena.

Sendo assim, entendemos que, para que isso se concretize, será necessária uma mudança nas estruturas metodológicas do CASEF; no fazer um trabalho diferente, no pensar diferente, no olhar para o outro diferente. O CASEF entende por ressocialização na prática a imposição de limites e regras, que funcionam como ferramenta para a ressocialização. O cumprimento de tarefas também tem como objetivo ressocializar.

Portanto, o CASEF ressocializa através de condicionamento a fim de tornar sociável a adolescente transgressora da lei. Quando são desligadas, perdem o condicionamento e tornam a reincidir; extrapolam novamente os limites. Subentende-se que elas são condicionadas e não ressocializadas.

O condicionamento dá-se com as práticas pedagógicas que são reforçadas através do currículo oculto, onde estão estabelecidas: as regras, os limites, os horários, as rotinas. Segundo Giroux (1986), a educação tem um papel fundamental na manutenção da sociedade existente. As adolescentes em conflito com a lei são definidas em termos comportamentais reducionistas e a aprendizagem direcionada a elas é reduzida à transmissão de conhecimentos pré-definidos.

Para Giroux (1986), a cultura escolar tem formas complexas e heterogêneas e o mesmo ocorre no CASEF. O princípio que permanece entre ambas é igual e constante e estão situados dentro de uma rede de relações de poder. Por isso, as

implicações desta análise sugerem que os mecanismos de reprodução e de transformação estão situados em parte dentro da cultura escolar dominante que também constitui a cultura do CASEF.

Para tanto, Giroux (1986) aponta que há o desenvolvimento de práticas pedagógicas alternativas que se concentrariam em focalizar relação entre a cultura do CASEF e as dimensões explícitas e implícitas do currículo oculto que as adolescentes trazem ao serem internadas na unidade.

Assim como também na experiência de vidas contraditórias que tanto as educadoras sociais como as adolescentes trazem mutuamente para o CASEF. É nesta relação entre cultura do CASEF e experiências de vida contraditórias que os educadores sociais e as adolescentes registram as impressões da textura da dominação e da resistência.

Por isso, a educação não formal nesta pesquisa teve como objetivo apresentar-se contrária à educação formal. A intencionalidade é mostrar que, apesar de elas complementarem-se e mostrarem-se como uma estratégia pedagógica, mesmo assim possuem características diferentes. Na educação não formal, não há titulação, é uma aprendizagem para a vida, que se internaliza na experiência e na vivência do sujeito.

A educação formal tem como característica predominante a titulação, a certificação, ocorre em espaço definido, horários e programações estanques com executores especializados. Os pressupostos pedagógicos podem se inter-relacionar, mas a prática em si é diferenciada.

Entendemos também que esta pesquisa possa revelar que há outras possibilidades de trabalhar o processo socioeducativo. Acreditamos que se em uma unidade é apresentado um tipo de trabalho, como no CASEF, também há possibilidades de trabalhá-lo de forma diferenciada em outras unidades da FASE, em que possam usar pressupostos pedagógicos adequando a sua realidade.

Para o educador social, o CASEF mistura-se com sua vida pessoal, não há dicotomia entre o público e o privado. Reconhece que a unidade é diferenciada, que há heterogeneidade nos grupos que constituem as adolescentes internas, que há diversidade social, mas sentem dificuldades em trabalhar essas questões.

Por isso, acreditamos que, para mudar, para haver inclusão, deve-se respeitar a diversidade e proporcionar oportunidades iguais para todos. No entanto, hoje

podemos dizer que a convivência no cotidiano do CASEF aponta para outras questões que se associam a:

- A possibilidade de novas aprendizagens;
- O reconhecimento dessas adolescentes;
- A proposta educativa capaz de promover e socializar, visto que as adolescentes não serão mais as mesmas quando forem desligadas da unidade.

