

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

AMANDA DE OLIVEIRA BONFIM

EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM UNIDADE SOCIOEDUCATIVA COM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE PARA JOVENS EM JOÃO PESSOA/PARAÍBA

JOÃO PESSOA - PB

2026

AMANDA DE OLIVEIRA BONFIM

EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM UNIDADE SOCIOEDUCATIVA COM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE PARA JOVENS EM JOÃO PESSOA/PARAÍBA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, como pré-requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva

JOÃO PESSOA - PB
2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B713e Bonfim, Amanda de Oliveira.
Experiências educativas em unidade socioeducativa com privação de liberdade para jovens em João Pessoa/Paraíba / Amanda de Oliveira Bonfim. - João Pessoa, 2026.
57 f. : il.

Orientação: Alexandre Magno Tavares da Silva.
Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Socioeducação. 2. Pedagogia social. 3. Privação de liberdade. 4. Oficinas socioeducativas. 5. Educação em direitos humanos. I. Silva, Alexandre Magno Tavares da. II. Título.

UFPB/CE CDU 37(043.2)

Elaborado por JANETE SILVA DUARTE - CRB-15/104

AMANDA DE OLIVEIRA BONFIM

EXPERIÊNCIAS SOCIOEDUCATIVAS EM UNIDADES COM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE EM JOÃO PESSOA -PB

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, como pré-requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 28 de julho de 2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
ALEXANDRE MAGNO TAVARES DA SILVA
Data: 30/07/2026 21:50:00-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Alexandre Magno Tavares da Silva
(Orientador e Presidente da Banca)
DME - CE/UFPB

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARIA LIGIA ISIDIO ALVES
Data: 31/07/2026 08:04:26-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª Maria Lígia Isídio Alves
(Examinadora Externa)
Prefeitura Municipal de João Pessoa

Documento assinado digitalmente
gov.br
LUCIANO DE SOUSA SILVA
Data: 31/07/2026 13:30:40-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Luciano de Sousa Silva
(Examinador Interno)
DME - CE/UFPB

À Aimée, minha maior inspiração de amor.

Que este trabalho contribua para um mundo mais humano, mais justo e mais digno para você e para todas as crianças, adolescentes e jovens.

AGRADECIMENTOS

À minha filha, que torce por mim em tudo o que me proponho a fazer, que me acolheu, me apoiou e me ajudou ao longo dos anos para que eu conseguisse chegar a esta etapa final.

À minha mãe Adelva, que me deu todas as oportunidades para estudar e me desenvolver e à minha mãe do coração Nena por todo o suporte e carinho.

Ao Professor Alexandre Magno Tavares da Silva, pela orientação paciente, generosa e comprometida, que me fez acreditar que era possível concluir este trabalho.

A todos os meus professores e professoras da UFPB, especialmente as mulheres inspiradoras Marlene França, Maria Azeredo e Maria Lígia.

Ao educador Paulo Freire, por me ensinar o que é *esperançar*, e a compreender que educar é um ato de amor e coragem.

Às minhas colegas de curso, Edilene e Girlene, por acreditarem no meu potencial acadêmico.

Às minhas amigas, Larisse Camila, Denize, Raija e Iara, e aos meus amigos do forró, por tornarem a caminhada mais leve.

À Ítalo por me incentivar a fazer o ENEM e ao meu eterno psicólogo, Gleidson Marques, por me ajudar a encontrar o caminho da Pedagogia.

Aos meus colegas de trabalho — Rosa, Raísse, Lenilda, Adilson, Sheila e demais educadores e educadoras comprometidos com a socioeducação — pela parceria e aprendizado diário.

Aos jovens da FUNDAC, por me ensinarem que a transformação é possível, mesmo em contextos adversos.

À Priscila, Sofia, Fiona, Diana e Merida, que são importantes e sempre serão.

E a todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta caminhada se tornasse realidade.

RESUMO

Esta pesquisa analisa as experiências educativas desenvolvidas com adolescentes e jovens em situação de privação de liberdade em unidades socioeducativas da cidade de João Pessoa/PB, à luz da Pedagogia Social de inspiração freireana. Os objetivos específicos consistem em: Apresentar a juventude no contexto da socioeducação na realidade brasileira; Discutir a Pedagogia Social de inspiração freireana como possibilidade de pensar, sentir e agir nos processos educativos voltados a adolescentes e jovens em situação de exclusão social; e Apresentar e analisar as oficinas socioeducativas desenvolvidas em unidades de privação de liberdade como espaços nos quais estão presentes elementos da Pedagogia Social. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise da produção acadêmica sobre a socioeducação no Brasil, sobre a constituição da Pedagogia Social e sobre os registros das oficinas realizadas nas unidades socioeducativas. Os resultados indicam que as oficinas, bem como os processos teórico-metodológicos que orientam sua realização, evidenciam a presença de princípios da Pedagogia Social de inspiração freireana, especialmente aqueles relacionados às categorias de comunidade, linguagem e emancipação. Embora essas práticas revelem potencial para promover processos educativos humanizadores, persistem desafios que limitam sua efetivação, como a evasão dos participantes, a dificuldade de preenchimento das vagas, a escassez de materiais e a insuficiência de espaços físicos adequados. Ainda assim, as oficinas demonstram capacidade de favorecer o diálogo, a construção de vínculos e a abertura de frestas de humanização em um contexto marcado pela privação de liberdade.

Palavras-chave: Socioeducação. Pedagogia Social. Privação de liberdade. Oficinas socioeducativas. Educação em direitos humanos.

ABSTRACT

This research analyzes educational experiences conducted with adolescents and young people deprived of liberty in socio-educational facilities in the city of João Pessoa, Paraíba, through the lens of Freirean-inspired Social Pedagogy. The specific objectives are to: present youth within the context of socio-education in Brazil; discuss Freirean-inspired Social Pedagogy as a framework for thinking, feeling, and acting in educational processes aimed at socially excluded adolescents and young people; and present and analyze socio-educational workshops held in facilities where liberty is restricted, identifying the presence of Social Pedagogy elements within them. This study is based on a review of literature and documents, drawing on academic research regarding socio-education in Brazil and the foundations of Social Pedagogy, as well as records of workshops conducted in these facilities. The results indicate that the workshops—and the theoretical-methodological processes guiding them—demonstrate principles of Freirean-inspired Social Pedagogy, particularly those related to the concepts of community, language, and emancipation. Although these practices show potential for fostering humanizing educational processes, challenges limiting their effective implementation persist, such as participant dropout, difficulties in filling available spots, a scarcity of materials, and a lack of adequate physical spaces. Nevertheless, the workshops demonstrate a capacity to foster dialogue, build bonds, and create openings for humanization within a context defined by the deprivation of liberty.

Keywords: Socio-education. Social Pedagogy. Deprivation of liberty. Socio-educational workshops. Human rights education.

RESUMEN

Esta investigación analiza las experiencias educativas desarrolladas con adolescentes y jóvenes en situación de privación de libertad en centros socioeducativos de la ciudad de João Pessoa, estado de Paraíba (Brasil), a la luz de la Pedagogía Social de inspiración freireana. Los objetivos específicos consisten en: presentar a la juventud en el contexto de la socioeducación en la realidad brasileña; discutir la Pedagogía Social de inspiración freireana como una posibilidad para pensar, sentir y actuar en los procesos educativos dirigidos a adolescentes y jóvenes en situación de exclusión social; y presentar y analizar los talleres socioeducativos desarrollados en centros de privación de libertad como espacios en los que están presentes elementos de la Pedagogía Social. Se trata de una investigación de carácter bibliográfico y documental, fundamentada en el análisis de la producción académica sobre la socioeducación en Brasil, sobre la constitución de la Pedagogía Social y sobre los registros de los talleres realizados en los centros socioeducativos. Los resultados indican que los talleres, así como los procesos teórico-metodológicos que orientan su realización, evidencian la presencia de principios de la Pedagogía Social de inspiración freireana, especialmente aquellos relacionados con las categorías de comunidad, lenguaje y emancipación. Aunque estas prácticas revelan un potencial para promover procesos educativos humanizadores, persisten desafíos que limitan su implementación, como el abandono de los participantes, la dificultad para cubrir las plazas disponibles, la escasez de materiales y la insuficiencia de espacios físicos adecuados. Aun así, los talleres demuestran su capacidad para favorecer el diálogo, la construcción de vínculos y la apertura de espacios de humanización en un contexto marcado por la privación de libertad.

Palabras clave: Socioeducación. Pedagogía Social. Privación de libertad. Talleres socioeducativos. Educación en derechos humanos.

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Studie analysiert die Bildungserfahrungen, die mit Jugendlichen und Heranwachsenden in Freiheitsentzugseinrichtungen der sozialpädagogischen Jugendhilfe in der Stadt João Pessoa (Bundesstaat Paraíba, Brasilien) entwickelt werden, im Lichte der Sozialpädagogik freireanischer Prägung. Die spezifischen Ziele der Studie bestehen darin: die Jugend im Kontext der sozialpädagogischen Maßnahmen im brasilianischen Kontext darzustellen; die Sozialpädagogik freireanischer Prägung als Möglichkeit zu diskutieren, Bildungsprozesse für sozial ausgegrenzte Jugendliche und Heranwachsende zu denken, zu gestalten und zu erleben; sowie die in Freiheitsentzugseinrichtungen durchgeführten sozialpädagogischen Workshops als Räume zu präsentieren und zu analysieren, in denen Elemente der Sozialpädagogik vorhanden sind. Es handelt sich um eine bibliografische und dokumentarische Untersuchung, die auf der Analyse der wissenschaftlichen Literatur zur sozialpädagogischen Jugendhilfe in Brasilien, zur Entwicklung der Sozialpädagogik sowie auf den Dokumentationen der in den sozialpädagogischen Einrichtungen durchgeführten Workshops basiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Workshops sowie die theoretisch-methodischen Prozesse, die ihrer Durchführung zugrunde liegen, das Vorhandensein von Grundprinzipien der Sozialpädagogik freireanischer Prägung erkennen lassen, insbesondere jener, die mit den Kategorien Gemeinschaft, Sprache und Emanzipation verbunden sind. Obwohl diese Praktiken das Potenzial besitzen, humanisierende Bildungsprozesse zu fördern, bestehen weiterhin Herausforderungen, die ihre wirksame Umsetzung einschränken, wie etwa der Abbruch der Teilnahme durch die Jugendlichen, Schwierigkeiten bei der Besetzung der verfügbaren Plätze, Materialmangel sowie das Fehlen geeigneter räumlicher Voraussetzungen. Dennoch zeigen die Workshops das Potenzial, den Dialog, den Aufbau sozialer Beziehungen und die Schaffung von Räumen der Humanisierung in einem durch Freiheitsentzug geprägten Kontext zu fördern.

Schlüsselwörter: Sozialpädagogische Jugendhilfe. Sozialpädagogik. Freiheitsentzug. Sozialpädagogische Workshops. Menschenrechtsbildung.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEA - Centro Educacional do Adolescente

CEJ - Centro Educacional do Jovem

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CSE - Centro de Atendimento Socioeducativo Edson Mota

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FEBEM - Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

FUNDAC/PB - Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente "Alice de Almeida"

IFPB - Instituto Federal da Paraíba

NA - Narcóticos Anônimos

ONG - Organização Não Governamental

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

PIA - Plano Individual de Atendimento

PMJP - Prefeitura Municipal de João Pessoa

SAM - Serviço de Assistência ao Menor

SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SISU - Sistema de Seleção Unificada

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....12

2 CAPÍTULO 1 — JUVENTUDE E SOCIOEDUCAÇÃO NA REALIDADE BRASILEIRA.... 16

2.1 Panorama da juventude no Brasil: desigualdades sociais, culturais e educacionais. 16

2.2 Breve histórico das políticas públicas voltadas para adolescentes e jovens em conflito com a lei..... 18

2.3 Reflexões sobre os desafios da socioeducação em unidades de privação de liberdade..... 24

2.4 Relação entre juventude, cidadania e direitos humanos..... 26

3 CAPÍTULO SEGUNDO - A PEDAGOGIA SOCIAL: ANDARILHAGENS NA CIDADANIA E EMANCIPAÇÃO.....29

3.1 Fundamentos da Pedagogia Social: origem, conceitos e princípios..... 29

3.2 A Pedagogia Social em Diálogo com a Pedagogia Paulo Freire e a perspectiva emancipadora..... 32

3.3 Aplicações da Pedagogia Social em contextos de vulnerabilidade e privação de liberdade..... 33

3.4 As unidades socioeducativas com privação de liberdade em João Pessoa/PB como contexto para a Pedagogia Social..... 35

4 CAPÍTULO TERCEIRO – OFICINAS SOCIOEDUCATIVAS: PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE..... 37

4.1 Descrição das oficinas realizadas com jovens em unidades socioeducativas em João Pessoa..... 37

4.1.1 Oficina de cerâmica..... 38

4.1.2 Oficina de Marchetaria..... 39

4.1.3 Projeto Maleta Juventudes.....40

4.2 Metodologias utilizadas na oficina de Marchetaria: dinâmicas, conteúdos e estratégias pedagógicas..... 42

4.3 Objetivos das oficinas e a relação com a realidade dos jovens em privação de liberdade..... 45

4.4 Registro e sistematização das práticas envolvidas: cerâmica, marchetaria, maleta juventudes.....46

4.5 Interpretação das oficinas a partir da Pedagogia Social de inspiração freireana..... 48

5 CONCLUSÃO.....51

REFERÊNCIAS..... 55

ANEXO..... 58

1 INTRODUÇÃO

A mudança da minha trajetória acadêmica para o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, Campus I passa pela não identificação pela área de tecnologia, na qual ingressei ao concluir o ensino médio. Minha relação com a arte/artesanato vem desde a infância, envolvendo o meu interesse pela escrita, desenho e pintura. Ao trancar o curso de Sistemas para Internet, pude me dedicar mais tempo ao artesanato desenvolvendo mandalas e ornamentos utilizando materiais como o sisal, arame, sementes, contas, etc. (Foto 1). Foi nesse período que surgiu a oportunidade de participar do concurso da FUNDAC/PB. O que me chamou atenção foi a vaga de Educador Social[1] para Instrutor Ocupacional, que no edital descrevia, enquanto atividades do cargo: planejar, organizar e executar atividades em oficinas profissionalizantes como cerâmica, artesanato, tecelagem, entre outras. Além de ser um trabalho de cunho social, eu poderia usar minhas habilidades manuais e ficar longe da tela do computador.



Foto 1: Mandala em sisal colorido e contas de acrílico
Fonte: Acervo próprio

No ano de 2008 fui aprovada, nomeada e assumi o cargo, iniciando assim a atuação na instituição junto aos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em privação de liberdade na cidade de João Pessoa-PB.

Através da função de Instrutora Ocupacional (sinto-me mais à vontade com o termo Educadora Social), tive a oportunidade de participar e ministrar as Oficinas de Cerâmica e Marchetaria, como também atuando no Projeto Maleta Juventudes. Destaco ainda que passei ainda pelas unidades de internação para adolescentes do gênero masculino, unidade de internação para adolescentes do gênero feminino e a unidade de internação para jovens a partir de 18 anos. Nesta última atuei por quase 8 anos com a

[1] O Educador Social, segundo Costa (1997, p. 23), é aquele que "faz-se presente" na vida do educando com acolhimento e escuta. No Brasil, Silva (2016, p. 179) aponta que esses educadores ainda não são reconhecidos como tais pelos sistemas de ensino.

Oficina de Marchetaria.

Essa experiência me permitiu compreender as possibilidades educativas das atividades de da arte e do artesanato, ampliando o olhar acerca da importância da escuta e do acolhimento e, principalmente, do valor de um trabalho socioeducativo humanizado. Nesse sentido, as oficinas assumem um poder transformador e sendo elas capazes de provocar mudanças comportamentais, de autoestima, autoconfiança e autovalorização, além do grande potencial pedagógico.

Durante essas oficinas conversávamos sobre a vida, as dificuldades, os anseios, as expectativas daqueles jovens, sobre o que acontecia no cenário paraibano no campo cultural, educacional, etc. bem como do cenário brasileiro, no mundo, como também ao redor das novelas televisivas, a própria experiência de vida deles, etc. E ali, ia me aproximando junto aos educandos através das trocas de ideias, um círculo de confiança que se fechava a cada término de turma.

No âmbito da função, fui estudando estratégias com o intuito de criar meios mais eficazes de inserir o conteúdo técnico das áreas trabalhadas nas oficinas supracitadas. Fazendo uso da tecnologia com a apresentação de vídeos possibilitando a aproximação do grupo junto as práticas da oficina, trazendo aspectos históricos, buscando construir um diálogo produtivo com materiais que pudessem interessá-los e descobrir a potencialidade das temáticas.

Somente no ano de 2019 comecei a buscar outras formações profissionais. Foi aí que realizei minha inscrição no ENEM, e através do SISU consegui uma vaga no curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba - UFPB - Campus I. Meu objetivo era enriquecer minha atuação nas oficinas junto aos educandos na instituição de medidas socioeducativas; não só para entender os processos de aprendizagem, mas para conseguir desenvolver atividades utilizando todo o potencial possível dentro das possibilidades e limitações enfrentadas na instituição.

No entanto, pouco tempo depois a Oficina de Marchetaria deixou de existir por decisão institucional. Foi quando a direção da unidade me convidou para participar do Projeto Maleta Juventudes, idealizado pelo Canal Futura (da Fundação Roberto Marinho) e que contemplou a FUNDAC/PB com os materiais e ações do projeto. Foi então que passei a participar das ações e do planejamento, vindo a realizar as oficinas pedagógicas e/ou junto a outros profissionais abordando temas de relevância social como violência contra a mulher, participação social e racismo. Utilizando assim, todo o potencial

pedagógico no espaço das oficinas.

A realização das oficinas dentro do Projeto Maleta Juventudes define uma nova fase na minha atuação profissional enquanto educadora social porque as oficinas partem de uma intencionalidade pedagógica rumo à transformação social, já que a oficina de marchetaria era considerada oficina profissionalizante. As oficinas da Maleta Juventude são orientadas por um rico material didático e pedagógico desenvolvido pelo Canal Futura, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, os quais iremos apresentar ao longo deste trabalho.

A socioeducação é um tema bem explorado nos campos da Educação Social, do Serviço Social e dos Direitos Humanos. Pesquisas como as de Pereira Junior e Viégas (2021) e Lúcio, Paiva e Miranda (2023) têm se dedicado a compreender as políticas públicas e os processos educativos voltados para adolescentes e jovens em conflito com a lei. No entanto, há poucas análises sobre práticas pedagógicas não docentes desenvolvidas em unidades socioeducativas, sobretudo na perspectiva de quem atua diretamente nesse espaço e dentro das ações governamentais. É essa lacuna que esta pesquisa busca preencher, ao mesmo tempo em que pretende contribuir para o fortalecimento do trabalho dos profissionais da socioeducação e para a visibilidade de fazeres educativos que, embora pouco sistematizados, são fundamentais no cotidiano dessas unidades.

No Brasil, o curso de Licenciatura em Pedagogia tem seu foco na educação escolar, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas a atuação docente é apenas um dos tantos trabalhos pedagógicos que podem ser desenvolvidos pelo Pedagogo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabeleceram que: “o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a trabalhar, em espaços escolares e não escolares” (Brasil, 2006, p.2). No entanto, mesmo com a Resolução 02/2019, do Conselho Nacional de Educação sobre o curso de Pedagogia, Severo e Pimenta (2022) afirmam que a educação não escolar é tratada de forma acessória, ou seja, secundária, nos projetos pedagógicos. É nesse contexto que a Pedagogia Social se apresenta como um campo teórico-prático capaz de fundamentar a atuação do pedagogo em ambientes não escolares como uma unidade socioeducativa na perspectiva dos direitos humanos.

A presente investigação busca responder à seguinte **questão**: **Como se apresentam as experiências socioeducativas desenvolvidas na unidade socioeducativa com privação de liberdade para adolescentes e jovens na cidade de**

João Pessoa, enquanto possibilidades de uma pedagogia social em educação em direitos humanos? Trabalhar esta questão em um trabaho de conclusão de curso é importante porque é preciso compartilhar os fazeres educativos diversos, a fim de fortalecer o trabalho realizado dentro das unidades.