Entretanto, os educadores sociais, em sua grande maioria, acreditam na determinação do meio sobre as adolescentes e que elas gostam mesmo é das regras, do limite que também são interpretados como cuidado e proteção. No entanto, conforme suas percepções, as adolescentes resistem ao limite, às normas, às regras, à rotina e percebem que se trata de um paradoxo, resistem algo que a maioria desconhece, mas após seu conhecimento passam a gostar.

As adolescentes demonstram contrariedades ferrenhas quanto ao desrespeito e a qualquer tipo de violência. Elas também detestam a privação de liberdade, a ausência da família no seu processo de ressocialização. Não toleram o educador pacato, descomprometido, desinteressado com seu trabalho, pois isso envolve o relacionamento e a ressocialização da adolescente, onde também se instala o vínculo que nada mais é que a afetividade e a amorosidade entre adolescente e educador social.

Os educadores comentam também que as adolescentes, no início da internação, têm dificuldades em aceitar tarefas e responsabilidades por ser algo desconhecido de seu contexto social. Todavia, com o tempo, adaptam-se à rotina, são condicionadas. Finalizam incorporando a rotina da unidade em seu cotidiano.

Contudo, quando são desligadas da unidade, retornam ao mesmo meio de onde vieram e voltam às mesmas práticas delitivas, reincidindo. A família não está preparada para receber essa adolescente, pois não consegue dar limites. A presença do Estado é pouco atuante no processo de ressocialização das egressas devido à fragilidade das políticas públicas existentes para adolescentes em conflito com a lei.

Enfatizamos que a intenção desta pesquisa não é apresentar soluções determinantes e imediatas para a inserção das adolescentes no convívio social, mas

apontar as dificuldades, os limites e as possibilidades de um projeto de educação que tem, na ressocialização dessas adolescentes, sua meta.

Para que o processo de ressocialização seja promissor, os educadores sinalizam que é necessário um número maior de funcionários e, acima de tudo, qualificados para atender a demanda. Contudo, para que isso ocorra é fundamental que haja mais capacitação para o trabalho e que os cursos sejam administrados por funcionários do quadro institucional. Além disso, apontam também que os cursos voltados para as adolescentes deveriam fazer parte de sua realidade social e conforme sua escolaridade. Acreditam que a educação é o processo fundamental para mudar o sujeito

Para finalizar, entendemos que, ao analisar o CASEF, estamos fazendo uma construção para a universidade que nem sempre nos espaços educativos não formais tem como seu foco principal de análise a formação de futuros professores. A pesquisa é relevante para o Programa de Pós-Graduação na Faculdade de Educação que precisa ficar atenta aos movimentos sociais e educacionais que acontecem fora do ambiente escolar.

Apresentar o estudo sobre uma proposta educativa que incida na ressocialização das adolescentes em conflito com a lei é um tema pertinente que nos traz muitas inquietações antes de realizar e tornou-se mais latente quando se iniciou a pesquisa. Teve de haver uma distância para poder analisar, compreender o objeto de estudo. E, agora, no retorno, olhamos e contemplamos na intenção de, um dia, modificá-lo.

A epígrafe de Freire (1976) demonstra exatamente o que aconteceu com a pesquisadora e como ela sente-se hoje. Mas, no decorrer da pesquisa, foi angustiante, pois a pesquisadora policiava-se o tempo todo e via as suas falhas pedagógicas aparecendo no decorrer do estudo. Nesse momento, conseguiu perceber o domínio da reprodução cultural hegemônica sobre o seu fazer pedagógico e de seus colegas. Ingenuamente ela estava reproduzindo as relações sociais em que as adolescentes em conflito com a lei devem ser moldadas para depois ser devolvidas, civilizadas para a sociedade.

Por isso, a educação não é neutra; é extremamente política. Ela tem uma intencionalidade, não é ingênua ou ela está para manter o poder como está; ou ela aplica-se para transformar a realidade social. Acreditamos que o presente estudo seja relevante porque está problematizando as práticas pedagógicas que podem

incidir na ressocialização e se essa ocorreu é porque houve falha anterior na formação educativa da adolescente.