O **objetivo geral** deste trabalho é **identificar e discutir as experiências socioeducativas com adolescentes e jovens em situação de privação de liberdade, enquanto prática de uma Pedagogia Social.** Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes **objetivos específicos**:

- **Identificar os objetivos, princípios e metodologia das ações educativas desenvolvidas nas oficinas;**
- **Evidenciar os desafios e contribuições das experiências desenvolvidas no âmbito da unidade socioeducativa;**
- **Analisar as categorias que emergem das experiências de vida dos jovens e sua relação com os processos educativos.**

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentando-se em obras da Pedagogia Social de inspiração freireana, bem como em documentos oficiais como o ECA, o SINASE e o Estatuto da Juventude. Serão analisadas, a partir de registros em reatórios da unidade de privação de liberdade, as experiências educativas vivenciadas pela própria pesquisadora em sua atuação como Instrutora Ocupacional, articuladas ao referencial teórico.

Este trabalho está organizado em três capítulos, além desta introdução. O primeiro capítulo apresenta a juventude no contexto da socioeducação na realidade brasileira. O segundo capítulo discute a Pedagogia Social e sua relação com o pensamento freireano. O terceiro capítulo descreve e analisa as oficinas realizadas nas unidades socioeducativas. Por fim, as considerações finais retomam os objetivos e apontam as contribuições do estudo.

2 CAPÍTULO 1 — Juventude e socioeducação na realidade brasileira

2.1 Panorama da juventude no Brasil: desigualdades sociais, culturais e educacionais

Ainda quando criança na década de 90, indo de ônibus diariamente do bairro dos Funcionários III para o Centro da cidade de João Pessoa, eu encontrava crianças, adolescentes e jovens na Avenida General Osório na cidade de João Pessoa. Eram conhecidas como "Cheira cola" "Trombadinhas", "Meninos de Rua", etc. eu evitava dividir a calçada, tinha medo.

Com o passar do tempo, e através do desenvolvimento de algum senso crítico, bem como tomando conhecimento de situações extremamente vergonhosas para a humanidade, me senti muitíssimo impactada pela situação desses personagens, especialmente a partir da Chacina da Candelária[2], o que fez nascer em mim um sentimento de querer e instigar a justiça social. Através do jornalismo brasileiro e de leituras de opiniões das mais diversas, inclusive daquelas que defendiam amarrar em um poste adolescentes suspeitos de crimes, e dentro das minhas limitações, fui aos poucos compreendendo a desigualdade social, sendo assim possível forjar minhas ideias críticas diante da realidade.

Mesmo com toda uma visão alinhada com a justiça social, tive um grande choque de realidade. Foi apenas ao ingressar na unidade socioeducativa, em 2008[3], que entendi: aquelas crianças, adolescentes e jovens que eu evitava no centro da cidade de João Pessoa, na década de 90, eram os mesmos adolescentes e jovens que agora eu acolhia. A desigualdade é assustadoramente cruel, especialmente quanto às histórias das crianças, adolescentes e jovens que se encontram em situação de rua, e em contextos de vulnerabilidade e risco social.

Esses personagens sempre vinham carregados de muita dor, exclusão e violência, o que mais tarde na academia eu entenderia como negação de direitos. Nos primeiros meses eu lembro de dormir e acordar pensando sobre os problemas enfrentados por eles e pelas famílias, e tudo se misturava: era passado, presente e futuro da história de vida deles ruminando minha mente. O passado deles possuía tantas violações que chegava a doer a alma,

[2] Ocorrida na madrugada de 23 de julho de 1993.

[3] [1] Ingressei na Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente "Alice de Almeida" (FUNDAC/PB) em 2008, no cargo de Instrutora Ocupacional (Educadora Social), atuando em unidades de internação para adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa com privação de liberdade. As atividades incluíam oficinas profissionalizantes de cerâmica e marchetaria.

o presente não era menos sofrido, a realidade das famílias é de muita dificuldade financeira, são geralmente muitas pessoas numa casa dependendo de uma renda muito baixa. E sobre o futuro havia uma grande falta de perspectiva de vida, eles acreditavam que não chegariam aos 30 anos.

Era comum escutar dos funcionários antigos da unidade, quando da liberação de alguns adolescentes ou jovens, sobre os pais que não eram encontrados para ir buscar o adolescente ou o jovem. Ou quando não dispunham de recursos para buscá-los na unidade e ao chegar na residência. Em muitos casos a equipe ao se deparar com a mais completa falta de recursos básicos de alimentação, tomavam para si a responsabilidade de abastecer a geladeira naquele momento.

As visitas dos familiares é algo muito aguardado pelos internos e tem impacto direto na disposição para a realização de atividades. Lúcio, Paiva e Miranda (2023) apontam a questão socioeconômica como uma das justificativas da ausência das famílias, eles citam ainda a falta de dinheiro para o transporte, a carga horária excessiva de trabalho dos familiares e a falta de apoio estatal, evidenciando mais um direito não efetivado.

Um dos internos atendidos na oficina de cerâmica, com 15 anos de idade e cumprindo a primeira medida socioeducativa[4] , havia perdido o irmão, assassinado há poucos meses. Sua mãe então havia entrado numa depressão, mesmo assim, cuidava de uma das filhas com problemas mentais, e ele persistia em falar sobre suicídio. Essa era apenas uma das muitas realidades que a unidade tinha ciência.

O analfabetismo era algo comum entre eles, indicando que o adolescente ou jovem não tinham acesso e nem permanência na escola antes do cumprimento da medida por tempo suficiente para isso. No entanto, a maioria já tinha experiência em trabalhar, nem que fosse levando sacolas na feira, de maneira informal, ganhando menos que um trabalhador adulto. Importante lembrar que a Constituição Federal (art. 7º, XXXIII) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 60 a 69) proíbem o trabalho infantil para menores de 16 anos, permitindo apenas a partir dos 14 anos na condição de aprendiz. A pobreza empurra crianças e adolescentes para o trabalho precoce, muitas vezes em condições de exploração. Os adolescentes têm acesso ao trabalho ilegal e precário, mas não a escola, um direito assegurado constitucionalmente.

[4]A medida socioeducativa com privação de liberdade é uma dentre outras medidas impostas atualmente pelo judiciário para adolescentes sentenciados por cometimento de ato infracional e pode durar até três anos (Brasil, 1990).

A estigmatização de quem cumpre ou cumpriu a medida socioeducativa está presente em toda a sociedade, propagada diariamente nos noticiários policiais, sobretudo pela manhã cedo ou na hora do almoço. Como apontam Pereira Junior e Viégas (2021, p. 294), a sociedade acusa os jovens negros "mesmo que eles não sejam culpados", e "a cor da pele, quanto mais escura, mais se torna uma marca que estigmatiza". É uma espécie de condenação prévia, já nascem sem direitos e são julgados ao longo da vida. Ouvi pela primeira vez o termo "**ex cea**" de um professor de Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Tomei um susto**!, eu que jamais havia feito nenhum curso na área de humanas e estava frente à frente com um professor que condenava, que não acreditava na mudança, em uma nova perspectiva para essas pessoas.

É desafiante talvez entender quem são esses adolescentes e jovens quando tudo que a população sabe é o que se vê em suas "*bolhas sociais*"[5]. Seria muito didático se as pessoas experimentassem vivências com diferentes realidades ou conhecessem um pouco sobre a história das políticas públicas que contribuem para essa realidade.

2.2 Breve histórico das políticas públicas voltadas para adolescentes e jovens em conflito com a lei

Para compreender como chegamos, enquanto sociedade, a essa realidade de exclusão e negação de direitos, é preciso olhar para a história das políticas públicas voltadas para a infância e juventude no Brasil.

Já na época da Lei do Ventre Livre no ano de 1871, antes mesmo da abolição oficial da escravidão em 1888, as elites já mostravam preocupação com o destino das crianças filhas da população escravizada. Mas o motivo não era humanitário, era medo. Como registrou em 1879 o Dr. Vinelli, médico dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro. Para ele havia o temor de que essas crianças viessem a se tornar "inimigos da nossa tranquilidade, e quiçá mesmo da nossa honra" (apud Pereira Júnior; Viégas, 2021, p. 276-277). O racismo estrutural da elite já via as crianças negras nascidas livres como uma ameaça.

[5] Universos sociais privilegiados, nos quais não se tem contato com a realidade da exclusão e da violência vividas por esses jovens.

Em 1906, surgiu a primeira proposta de lei que restringia a liberdade de menores de 18 anos de idade. Esta foi sugerida pelo Deputado Federal Alcindo Guanabara, e visava regulamentar a situação da infância "moralmente abandonada e delinquente" (Pereira Júnior; Viégas, 2021, p. 279). Em 1912, o deputado federal João Alves apresentou um projeto de lei que previa o recolhimento e o trabalho forçado de menores considerados abandonados, mendigos, vagabundos ou delinquentes (Pereira Júnior; Viégas, 2021, p. 279).

O Decreto 16.272, de 1923, definiu quem era o alvo da política de recolhimento: "vadios", "mendigos" e "libertinos". Vadios eram considerados os que não tinham domicílio nem adultos responsáveis por eles, os que moravam nas ruas ou andavam por elas praticando atos imorais ou ilegais para sobreviver. Os mendigos eram os que pediam esmolas. Os libertinos eram os que convidavam ou perseguiam pessoas para a prática de atos obscenos, se prostituíam ou prostituíam terceiros. Ou seja, o alvo eram crianças e adolescentes pobres em situação de rua, que seriam recolhidos e passariam a ser tutelados pelo Estado.

Todas essas iniciativas culminaram, em 1927, no primeiro Código de Menores, também conhecido como Código Mello Mattos, em homenagem ao juiz que o elaborou, e que também colaborou na proposta de lei de 1906. O código reunia 231 artigos, desenvolvidos e aprofundados a partir das propostas anteriores. Além disso, manteve o Juízo de Menores (criado em 1923) e deu ao Estado amplos poderes sobre crianças e adolescentes pobres, classificados como "abandonados" ou "delinquentes" (Pereira Júnior; Viégas, 2021, p. 282-284).

Em 1941, durante o Estado Novo de Getúlio Vargas, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), um órgão que passou a centralizar, fiscalizar e orientar as instituições de internação em todo o país, sob o discurso de "proteção e assistência" (Pereira Júnior; Viégas, 2021, p. 285). O SAM aprofundou as políticas de restrição de liberdade e instituiu um sistema de investigação e classificação dos menores através de exames médicos para avaliar a saúde física, avaliações psicopedagógicas para aferir a "capacidade mental", o comportamento e a "perversão moral", além de investigações sociais sobre a família, a situação socioeconômica e os hábitos dos menores.

Mantendo a lógica do Código de Menores de 1927, os menores eram classificados como "abandonados" ou "delinquentes", o SAM veio a acrescentar o aparato técnico-científico: a classificação passou a ser baseada em exames e laudos. Sob a narrativa

do "tratamento sômato-psíquico", o menor permanecia internado até o seu desligamento, aguardando ser considerado "regenerado" (Pereira Júnior; Viégas, 2021, p. 285-286).

A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) foi criada em 1964, ano do golpe militar, pela Lei 4.513, incorporando o patrimônio e as atribuições do SAM. Independente financeira e administrativamente, tinha a missão de elaborar e implementar a Política de Bem-Estar do Menor. Em parceria com os governos estaduais, foram criados 18 centros de recepção e triagem, 10 centros de reeducação e 30 centros de prevenção (Vogel, 2011, apud Pereira Júnior; Viégas, 2021, p. 287). Para os autores, a capacitação das FEBEMs foi orientada por uma ideologia de lógica menorista, ou seja, racista e punitivista. As instituições possuíam instalações precárias, pedagogia tecnicista, alimentação questionável e punições físicas (Pavão, 2011; Roman, 2009, apud Pereira Júnior; Viégas, 2021, p. 287-288). Denúncias deram origem à CPI do Menor em 1975, que revela dados assustadores sobre as condições a que eram submetidos os menores.

No contexto de reabertura política, foi aprovada uma reformulação do Código de Menores (1979), mas os autores consideram que as mudanças foram superficiais: o termo "menores delinquentes e abandonados" foi substituído por "menores em situação irregular", mantendo-se a lógica assistencialista e repressiva (Pereira Júnior; Viégas, 2021, p. 288).

A articulação de movimentos sociais em vários campos se intensificou com o desejo de um projeto de país redemocratizado, inclusive infância e adolescência. No I Seminário Latino-Americano de Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua em 1984 e no I Encontro Nacional de Meninas de Rua em 1986, foram realizadas duras críticas ao Código de Menores e a Política de Bem-Estar do Menor, e propuseram um direcionamento educacional.

Em 1986 foi criada a Comissão Nacional Criança e Constituinte para elaboração de capítulos para a Constituição Cidadã juntamente com os Ministérios da Saúde, Previdência e Assistência Social, Justiça, Trabalho, Planejamento e Educação, como também movimentos populares, ONGs, Unicef, setores progressistas da igreja católica e iniciativa privada (apud Pavão, 2011). O texto foi aprovado no Congresso por maioria e entrou na Constituição Federal de 1988:

> 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. (Brasil, 1988, art. 227).

Segundo os autores, esse avanço foi importante para a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. O ECA mostra uma mudança de mentalidade em relação ao Código de Menores, passa da doutrina da situação irregular para a doutrina da proteção integral de crianças e adolescentes que passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, classificados como pessoas em fase de desenvolvimento. O ECA em seu artigo 3º estabelece que:

> a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes por Lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (Brasil, 1990, art. 3º, apud Pereira Júnior; Viégas, 2021, p. 290).

O ECA destrincha cada um dos direitos fundamentais: à vida, saúde, liberdade, respeito, dignidade, convivência familiar e comunitária, educação, cultura, esporte, lazer, profissionalização e proteção no trabalho (Pereira Júnior; Viégas, 2021, p. 290).

Para os adolescentes em conflito com a lei, o ECA propõe um conjunto de medidas socioeducativas, da mais branda à mais dura, a serem aplicadas caso comprovado o ato infracional (ECA, art. 112): advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; e internação em estabelecimento educacional (Pereira Júnior; Viégas, 2021, p. 290).

A medida de privação de liberdade fica restrita a casos específicos, devendo sujeitar-se "aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento", sendo reavaliada a cada seis meses (ECA, art. 121). A internação deve ser cumprida "em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração" (ECA, art. 123), sendo vetada a alocação no sistema prisional (Pereira Júnior; Viégas, 2021, p. 291).

Em 2006, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), em comemoração aos 16 anos do ECA, instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que organiza as políticas relacionadas à medida

socioeducativa. O SINASE só veio a ser regulamentado em 2012, pela Lei nº 12.594/2012. Para Pereira Júnior e Viégas (2021), o SINASE reafirma a diretriz do ECA sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa, pautada na responsabilização do adolescente, na integração social e na garantia dos direitos individuais e sociais por meio do Plano Individual de Atendimento, com a participação interdisciplinar e da família.

- A criança que comete o ato infracional tem a seu favor medidas de proteção, já os adolescentes com idade definida entre doze (12) anos de idade completos e dezessete (17) anos incompletos, têm como possibilidade as medidas socioeducativas.
- A medida socioeducativa com privação de liberdade pode durar até três (3) anos. Esta medida possui caráter pedagógico e pretende garantir a integridade do adolescente através da tutela do Estado, impedir a realização de novos atos infracionais e fomentar a ressocialização do adolescente ou jovem (Ramidoff, 2017).
- O adolescente ou jovem que cumpre medida com privação de liberdade tem acesso à escola dentro da unidade socioeducativa, aos cursos profissionalizantes e assistência de uma equipe multiprofissional composta de psicólogos, assistentes sociais e pedagogos.
- No caso de atos infracionais cometidos enquanto adolescentes, mas com sentença proferida entre os dezoito anos completos e abaixo de vinte e um anos, o cumprimento de medida socioeducativa com privação de liberdade se dá em unidade socioeducativa específica e amparada pela Lei 12.852/2013, que instituiu o Estatuto da Juventude.
- O Centro Educacional do Jovem - CEJ administrado e dirigido pela FUNDAC/PB, é uma unidade socioeducativa com privação de liberdade para jovens entre 18 e 21 anos na cidade de João Pessoa na Paraíba. O CEJ é um dos espaços de referência da atuação da pesquisadora e as experiências educativas e os saberes formativos apresentados ao longo do estudo são oriundos de práticas e reflexões em torno da ação desenvolvida nesse cenário, assim como contribuições teóricas, metodológicas e educativas vivenciadas durante formação profissional acessadas no curso de Pedagogia no âmbito da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

As políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes mostram que a exclusão e a negação de direitos são estruturais e renovam-se. De acordo com os autores Pereira Júnior e Viégas (2021), apesar dos avanços como o ECA e o SINASE que rompem com a lógica menorista, há grandes desafios na prática.

Há ainda o avanço do conservadorismo político no Brasil, que traz consigo pautas de

ataque aos direitos e às políticas voltadas a crianças e adolescentes como a busca pela redução da maioridade penal e aumento do tempo de internação a depender do ato infracional. Em junho de 2026, a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania avançou na tramitação da proposta que altera o limite da maioridade penal no país. A Proposta de Emenda à Constituição (PEC nº 32/15) reduz a maioridade penal de 18 para 16 anos e ainda precisa passar por votação. (Agência Brasil, 2026).

A PEC 32/15, que reduz a maioridade penal para 16 anos, não é um fato isolado. Em 2026, o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania reconheceu o período como "particularmente sensível, marcado por disputas legislativas" e organizou articulação nacional para "conter retrocessos punitivistas e fortalecer a socioeducação como política pública de Estado" . O avanço do conservadorismo político que Pereira Junior e Viégas (2021) já identificavam se materializa em propostas concretas de endurecimento penal contra adolescentes.

2.3 Reflexões sobre os desafios da socioeducação em unidades de privação de liberdade

São muitos os desafios enfrentados em uma unidade socioeducativa quanto a realização de atividades, entre elas as oficinas[6]. Não é fácil ter um projeto aprovado para uma funcionária efetiva dentro de uma unidade socioeducativa, pois além do total apoio da gestão da unidade, é preciso que a diretoria técnica da instituição também tenha interesse. São os desafios da institucionalização do atendimento.

Um dos maiores obstáculos é a rotina do adolescente ou jovem. A falta de efetivo de funcionários e o cumprimento de atividades de rotina básicas como refeições, banho e atividade esportiva levam tempo para serem concluídas e reduz o horário dos internos. De acordo com a Lei nº 12.594 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), a prioridade de atendimento são a escola e a profissionalização. Essas são a base para a reintegração social (que é preenchida priorizando escola, atendimento social e clínicos). O efeito prático é que as oficinas acabam ficando muitas vezes sem espaço na rotina. Lúcio, Paiva e Miranda (2023, p. 15) revelam em sua pesquisa que as oficinas são escassas e não são oferecidas para todos. Essa escassez reflete a hierarquia de atividades

[6] As oficinas desenvolvidas nas unidades da Fundac/PB tem como objetivo formar tecnicamente o jovem para o mercado de trabalho.

dentro da unidade: primeiro a escola, depois os atendimentos clínicos e sociais, e por último, quando sobra tempo, as oficinas.

Além da falta de tempo, há a dificuldade de encontrar um espaço físico adequado. O que não é novidade, Pereira Junior e Viégas (2021, p. 287) lembram que as instituições herdeiras do SAM já eram marcadas por instalações precárias. Quando há uma sala disponível, ela muitas vezes não oferece estrutura para a atividade planejada. Faltam materiais básicos, às vezes uma mesa, uma extensão, conexão à internet, *etc*. O improviso, então, torna-se imperativo no cotidiano das unidades. Como observa Lúcio, Paiva e Miranda (2023, p. 15), a realidade das unidades socioeducativas é marcada por condições precárias que dificultam a realização de um trabalho pedagógico consistente.

A presença indireta das facções dentro das unidades, como ameaças de morte e tentativas de homicídio entre os adolescentes e jovens impede, de forma significativa, a realização de um trabalho coletivo, fazendo com que recebam atendimentos em grupos menores.