Dá-se fechamento da pesquisa, porém com mais dúvidas do que quando iniciou. Acreditamos que nunca ocorre o fechamento de uma pesquisa, pois não podemos compreender um objeto em toda a sua amplitude, porque ele não está solto no contexto social. Ele encontra-se cheio de amarras onde um elemento está relacionado ao outro numa rede intermitente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Tânia Margareth. Bancarelo. **A instituição da adolescência e a educação**. São Paulo: Col. LEPSI IP/FE-USP, 2004.

ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto de. **Conceito de cidadania**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2013.

ALMEIDA, Adriano Pires de. As Políticas de Juventude no Brasil. In: PICCIN, Maurício Botton. (Org.). **A Hora e a Vez da Juventude!** Educação, trabalho, cultura e outros direitos da juventude para desenvolver o Brasil e o Rio Grande do Sul. São Paulo, Editora: Página 13, 2010.

AZEVEDO, Janet M. Lins de. **A educação como política pública**. Coleção polêmica do nosso tempo. v.56. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Cidadania e direitos**: aproximações e Relações. Cidadania um Projeto em Construção – Minorias, Justiça e Direitos. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

BOTTOMORE, Tom. *et al.* **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** Coleção primeiros passos. v.45. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Secretaria de Editoração e Publicações. Coordenação de Edições Técnicas, 2014.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente e Legislação Congênere**. (ECA atualizado), Lei n. 12.696, 25/07/2012. Brasília: CEDICA-RS, 2013.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Série ação parlamentar, nº403. Brasília: Edições Câmara, 2009.

_____. Programa de Execução de Medidas Sócio – Educativas de Internação e Semiliberdade da Febem/RS (PEMSEIS). In: **Planejamento Estratégico 2000 – 2002**. Associação Brasileira de Magistrados e Promotores de Justiça da Infância e da Juventude, Ministério da Justiça, Direção-Geral da Febem/RS Porto Alegre: FEBEM/RS, 2002.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Governo do Rio Grande do Sul. Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos. Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul. **Programa de execução de medidas socioeducativas de internação e semiliberdade do Rio Grande do Sul (PEMSEIS)**. Revisado de acordo com a Lei 12.594/12. Porto Alegre: SDH; FASE/RS, 2014.

BRASIL. **Sistema nacional de atendimento socioeducativo (SINASE)** Lei n. 12.594/2012. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Socioeducação**: estrutura e funcionamento da comunidade Educativa. Coordenação técnica Antônio Carlos Gomes da Costa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006, 156p.

CAMPOS, Rosângela; FRANCISCHINI, Herculano Ricardo. **Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas**: limites e (im) possibilidades. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). PSICO, Porto Alegre, PUCRS, v.36, n.3, p.267-273, set./dez. 2005.

CAREGNATO, Carla Beatriz; MEINERZ, Célia Elizabete. **Educar para a diversidade**: viver diferenças e tencionar desigualdades na escola. Editora: Ideal, Porto Alegre, 2013.

CARRANO, Paulo. Políticas de Juventude: desafios da prática. In: JULIÃO, Elionado Fernandes; VERGÍLIO, Soraya Sampaio. (Orgs.). **Juventudes, políticas públicas e medidas socioeducativas**. Rio de Janeiro: DEGASE, 2013.

CASTRO, Lucia Rabello de. Vida dura: posicionando-se frente às adversidades. In: _____; CORREA, Jane. (Orgs.). **Mostrando a real**: um retrato da juventude pobre no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CORRÊA, Ivan Livindo de Senna. Co-Educação na iniciação esportiva. O sexismo em questão 2005. **Videira**, Santa Catarina, v.1, n.130, p.125-128, 2005.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil**. 2007b. Disponível em: <file:///E:/eeij2007/educação/4%20pilares/infoutil.org/4pilares/text-cont/costa-protagonismo.htm>. Acesso em: 24 maio 2014.

COSTA, Elder Lisbôa Ferreira da. **História do direito**: de Roma à história do povo hebreu muçulmano: a evolução do direito antigo à compreensão do pensamento jurídico contemporâneo. Belém: Unama, 2007a.

CRAIDY, Carmen Maria. A FASE e a maldição de Sísifo. **Zero Hora**, Porto Alegre, 12 abr. 2013. Caderno Editoriais, p.8.

CRUZ, Maria Aparecida Barros de Oliveira. Corporeidade e relações de gênero: por uma teoria corporal da ação social e individual. **Revista Equador (UFPI)**, Teresina, v.2, n.2, p.100-115, jul./dez. 2013. ISSN 2317-3491, Universidade Federal do Piauí.

CUNHA, Liziane Giacomelli Henriques da. **A socioeducação e a produção de conhecimentos na área do serviço social**: entre a renovação e o conservadorismo. 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Faculdade de Serviço Social, Porto Alegre, 2013.

DALE, Roger. A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. **Revista Educação & realidade** - Escola e reprodução social, Porto Alegre, v.3, n.1, p.13-17, jan./jun, 1988.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DORNELLES, Roberto Anderson. **Formação humana ou adaptação à lógica do capital?** um estudo sobre os processos de educação de adolescentes privados de liberdade na FASE – RS /FACED. 2012. 203 f. Dissertação (Mestrado) – UFRGS, Faculdade Educação, Porto Alegre, 2012.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FACHINETO, Rochele Fellini. “**A casa de bonecas**”: um estudo de caso sobre a unidade de atendimento socioeducativo feminino do RS/ UFRGS. 2008. 224 f. Dissertação (Mestrado) – UFRGS, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Porto Alegre, 2008.

FAJARDO, Dirceia Cristiane Almeida. **A escolarização para adolescentes em conflito com a lei**: um olhar sobre suas expectativas e seu entendimento sobre educação. 2012. 25 f. Trabalho de conclusão de Pós-Graduação (Especialização) – Sociedade, Violência e Juventude em Risco - Universidade Federal de Santa Maria, Faculdade de Santa Maria, 2012.

FORNARI, Camila Eidt. **Televisão, violência e as meninas em conflito com a lei da FASE- RS/UFRGS**. 2009. 92 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Curso de Comunicação Social: habilitação em Relações Públicas, Porto Alegre, 2009.

FRATESCHI, YARA. Liberdade e livre-arbítrio em Hobbes. **Cad. Hist. Fil. Ci.**, Campinas, Série 3, v.17, n.1, p.109-124, jan./jun. 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **O compromisso do profissional com a sociedade**. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESPE, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio**. 2008. Disponível em: <[http://www.sa.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201254104250192gaudencio_frigotto_\(concepcoes_e_mudancas_no_mundo_do_trabalho_e_o_ensino_medio\).doc](http://www.sa.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201254104250192gaudencio_frigotto_(concepcoes_e_mudancas_no_mundo_do_trabalho_e_o_ensino_medio).doc)>. Acesso em: 25 mar. 2014.

_____. **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. **In: Juventude e Sociedade. Trabalho, educação, cultura e participação**. Regina Novaes e Paulo Vannuchi (orgs). Editora Perseu Abramo, São Paulo, 2004, p.34

FEBEM - Fundação Estadual do Bem Estar do Menor. Órgão vinculado à Secretária e Ação Social. **Dinâmica Institucional. Instituto educacional Feminino – FEBEM**, Porto Alegre, 1984.

GALEANO, Eduardo. **Depoimento Fórum Social Mundial**. 2011. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=mdY64TdriJk>. Acesso em: 12 jul. 2014.

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaime. **Educação formal e não formal**. São Paulo: Coleção Pontos e Contrapontos, 2008.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social. **Revista de Ciências da Educação – UNISAL**, Americana/SP, ano X, n.19, p.121, 2008.