Pode-se perceber que há também um conflito entre os trabalhadores da socioeducação sobre a finalidade da medida socioeducativa. Enquanto uns veem a medida como punição, outros a veem de forma assistencialista. Ferreira et al. (2020, p. 8) aponta que a medida socioeducativa carrega uma dualidade constitutiva: "de um lado possui uma concepção e intervenção punitiva com foco na segurança e do outro uma concepção e intervenção ressocializadora e educativa". Essa ambiguidade, segundo os autores, dificulta a compreensão da medida e afeta sua execução, levando alguns profissionais a privilegiar a segurança em detrimento do caráter educativo. Lúcio, Paiva e Miranda (2023, p. 18) afirmam que o sistema socioeducativo ainda opera com uma lógica "assistencialista e repressiva", mantendo a tradição dos antigos Códigos de Menores.

Pereira Junior e Viégas (2021, p. 293) destacam que muitos desafios persistem na implantação do SINASE, especialmente no que diz respeito ao perfil dos adolescentes ou jovens "incluídos" no sistema, majoritariamente negros e pobres. Lúcio, Paiva e Miranda (2023, p. 18) acrescentam que a seletividade do sistema penal e a criminalização da pobreza são instrumentos que perpetuam a lógica de controle sobre essa população. Esse impasse acaba esvaziando o sentido da socioeducação e desviando a prática.

Vejo a questão religiosa como um desafio também, já que alguns servidores e/ou

trabalhadores da educação que atuam nas unidades confundem a prática socioeducativa com assistência religiosa, e acabam utilizando a “fé” em seus discursos e diálogos durante um atendimento para os internos em um ambiente que deveria ser laico.

O fanatismo ideológico também é um desafio. Me recordo de um projeto desenvolvido por duas estagiárias da UFPB de serviço social ser totalmente distorcido e vigiado, chegando a ser denunciado por um advogado a presidência da Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente "Alice de Almeida" (FUNDAC/PB) por utilizar músicas da periferia que contava a realidade dos jovens e adolescentes que se envolvem com o mundo do crime. Foi preciso um trabalho conjunto enquanto equipe para demonstrar a seriedade do projeto desenvolvido na instituição e foi fundamental o apoio da gestão da unidade.

O público-alvo das oficinas, adolescentes e jovens em conflito com a lei também pode ser considerado desafiador. Desistir da oficina é o pior que pode acontecer, e muitos caminhos levam a desistência. Uma palavra mal colocada, uma negativa sem tato, um limite bem colocado, a baixa autoestima, a não compreensão ao que se propõe a oficina e muitas outras situações corriqueiras ou novas, porque a surpresa faz parte do trabalho. O mais importante dessas situações é saber contorná-las e negociar.

2.4 Relação entre juventude, cidadania e direitos humanos

A juventude é definida legalmente pelo Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013), que considera jovens as pessoas entre quinze (15) e vinte e nove (29) anos de idade (Brasil, 2013, Art. 1º, § 1º), às quais são garantidos direitos como o direito à profissionalização, ao trabalho e à renda (Brasil, art. 14): "O jovem tem direito à profissionalização, ao trabalho e à renda, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, adequadamente remunerado e com proteção social" (Brasil, 2013, Art. 14). Nesse sentido, as oficinas profissionalizantes desenvolvidas são priorizadas para preparar o jovem para sua atuação profissional futura.

A cidadania aparece na Constituição Federal em seu art. 1º como uma das bases que legitima o sistema democrático brasileiro. O ECA entende que a cidadania é a garantia de direitos para crianças e adolescentes (Brasil, 1990, art. 3º). O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) e a Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004) compreendem

a cidadania como participação ativa do sujeito, com capacidade de fiscalizar, deliberar e monitorar políticas públicas (Brasil, 2009; Brasil, 2004). Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a cidadania é um eixo transversal da educação, sugerindo que ela deve ser aprendida e praticada desde a formação básica (Brasil, 1997).

Direitos humanos são as garantias fundamentais que asseguram a dignidade de todas as pessoas, independentemente de sua condição. Como afirma Dimenstein (2012, p. 13-14), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) consagrou o direito a uma vida digna, e esse direito foi estendido às crianças e adolescentes com a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e, no Brasil, com o ECA (1990). Para o autor, o que vigora em nosso país é a "cidadania de papel" — garantida apenas nas leis, mas que não se efetiva na prática (Dimenstein, 2012, p. 7).

A vida pregressa dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa é marcada pela negação de direitos — conforme apontam Lúcio, Paiva e Miranda (2023, p. 18) ao descreverem as violações sofridas antes e durante o cumprimento da medida. Por isso, a socioeducação deve atuar no sentido de promover a cidadania e garantir os direitos desses sujeitos.

A atuação com jovens em conflito com a lei exige do educador social uma perspectiva crítica da realidade, que compreenda os sujeitos que lá se encontram e os reconheça como sujeitos históricos e produtores de cultura. Freire (1996, p. 21-22) defende que a prática educativo-crítica deve propiciar condições para que os educandos "ensaiem a experiência profunda de assumir-se" como "seres sociais e históricos, transformadores, criadores, realizadores de sonhos".

A promoção da cidadania na socioeducação passa por deixar o jovem a par de seus direitos, ajudá-lo a compreender o mundo que o cerca, as leis e normas sociais vigentes e sua atuação na realidade em que vive. É também possibilitar a construção de sua autonomia e de sua capacidade de intervir criticamente na realidade. Nesse sentido, as oficinas desenvolvidas no âmbito da FUNDAC/PB podem ser pensadas como espaços de promoção da cidadania, nos quais o jovem, reconhecido como sujeito de direitos e produtor de cultura, possa ensaiar novos projetos de vida e formas de estar no mundo (Freire, 1996; Stamato, 2009; Costa, 1997).

Quando o jovem em cumprimento de medida socioeducativa toma conhecimento de

seus direitos, algo se transforma em sua relação consigo mesmo e com o mundo. Deixar de ser visto apenas como "infrator" e passar a ser reconhecido como sujeito de direitos lhe permite reconhecer violações de seus direitos e reivindicá-los. Como aponta Coutinho (2019, p. 3), é fundamental "trazer à ciência do jovem o seu papel de sujeito de direitos". Esse reconhecimento, somado a uma ação educativa que incentive o protagonismo (Stamato 2009, p. 3), pode levá-lo a compreender o mundo de forma crítica e a atuar sobre ele de forma transformadora.

Para além da transmissão de técnicas, as oficinas se constituem como espaços de diálogo onde o jovem pode falar de si, de sua história e de seus sonhos, e é nesse momento que é possível trazer temas que contribuam para a promoção de atitudes e consciência cidadã. É conhecendo o educando que é possível compreender de alguma forma os direitos negados e as possibilidades de mudar uma situação.

Diferente das oficinas profissionalizantes, que ensinam um ofício, as oficinas de formação cidadã têm como objetivo trazer informações e provocar reflexões sobre a realidade. A atividade vinha com um tema definido, era exibido um vídeo, um texto, e as discussões se davam em torno dos temas. A partir de questionamentos eles eram provocados e se dava início às discussões, eles apontavam dúvidas e acontecia a troca. Alguns jovens se sentiam bastante à vontade, outros dependendo do tema ficavam incomodados, alguns levavam mais tempo para conseguir se abrir, outros contavam casos traumáticos com naturalidade sem cerimônia. Todos esses diálogos faziam os jovens internos refletir sobre a realidade deles, sobre as consequências de comportamentos e atitudes nocivas ou não, cometidas contra eles ou por eles, refletir sobre suas possibilidades de atuar no mundo, compartilhar suas experiências e através do conhecimento repensar suas próximas ações e seu projeto de vida.

Assim, as oficinas de formação cidadã e as oficinas profissionalizantes, embora diferentes em seus objetivos, se complementam na promoção da cidadania: enquanto as primeiras ampliam o horizonte de reflexão e consciência crítica, às segundas oferecem ferramentas concretas para o exercício da autonomia e a construção de projetos de vida. Em ambos os casos, os adolescentes e jovens são chamados a se reconhecerem enquanto sujeitos de direitos e agirem em consequência disso.

3 CAPÍTULO SEGUNDO - A PEDAGOGIA SOCIAL: ANDARILHAGENS NA CIDADANIA E EMANCIPAÇÃO

3.1 Fundamentos da Pedagogia Social: origem, conceitos e princípios

A Pedagogia Social (ainda não consolidada enquanto ciência da Educação Social), surgiu na Alemanha durante a segunda metade do século XIX, especialmente entre as décadas de 1850 e 1890, período marcado pela consolidação da industrialização. A expansão das ferrovias e o rápido crescimento das indústrias do carvão, do aço, da engenharia mecânica, da tecelagem, da química e da eletricidade impulsionaram a urbanização e intensificaram os fluxos migratórios do campo para as cidades. Esse processo resultou na formação de bairros operários superlotados, na precarização das condições de vida e do trabalho e no agravamento da chamada "questão social". Foi nesse contexto de profundas transformações econômicas e sociais que se desenvolveram as primeiras formulações da pedagogia social, concebida como uma resposta educativa aos desafios impostos pela sociedade industrial e pela necessidade de integração social das populações afetadas por essas mudanças.

O termo Pedagogia Social, foi usado pela primeira vez na "*Pädagogische Revue"* (Revista Pedagógica), um periódico histórico sobre educação, no ano de 1844. Em 1898, O filósofo alemão Paul Gerhard Natorp (1854-1924) publicou *"Sozialpädagogik: Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft"* (Pedagogia Social: Teoria da Educação da Vontade com Base na Comunidade[7]) (Fernandes; Maida, 2018, p. 67).

Paul Gerhard Natorp é reconhecido como pioneiro da Pedagogia Social, sobretudo quando ao iniciar o tratamento deste termo enquanto ciência da educação. Ele defendia que a educação não acontece de forma isolada para o indivíduo, ela depende das condições sociais em que ele está inserido. Por isso, a Pedagogia Social se ocupa do indivíduo que vive em comunidade[8] (Silva, 2016, p. 187).

---

[7] O texto foi publicado em 1911 e provocou uma reflexão sobre a necessidade de se aprofundar os princípios filosóficos que inspiram em Natorp elaborações sobre a concepção da Pedagogia Social, na qual ele se debruçou priorizando a práxis pedagógica imbricada com a realidade sociocultural em que se inserem os homens e as mulheres.

[8] Esta é uma importante reflexão pois para os adolescentes e jovens que estão em unidades de privação de liberdade, a dimensão comunitária é um dos importantes aspectos da proposta pedagógica pois a própria exclusão deles enquanto participantes da sociedade e o processo de exclusão agravaram as vivências desses personagens.

Segundo Fernandes e Maida (2018, p. 68), para Natorp as atividades educativas são baseadas em comunidade porque não existe homem sem comunidade, a educação não deve ser para o homem isolado. Outra ideia defendida por ele é de que só existe comunidade se houver solidariedade, se houver compromisso e responsabilidade nas relações com todos. O conceito, podemos dizer, natorpiano de Pedagogia Social também reconhece os conceitos de linguagem e de vontade. Ele considera fundamental a linguagem humana não só para a aquisição de conhecimento, mas para aquisição de consciência que acontece através da interação com outras pessoas. A educação e o desenvolvimento integral para o autor são baseados na vontade, e a formação dessa vontade está condicionada aos aspectos estético, intelectual e religioso.[9]

Ainda na Alemanha, um outro pensador Herman Julius Nohl (1897-1960) estabeleceu a pedagogia social como disciplina autônoma com ênfase na transformação e emancipação social. Nesse sentido, a Pedagogia Social privilegia os princípios de democracia e cidadania, ancorados em valores sociais e comunitários. Na prática é capaz de fornecer ferramentas reflexivas e interventivas para o desenvolvimento integral do sujeito. O objetivo é promover a autorrealização do indivíduo sem abdicar dos deveres de convivência e do engajamento na vida pública (Fernandes; Maida, 2018, p. 67-68).

Segundo Klaus Mollenhauer[10] (1928-1998) (apud SANTOS; PAULA, 2014, p. 37), a Pedagogia Social como campo experimental não se limita à transmissão de conteúdos culturais, mas foca na superação de problemas emergentes para desenvolvimento e integração de pessoas em formação.

Para Machado (2009, p. 1381), a visão neoliberal faz da educação o caminho para o desenvolvimento dos países, fazendo com que o foco seja a escola, mas a educação deve ir além, deve permitir a educação integral de todas as faixas etárias e fases da vida.

Santos e Paula (2014, p. 35) destacam que a Pedagogia Social se expandiu na Europa a partir da democratização das sociedades e da demanda por serviços de proteção social.

---

[9] Este é um importante aspecto pois nos leva também a recolher o pensamento pedagógico e social de Paulo Freire que tem na linguagem e na leitura do contexto social, uma categoria importante na construção e uma prática educativa emancipatória. Nos faz remeter também para as reflexões de Carlos Rodrigues Brandão em seu texto sobre o que é educação popular, especialmente no capítulo educação como experiência comunitária.

[10] Mollenhauer foi um dos mais importantes teóricos da pedagogia crítica alemã do pós-guerra, conhecido por suas contribuições à pedagogia crítica e pela reflexão sobre os fundamentos culturais e históricos da educação. Seu trabalho contribuiu significativamente para os fundamentos críticos da Pedagogia Social, buscando compreender a educação como prática social e cultural, indo além da instrução escolar para pensar a formação humana em sua dimensão ética e comunitária.

Machado (2009, p. 11388) detalha que na França surge por dificuldades sociais como "inadaptação, animação sociocultural, educação de adultos e formação na empresa".

Na Espanha a Pedagogia Social se constituiu em torno de eixos: inserção e adaptação social, ação socioeducativa e educação de adultos e idosos (Saez, 1994, apud Machado, 2009, p. 11388). A autora conta ainda que nos países anglo-saxões prioriza-se necessidades sociais no combate à pobreza, conflitos raciais, drogas, baixa escolarização, saúde e atendimento à terceira idade.

Embora a Pedagogia Social já seja oficialmente reconhecida e regulamentada como profissão em países como México, Argentina, Uruguai, Chile e Venezuela, na América Latina ainda há desafios para difundir sua teoria e formação acadêmica. Apesar disso, iniciativas de educação social em espaços não escolares são frequentes na região. O Uruguai se destaca como um pólo de referência continental, servindo como sede da Asociación Internacional de Educadores Sociales (Associação Internacional de Educadores Sociais) (Aieji, 2005, apud Machado, 2009, p. 11388).

A Educação Popular surge no Brasil com ideias semelhantes às ideias da Pedagogia Social difundida na Europa. Essas ideias são trazidas pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) que por sua vez propunha uma escola pública oferecida pelo Estado laica, gratuita e obrigatória.

> O Manifesto constituiu uma concepção de educação popular que significou a tentativa de democratização do acesso das massas à educação, com destaque para as ênfases na cidadania, na formação integral, na convivência solidária, no fortalecimento político dos movimentos sociais, associações comunitárias e projetos socioeducativos. (Fernandes; Maida, 2018, p. 69).

A Educação Popular nasce com os movimentos culturais populares e de alfabetização, com destaque para a experiência de Paulo Freire em Angicos/RN, na década de 1960. Sua proposta de educação, baseada no diálogo e na conscientização, rompia com os modelos tradicionais de ensino ao reconhecer os educandos como sujeitos de sua própria aprendizagem (Freire, 1967, p. 89;Fernandes; Maida, 2018, p. 69).

Com o golpe militar de 1964, muitas dessas experiências foram interrompidas e seus educadores perseguidos e exilados, mesmo assim a educação popular resistiu nos movimentos populares (Fernandes; Maida, 2018, p. 69). E a partir da redemocratização, reapareceu com força em projetos de educação de jovens e adultos, em organizações não governamentais e em iniciativas comunitárias (Machado, 2009, p. 11381).

A influência da Pedagogia Social europeia, o Manifesto dos Pioneiros e as práticas de Educação Popular que já existiam no país, contribuíram para que, no Brasil, a Pedagogia Social fosse sendo construída não como um modelo importado, mas como um campo de saberes e fazeres[11].

3.2 A Pedagogia Social em Diálogo com a Pedagogia Paulo Freire e a perspectiva emancipadora

Paulo Freire não escreveu especificamente sobre Pedagogia Social, mas é reconhecido como um dos pioneiros da Educação Social no Brasil, e sua teoria influenciou a Pedagogia Social em todo o mundo (Silva, 2016, p. 182).

Para Fernandes e Maida (2018, p. 67-68), um dos conceitos centrais do pensamento freireano que dialoga com a Pedagogia Social é o inacabamento: a consciência de que o ser humano é inconcluso, em constante processo de tornar-se. Esse conceito defende a pessoa contra toda forma de opressão, autoritarismo e alienação. Esta, penso ser uma importante reflexão para sentir, pensar e agir as propostas pedagógicas protagonizadas nas unidades de privação de liberdade com adolescentes e jovens.

"É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente" (Freire, 1996, p. 26). A educação para Paulo Freire não é um processo finalizado, mas uma busca constante pelo seu autodesenvolvimento, é essa perspectiva que possibilita a abertura para o aprendizado.

É importante ressaltar ainda que, segundo Silva (2016, p. 182), Freire recebeu influências de Marx, Lukács, Sartre e Gramsci:

---

[11] Uma das grandes referencias no diálogo entre Pedagogia Social e Educação Popular é o professor Danilo Romeu Streck. Aqui podemos destacar dois textos do autor: "**Educação de Jovens e Adultos: diálogos com a Pedagogia Social e Educação Popular**" (Streck, Danilo; Santos, Karine. Educação de Jovens e Adultos: Diálogos com a Pedagogia Social e Educação Popular. **EccoS – Revista Científica**, *[S. l.]*, n. 25, p. 19–38, 2012. DOI: 10.5585/eccos.n25.3215. Disponível em: https://uninove.emnuvens.com.br/eccos/article/view/3215. Acesso em: 23 jul. 2026). Também temos o texto "**Ligações esquecidas: requisitos para uma Pedagogia Social Latino Americana**". Streck, Danilo R. Ligações esquecidas: requisitos para uma pedagogia social latino-americana.. In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. Anais eletrnicos... Associação Brasileira de Educadores Sociais, Disponvel em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000100015&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 23 Jul. 2026.

> a luta é entre ser si mesmo ou ser dual, entre expulsar o opressor interior ou permanecer alienado, entre ser espectador ou ator, apontando para uma pedagogia que visa a emancipação e a autonomia do sujeito (2016, p. 182).

A educação para Paulo Freire é prática de liberdade, e não adaptação do indivíduo à realidade. A educação deve permitir ao homem superar a condição de objeto e se tornar sujeito de sua própria história, deve preparar para decidir, para a responsabilidade social e política (Freire, 1967, p. 89).

O diálogo é a base da prática educativa de Freire (1996), é o que permite a construção coletiva do conhecimento de forma horizontal, para ele, ensinar não é transferir conhecimento, mas oportunizar sua construção e produção (FREIRE, 1996, p. 15). Para acontecer o diálogo de forma horizontal, é preciso que o educador e a educadora saibam escutar. É preciso falar "**com**" os educandos e as educandas, e não "**para**" eles e elas, de cima para baixo e de forma impositiva, como se detivesse toda a verdade (Freire, 1996, p. 58). O autor fala ainda sobre respeitar o direito de indagar, duvidar ou criticar do educando (Freire, 1996, p. 49).

Para Paulo Freire não é possível separar a transmissão de conteúdo da formação ética, também é impossível separar "prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender" (Freire, 1996, p. 50).

Dessa forma, o pensamento de Paulo Freire oferece à Pedagogia Social fundamentos teóricos e práticos que reafirmam seu compromisso com a autonomia, ética, diálogo, solidariedade e transformação social.

3.3 Aplicações da Pedagogia Social em contextos de vulnerabilidade e privação de liberdade

As unidades socioeducativas são espaços marcados por desafios concretos, como descritos no Capítulo 1: a rotina do jovem prioriza a escola e os atendimentos, deixando pouco espaço para atividades formativas; há improviso e falta de estrutura; e há conflitos sobre a finalidade da medida entre os educadores sociais. É nesse contexto de vulnerabilidade e privação de liberdade que a Pedagogia Social encontra seu campo de aplicação.