_____. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. Coleção: Questões da nossa época, v.71. São Paulo: Cortez, 1999.

IRION, Adriana; COSTA, José Luís. Meninos condenados. Medidas para melhoria do atendimento de adolescentes da fase seguem no papel. **Zero Hora**, Porto Alegre, 6 abr. 2013. p.18.

KOCOUREK, Sheila. **Nas dobras da história: o desafio dos direitos da criança e do adolescente na construção da cidadania para o século XXI**. Porto Alegre: Faith, 2009.

KONZEN, Afonso Armando. **Pertinência socioeducativa: reflexões sobre a natureza jurídica das medidas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

LEFÉVRE, Ana Maria Cavalcante; LEFÉVRE, Fernando. **O discurso do sujeito coletivo**. Um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Desdobramentos. Caxias do Sul: EDUCS, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Pensar a sexualidade na contemporaneidade. **Sexualidade**. 2009. Disponível em: www.pibid.ufpr.br/pibid_new/uploads/edfisica2011/.../caderno_ngds.pdf Acesso em: 4 mar. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero: questões para a Educação. In: BRUSCHINI Cristina; UNEBEHAUM, Sandra G. (Orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas - Editora 34, 2002.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. São Paulo: Autêntica: 1999.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p.121 e 122: análise do quadro 06.

MATURANA, Humberto R.; VARELA Francisco J. **A árvore do conhecimento – as bases biológicas da compreensão humana**. 8.ed. São Paulo: Palas Athena, 2010.

MENEZES, Naida Lena; SOUZA, Lúcia Ricardo. **Centro do Jovem Adulto – CJA: resgate histórico**. Porto Alegre: Corag, 2002.

MEYER, Dagmar E. E.; KLEIN, Carin; ANDRADE, Sandra dos Santos. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.46, p.219-239, dez. 2007.

MOITA, Maria Filomena Gonçalves da Silva Cordeiro – UNIPÊ/UEPB. **Adolescente em conflito com a lei: violência, punição ou Educação? GT – Educação Popular Nº6**. Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: 25ª Reunião Anual em Caxambu, 29/02 à 02/10 de 2002.

MULTCARPO. **Prefixo Res**. 2013. Disponível em: <<http://www.multcarpo.com.br/latim.htm#R>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

ONOFRE, Elionaldo Fernandes; JULIÃO, Elenice Maria Cammarosano. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.38, n.1, p.51-69, jan./mar. 2013.

PINHEIRO, Raphael Fernando. **A medida de privação de liberdade no Brasil e as regras mínimas das Nações Unidas para a proteção dos jovens privados de liberdade: uma abordagem comparativa**. 2012. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11117&revista_caderno=3>. Acesso 12/03/2014

PITANGUY, Jacquelin. Gênero, Cidadania e Direitos Humanos. In: BRUSCHINI Cristina; UNEBEHAUM, Sandra G. (Orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas - Editora 34, 2002.

RAMOS, Nara Vieira. **O significado da escola aberta para jovens egressos: continuum de experiências, um ensinar a ser**. 2004. Disponível em: <www.bdae.org.BR/dspace/bitstream/123456789/1346/1/tese>. Acesso em: 24 jul. 2011.

RODRIGUES, Ariane Wollenhoupt da Luz. **Da emergência ao presente da liberdade assistida: uma análise da governamentalidade de jovens infratores.** 2013. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Faculdade de Ciências Sociais. Santa Maria, 2013.

SANTANA, Liliane. **A medida sócio-educativa de prestação de serviços à comunidade: estudo de caso em uma unidade de execução.** 2009. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - UFRGS – FACED. Porto Alegre, 2009.

SANTOS, Fernanda Valéria Gomes dos. **Família: peça fundamental na ressocialização de adolescentes em conflito com a lei?** 2007. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco, Faculdade de Psicologia Clínica, 2007.