Para Batista et al. (2021), os estudos da Pedagogia Social no âmbito da Socioeducação no contexto brasileiro têm, como referência Antônio Carlos Gomes da Costa (1949-1911), que

fundamenta essa ideia em seu livro Pedagogia da Presença (1997). O fundamento da ação educativa proposta por Costa (1997), para a atuação com adolescentes e jovens em situação de dificuldade pessoal e social é a presença do educador e da educadora. Para o autor, "fazer-se presente na vida do educando é o dado fundamental da ação educativa" (Costa, 1997, p. 23).

A presença nesse caso transcende a presença física, e se estende a uma postura de acolhimento, escuta e reconhecimento do outro como sujeito. De acordo com Costa (1997, p. 30), o profissional da Educação não deve buscar culpar ou inocentar o adolescente ou jovem em conflito com a lei, mas focar na sua formação cidadã envolvendo o respeito a si mesmo e para com todos.

A pesquisadora Maria Stela Santos Graciani é autora da obra Pedagogia Social de Rua (2005), trabalha com crianças e adolescentes em vulnerabilidade social extrema e defende uma educação esperançosa e política para a educação. Para ela, a Pedagogia Social é uma prática problematizadora e reflexiva, que vai se desenvolvendo através da interação de processos contínuos. A autora propõe um processo metodológico que envolve ação, reflexão e uma nova ação. Sendo a ação a vivência no mundo, a reflexão sobre o que foi vivido e a realidade e a nova ação a busca pela superação das situações individuais ou coletivas vividas, criando assim novas formas de existir na sociedade (Fernandes; Maida, 2018, p.5).

Os autores Fernandes e Maida (2018) chamam de passos metodológicos a proposta de Graciani para o trabalho com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade:

> a desterritorialização do educador, ou seja, a superação de valores preconceituosos; a escuta atenta; a consciência do momento vivido por cada sujeito; a preservação de sua privacidade; a paciência pedagógica; e a compreensão de que o processo educativo não é linear, mas repleto de conflitos e contradições (Graciani, 2009, apud Fernandes; Maida,, 2018, p. 5).

Paulo Freire, em Educadores de Rua: uma abordagem crítica (1985) discorre sobre práticas, desafios e a metodologia do trabalho dos educadores sociais que atuam com crianças e adolescentes em situação de rua. O autor converge com Costa (1997) acerca da escuta atenta, e defende um acolhimento livre de preconceitos. Paulo Freire também orienta sobre o respeito ao tempo do educando, e justifica que o processo educativo não se dá de maneira linear em contextos de vulnerabilidade. O educador deve descentralizar o poder e fomentar o protagonismo do educando, valorizando assim sua autonomia. A dimensão político-ideológica

não pode ser neutralizada porque a própria comunidade oprimida pode reproduzir opressão, o educador nesse sentido deve promover uma reflexão crítica sobre contexto e relações de poder que possibilite a libertação e transformação social. Freire sugere ainda repensar a prática, um exercício constante de reflexão crítica que valida a experiência do educador e do educando.

3.4 As unidades socioeducativas com privação de liberdade em João Pessoa/PB como contexto para a Pedagogia Social

No próximo capítulo iremos nos concentrar na descrição e análise em torno do trabalho socioeducativo dentro das unidades socioeducativas com privação de liberdade na cidade de João Pessoa. Após expor as ideias que orientam a Pedagogia Social em seu surgimento, processo de consolidação e suas vivências em solo brasileiro. Torna-se importante expor alguns aspectos de aproximação entre estas unidades e a Pedagogia Social

João Pessoa possui cinco unidades socioeducativas[12]: quatro de privação de liberdade e uma de semiliberdade. A semiliberdade é uma das medidas socioeducativas em que o adolescente ou jovem pode passar os fins de semana com a família, mas precisa estar na unidade para ir à escola, participar de cursos e receber acompanhamento da equipe técnica (assistente social, psicólogo, pedagogo, advogado) e demais atores da comunidade socioeducativa.

Minha primeira unidade de atuação foi o Centro Educacional do Adolescente (CEA), localizada no bairro Jardim Cidade Universitária no ano de 2008. O CEA é vizinho ao CEJ, e na época as oficinas oferecidas no CEA também eram ofertadas para os jovens do CEJ em horário alternado. As oficinas disponíveis eram: Cerâmica, Serviços Gráficos, Produção de bolas de futebol, Produtos de Limpeza e Artes Visuais — esta última ministrada pela renomada artista plástica paraibana Raysse Herculano[13].

---

[12] Centro Educacional do Adolescente (CEA), Centro de Atendimento Socioeducativo Edson Mota (CSE), Centro de Atendimento Socioeducativo Rita Gadelha, Centro Educacional do Jovem (CEJ) e o Centro Socioeducativo de Semiliberdade.

[13] Sobre a artista Raysse Herculano podemos destacar que ela é uma artista plástica paraibana, nascida em Pombal no ano de 1962. Ela é conhecida por suas obras em cerâmica e pintura que dialogam com a cultura indígena, elementos da natureza e referências às pinturas rupestres da Paraíba. Atualmente vive em João Pessoa e já expôs trabalhos como a mostra “Transmutação” na Estação Cabo Branco.

O CEA, nesse ano de 2008, atendia tanto adolescentes sentenciados quanto aqueles em internação provisória (medida cautelar com permanência máxima de 45 dias). As unidades estavam sempre acima da capacidade, e as vagas nas oficinas eram limitadas. Por isso, a equipe técnica, em conjunto com a coordenação das oficinas, oferecia as vagas aos adolescentes e jovens que apresentavam maior necessidade — seja por condições emocionais, pela ausência de visitas ou pelo analfabetismo, já que algumas oficinas exigiam leitura. Por falta de manutenção, a Oficina de Cerâmica encerrou suas atividades em 2010.

Ainda em 2010, a Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP) ofereceu um curso de capacitação em Marchetaria para educadores sociais da FUNDAC/PB. O curso foi ministrado pelo pedagogo e marceneiro Vando Arruda, que durante muitos anos ofereceu essa oficina para internos na unidade de semiliberdade.

Em 2013, a Oficina de Marchetaria foi iniciada no CEA. No mesmo ano, foi inaugurado o Centro de Atendimento Socioeducativo Edson Mota (CSE), a primeira unidade da FUNDAC/PB construída de acordo com o SINASE (2012). Com a mudança, o CEA passou a atender somente internação provisória, e a Oficina de Marchetaria foi transferida para o CSE. Em 2015, a oficina passou pela antiga Casa Educativa (atual Centro de Atendimento Socioeducativo Rita Gadelha) e, posteriormente, foi transferida para o CEJ, onde permaneceu até 2021.

O Centro Educacional do Jovem (CEJ) é uma unidade socioeducativa de privação de liberdade localizada em João Pessoa, destinada a jovens do gênero masculino com idades entre 18 e 21 anos que cometeram atos infracionais quando ainda adolescentes e tiveram suas sentenças proferidas após a maioridade, ou completaram 18 anos durante regime de internação. Todos esses espaços são referência da atuação da pesquisadora, e as experiências educativas e os saberes formativos apresentados ao longo deste estudo são oriundos de práticas e reflexões desenvolvidas nesse cenário.

Esta curta descrição deseja de início, criar um cenário no qual a Pedagogia Social irá ser pensada enquanto uma possibilidade de presença dentro destas unidades. No próximo capítulo iremos detalhar as características desse espaço e analisar os mesmos enquanto um território de possibilidades de uma Pedagogia Social de Inspiração freireana ao possibilitar brechas para as categorias freireanas como Linguagem, Comunidade, Inacabamento, Diálogo, Conhecimento, Educação Social, Presença educativa, Leitura de mundo, entre outras.

4 CAPÍTULO TERCEIRO – OFICINAS SOCIOEDUCATIVAS: PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Neste capítulo, apresentamos e analisamos as experiências educativas vivenciadas nas oficinas desenvolvidas em unidades socioeducativas da FUNDAC/PB, com foco nas atividades das quais participei como Instrutora Ocupacional entre 2008 e 2024. O objetivo é descrever o funcionamento, as metodologias e os objetivos dessas oficinas, bem como interpretá-las à luz da Pedagogia Social de inspiração freireana, articulando as práticas vivenciadas com as categorias teóricas apresentadas no Capítulo 2.

Ele está composto pelas seguintes partes:

- Descrição das oficinas realizadas com os adolescentes e jovens em unidades socioeducativas em João Pessoa
  - Oficina de cerâmica
  - Oficina de marchetaria
  - Projeto Maleta de Juventudes
- Metodologias utilizadas na oficina de Marchetaria: dinâmicas, conteúdos e estratégias pedagógicas
- Objetivos das oficinas e a relação com a realidade dos jovens em privação de liberdade
- Registro e sistematização das práticas envolvidas: cerâmica, marchetaria, maleta juventudes
- Interpretação das oficinas a partir da Pedagogia Social de inspiração freireana

4.1 Descrição das oficinas realizadas com jovens em unidades socioeducativas em João Pessoa

As oficinas de cerâmica, marchetaria e o Projeto Maleta a serem descritas aqui, foram realizadas em unidades diferentes da FUNDAC/PB. Elas foram ministradas por mim e/ou com a colaboração de educadores e educadoras que fazem parte da comunidade socioeducativa. É importante frisar que cada unidade possui um perfil específico em torno dos adolescentes e jovens atendidos e atendidas. O Centro Educacional do Adolescente (CEA)

atende adolescentes do gênero masculino com idades entre 14 e 17 anos. O Centro Educacional do Jovem (CEJ) atende jovens do gênero masculino com idades entre 18 e 21 anos. A Casa Educativa (atual Rita Gadelha) atende adolescentes do gênero feminino na faixa etária de 14 a 17 anos.

4.1.1 Oficina de cerâmica

A oficina de cerâmica em 2008 funcionava no Centro Educacional do Adolescente (CEA), em um espaço adaptado para a produção de peças em cerâmica. Foi montada por meio de um projeto da PETROBRÁS, que viabilizou a aquisição de maquinário e materiais. Foi a primeira oficina em que atuei e à época da minha chegada, era ministrada por um instrutor de formação técnica e uma professora de artes visuais.