SILVEIRA, Darlene de Moraes; PAULA, Giovani de. **As políticas públicas na sociedade brasileira. Tópicos emergentes de Segurança Pública I: direitos da criança e do adolescente: prevenção da violência e da exclusão social.** 3.ed. Palhoça: UnisulVirtual, 2012.

SILVEIRA, Isabel Cristina da. **O Teatro como protagonista na ressocialização de jovens em conflito com a lei da FASE – RS.** 2011. 60.f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -UFRGS- Departamento de Arte Dramática. Porto Alegre, 2011.

SINASE. Programa de Execução de Medidas Sócio – Educativas de Internação e Semiliberdade da Febem/RS (PEMSEIS). In: **Planejamento Estratégico, 2002.** Associação Brasileira de Magistrados e Promotores de Justiça da Infância e da Juventude, Ministério da Justiça, Direção-Geral da Febem/RS Porto Alegre: FEBEM/RS). Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Governo do Rio Grande do Sul. Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos. Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul. Programa de execução de medidas socioeducativas de internação e semiliberdade do Rio Grande do Sul (PEMSEIS). Revisado de acordo com a Lei 12.594/12. Porto Alegre: SDH; FASE/RS, 2014.

SMIGAY, Karin Ellen Von. Sexismo, homofobia e outras expressões correlatas de violência: desafios para a psicologia política. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.8, n.11, p.32-46, jun. 2002.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia cognitiva.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TRILLA, Jaime; GHANEM, Elie. **Educação formal e não formal.** São Paulo: Coleção Pontos e Contrapontos, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais.** Pesquisa qualitativa em educação: O positivismo, a fenomenologia e o marxismo. São Paulo: Atlas, 2009.

VOLPI, Mário. Juventude, Direitos Humanos, Segurança Pública e Sistema Socioeducativo. In: JULIÃO, Elionado Fernandes; VERGÍLIO, Soraya Sampaio. (Orgs.). **Juventudes, políticas públicas e medidas socioeducativas**. Rio de Janeiro: DEGASE, 2013.

_____. **Sem liberdade, sem direitos** – A privação de liberdade na percepção do adolescente. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Adolescentes privados de liberdade: a normativa nacional e internacional e reflexões acerca da responsabilidade penal**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

WILLIAMS, Raimond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

YIN, K. Robert. **Estudo de Caso Planejamento e Método – 2008**. 2008. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/fullscreen/RValdemir/livro-estudo-de-caso-planejamento-e-metodos/1>>. Acesso em: 25 maio 2012.

APÊNCICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Faculdade de Educação

Av. Paulo Gama, s/nº - Prédio 12.201 – 7º andar.
CEP 90.046-900. Porto Alegre – RS. Tel. 33083428

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, DIRCEIA CRISTIANE ALMEIDA FAJARDO, professora, educadora social e estudante de mestrado na Faculdade de Educação da UFRGS, cujos telefones de contato são (51) 30722055 e 92820410, desenvolverei uma pesquisa cujo título é EDUCAR PARA RESSOCIALIZAR: PARADOXOS DE UMA PROPOSTA EDUCATIVA. Estudo de Caso sobre o Centro de Atendimento Sócio-Educativo Feminino – CASEF/ POA/ RS.

O objetivo desse estudo com as adolescentes em conflito com a lei que cumprem medida socioeducativa no CASEF é analisar como ocorre o processo de ressocialização das adolescentes e identificar os pressupostos pedagógicos dessa proposta que buscará compreender se a ressocialização adquirida no CASEF pode ou não ser complementada por outras propostas de educação não formal a ponto de favorecer a autonomia, a crítica e a inclusão social das egressas daquela instituição. Para tal, necessito que você concorde em fornecer informações a respeito da vida pessoal. Deverá ocupá-lo (a) por volta de 15 minutos para responder a entrevista, sendo que realizaremos os seguintes procedimentos: Vamos conversando sobre a sua trajetória de vida e respondendo às perguntas que lhe forem feitas. Algumas de suas falas serão usadas como referência em possíveis publicações, o seu nome não será mencionado. O material será guardado em arquivo particular, onde somente o pesquisador terá acesso. Após dois anos, os documentos serão incinerados conforme as normas de sigilo e ética de uma pesquisa científica.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária e constará de perguntas que deverão ser respondidas sem minha interferência, sem riscos, mas que podem determinar os seguintes desconfortos: constrangimentos, tristeza e emoção ao lembrar algum fato da vida, ou sobre a sua família e a situação de vida atual.

A participação também não trará qualquer benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento a respeito da Educação não formal. Esse estudo poderá beneficiar outras pessoas e a sociedade como um todo. Entretanto, realço que somente ao concluí-lo poderei precisar a presença de algum avanço.

Informo que você tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, a qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Também é garantida a liberdade de

retirada do consentimento a qualquer momento, ou mesmo de deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo. Você tem o direito de ser mantido (a) atualizado (a) sobre os resultados parciais da pesquisa e, caso seja solicitado, darei todas as informações que desejar.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o (a) participante em qualquer fase do estudo. Também não haverá compensação financeira relacionada à participação na pesquisa. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. A pesquisadora compromete-se a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, e os resultados deverão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e / ou em encontros acadêmicos e congressos.

Pelo presente consentimento, entendo que terei minha privacidade respeitada e que todas as informações que eu vier a fornecer à pesquisa serão registradas de forma a assegurar que minha identidade será mantida em confidencial.

Eu, _____,
concordo em participar deste estudo, bem como autorizo a utilização de imagens (fotografias), produzidas durante os trabalhos, em que eu esteja presente, para fins exclusivos da pesquisa, desde que as mesmas me sejam anteriormente apresentadas e contem com minha aprovação. Foram explicados de forma clara e detalhados, livres de qualquer forma de constrangimento e coerção, os objetivos, a justificativa, os procedimentos da pesquisa e o caráter voluntário da participação na pesquisa, além do direito de retirar-me do estudo a qualquer momento.

Porto Alegre, _____ de _____ 2014.

Voluntária

Pesquisadora

Orientador da Pesquisa

APÊNCICE B - Roteiro da Entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER REALIZADA COM OS EDUCADORES SOCIAIS DO CASEF

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Profissão:

Data da entrevista: Idade: Sexo:

Estado Civil: () Casada () Solteira () Viúva () Divorciada () Separada

Tem filhos: Quantos:

Cidade Natal:

2. QUESTÕES

1. Fale sobre você, o que fazia antes de vir para cá? (Origem, família, estudava? trabalhava?).
2. Qual foi o motivo que a fez vir para a FASE?
3. O que é o CASEF para você?
4. Fale sobre as adolescentes? (Nome, origem, família).
5. Porque estas meninas vêm parar nesta instituição?
6. Em sua opinião porque há um número pequeno de adolescentes que cometeram ato infracional comparado ao grande contingente dos adolescentes do sexo masculino?
7. O que é o CASEF para as adolescentes?
8. Do que as meninas gostam? Por quê?
9. Do que as meninas não gostam? Por quê?
10. O que poderia ser melhor no CASEF em sua opinião e na opinião das adolescentes?
11. As meninas de maneira geral têm dificuldade em aceitar tarefas e responsabilidades? Sim? Não? Por quê?
12. A que se deve, segundo seu ponto de vista, a reincidência?

13. E na opinião das adolescentes qual o motivo da reincidência?

14. Em sua opinião qual a opinião das meninas sobre os educadores sociais?

15. Em sua opinião os educadores sociais trazem algo a mais para elas?

16. Em sua opinião os cursos no CASEF têm alguma finalidade? Qual?

17. Você acha que as meninas consideram importantes estas atividades? Por quê?

18. Em sua opinião as adolescentes sentem que são tratadas com respeito? Por quê?

19. O que é direito para você? E para as adolescentes?

20. Para você: Educação é, e para as adolescentes?