Foto 2: Panela de barro - Oficina de Cerâmica
Fonte: Acervo Próprio

Como nova profissional da instituição, eu deveria atuar junto com eles para aprender sobre a produção em cerâmica, bem como sobre as dinâmicas das oficinas e o trabalho com os adolescentes.

Na oficina, os adolescentes e jovens aprendiam a produzir peças cerâmicas utilizando formas de gesso, uma técnica chamada moldagem por escoamento. O processo envolvia desde o preparo da argila, a modelagem, a queima em forno específico e a finalização com esmaltes e tintas. A operação do maquinário da cerâmica exigia cuidado e atenção, inclusive pelos riscos do trabalho com maquinário pesado, o que demandava supervisão constante e orientação individualizada. A oficina funcionava com turmas reduzidas, o que permitia um acompanhamento mais próximo de cada jovem.

O trabalho na oficina era registrado diariamente por meio de uma avaliação individual diária, que será melhor descrito no item 4.4, com anotações sobre o andamento das peças e as ausências, ficando os registros à disposição da equipe técnica para acompanhamento do desenvolvimento dos adolescentes.

4.1.2 Oficina de Marchetaria

A Oficina de Marchetaria ministrada por mim, foi iniciada em 2013 e, ao longo dos anos, funcionou em diferentes unidades da FUNDAC/PB, até se fixar no CEJ, onde permaneceu até 2021.

Antes de descrever a oficina, faz-se necessário explicar o que é marchetaria. Marchetaria é uma técnica milenar de unir espécies de madeiras diferentes para ornamentar superfícies ou criar objetos. Existem várias técnicas de marchetaria, a técnica utilizada na oficina é uma técnica que utiliza folheados de madeira, ou seja, fatias finas de aproximadamente 0,3cm. A imagem abaixo mostra dois porta-chaves finalizados na oficina, cada cor é uma espécie diferente de madeira.



Foto 3: Porta-chaves
Fonte: Acervo próprio

Na Oficina de Marchetaria, os jovens executavam todas as etapas da produção: planejamento de projeto de cortes retos, corte e junção de laminados de madeira, colagem das peças, lixamento, aplicação de selador e verniz.

4.1.3 Projeto Maleta Juventudes

Idealizado pelo Canal Futura em parceria com a Fundação Roberto Marinho, se trata de um kit pedagógico que utiliza mídias e dinâmicas para conscientizar os jovens sobre seus direitos e deveres. A FUNDAC/PB foi contemplada com materiais e ações do projeto, que tinham como base o Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013). A minha participação no Projeto Maleta Juventudes se deu entre 2021 e 2024 no CEJ.



Foto 4: Roda de conversa – Projeto Maleta Juventudes
Fonte: Acervo próprio

As oficinas do Projeto Maleta Juventudes funcionam como ferramenta pedagógica de ressocialização por meio de textos, vídeos e dinâmicas reflexivas. Diferente das oficinas profissionalizantes, o Projeto Maleta tinha uma intencionalidade pedagógica clara: a formação para a cidadania e a transformação social. As oficinas abordavam temas como violência contra a mulher, participação social e racismo, por meio de rodas de conversa, exibição de vídeos e debates, promovendo a cidadania ao conscientizar os jovens sobre o Estatuto da Juventude e estimulando a responsabilização e o protagonismo. Essa formação contribui para que o jovem possa superar o ato infracional e construir um novo projeto de vida.

Os encontros da oficina tinham duração média de uma hora e eram conduzidos por mim e por outros profissionais da unidade, como assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e educadores sociais, ou por parceiros externos, como a ONG Cordel Vida, a organização Narcóticos Anônimos e a Coordenação de Saúde Mental da FUNDAC/PB[14].

Os temas das oficinas variavam semanalmente e respondiam a demandas da realidade dos jovens que se encontravam nos conteúdos da maleta: direitos, saúde, participação social, preconceito, projeto de vida e ressocialização.

[14] Relatórios do Projeto Maleta Juventudes, CEJ/FUNDAC-PB, 2021-2024. Documentos internos da instituição.

Os relatórios[15] das atividades descrevem as oficinas que eram iniciadas com a apresentação dos participantes, seguidas da exibição de vídeos, rodas de conversa e dinâmicas interativas. Em uma das atividades sobre "*participação social*", por exemplo, foi exibido o documentário "*Juventude e Periferia*" e, em seguida, os jovens discutiram os conceitos de política e participação (Relatório Maleta Juventudes, 20 out. 2021).

Em outra ocasião, sobre "direito ao esporte e ao lazer", os jovens foram convidados a criar regras para um torneio de Futebol de Rua[16], refletindo sobre as regras sociais e a violência no esporte (Relatório Maleta Juventudes, 13 jul. 2022).

Essa atividade é sugerida como uma ferramenta pedagógica para trabalhar o protagonismo juvenil, a resolução pacífica de conflitos, a igualdade de gênero e a empatia. O esporte deixa de ser puramente competitivo para se transformar em uma lição prática de convivência e cidadania.

A atividade de criação das regras para o torneio de futebol de rua foi mais que um exercício lúdico: foi um momento de reflexão sobre convivência e justiça. Os jovens propuseram, por exemplo, que o cartão amarelo só fosse dado após a segunda falta. Isso mostra que eles entenderam que as regras podem ser negociadas e que a punição não precisa ser imediata para funcionar. Ao criar regras em grupo, os jovens experimentaram a negociação, a escuta e o acordo.

Os relatórios registram participação ativa e momentos de reflexão profunda, como na oficina sobre "Setembro Amarelo", em que mais de 60% dos jovens presentes afirmaram já ter pensado em suicídio, e na oficina sobre violência contra a mulher, em que os jovens relataram experiências vivenciadas em suas famílias e comunidades (Relatório Maleta Juventudes, 28 set. 2022; 14 dez. 2022).

Ouvir que a maioria dos jovens presentes já haviam pensado em tirar a própria vida foi perturbador. Era a primeira vez que muitos deles falavam sobre isso abertamente. Percebi ali que, para além das técnicas e conteúdos, a escuta e o acolhimento são ferramentas fundamentais para que esses jovens se sintam seguros para se expressar livremente

---

[15] Relatórios produzidos por Amanda de Oliveira Bonfim, Educadora Social no CEJ, no âmbito do Projeto Maleta Juventudes (2021-2024). Acervo interno da unidade.

[16] Também chamado de Futebol Callejero é uma metodologia criada na Argentina, na década de 1990, pela organização social Defensores del Chaco, com o objetivo de reduzir a violência urbana e aproximar jovens de bairros periféricos por meio do esporte e da mediação comunitária. Focada na colaboração e no protagonismo dos jovens, a figura do árbitro é eliminada para que os próprios jogadores debatam, criem suas regras coletivamente e resolvam os conflitos pelo diálogo. A vitória é definida pelo cumprimento dos acordos e pelo respeito mútuo, e não pelo placar de gols. (Sobrinho; Pereira, 2017).

4.2 Metodologias utilizadas na oficina de Marchetaria: dinâmicas, conteúdos e estratégias pedagógicas

Ao longo da trajetória das oficinas, a metodologia percorreu um processo de constante reinvenção. Isso porque cada edição da oficina de Marchetaria trazia novas experiências e, portanto, novas oportunidades de facilitar a aprendizagem e a convivência, ou seja, a produção e conhecimentos em uma oficina iria ser agregada as oficinas de edições seguintes. É importante dizer que a oficina de Cerâmica contribuiu para a atuação na oficina de marchetaria, bem como a oficina de marchetaria contribuiu para uma atuação melhor no Projeto Maleta Juventudes.

As primeiras edições da oficina de marchetaria, que se deram no CEA, CSE e Casa Educativa, tinham no máximo seis adolescentes ou jovens — um número possível de administrar, já que a oficina faz uso de estiletes e outros instrumentos cortantes. Ainda nessa época, não havia certificado da oficina: era um curso livre em que os internos e internas permaneciam no curso enquanto assim quisesse, e a procura pela oficina não era grande. Foi só quando a oficina migrou para o CEJ que a Diretoria Técnica da FUNDAC resolveu emitir certificados, exigindo um tempo mínimo de permanência na oficina. Nesse sentido, ficou definido que os jovens concluíram três (3) peças no período de três (3) meses. Porém, a unidade não dispunha de espaço adequado: a sala só permitia quatro jovens por turma, sendo assim ofertadas duas turmas, totalizando oito jovens atendidos.

A admissão dos jovens na oficina era feita de forma criteriosa. Os nomes vinham por indicação da equipe técnica (assistente social, psicólogo ou pedagogo) ou de agentes socioeducativos, mas eu fazia questão de conversar individualmente com cada um, explicando o que é marchetaria e como funcionava a dinâmica da oficina. Deixava claro que não seriam prejudicados se não quisessem participar ou se quisessem apenas conhecer para decidir.

No primeiro dia de aula, eu apresentava algumas regras de convivência, que podiam ser aceitas ou negociadas. Entre elas:

- a não obrigação de comparecer, para que os jovens não se sentissem pressionados a ir sem vontade;
- um limite de faltas, para que as vagas não ficassem ocupadas por quem não frequentava;
- o cuidado com as ferramentas, especialmente os estiletes, contados ao final de cada encontro;
- e a regra do "falar e ouvir", para que as orientações pudessem ser transmitidas com atenção.

Essa prática do "acordo de convivência" foi uma estratégia que desenvolvi com o tempo, a partir da observação das dificuldades nas turmas anteriores, e que mais tarde, no curso de Pedagogia, descobri ser uma prática adotada por professores para estabelecer limites de forma dialógica.

Acertado o acordo de convivência, no primeiro dia da oficina eu apresentava slides e vídeos explicando a origem da marchetaria, a fabricação dos folheados, a técnica utilizada e os materiais e ferramentas da oficina, sempre levando os materiais para que os jovens pudessem ver e tocar.

Esse seria o primeiro contato com a oficina e era importante fazê-los se sentirem familiarizados com as ferramentas: eles tocavam e pegavam os materiais, enquanto eu apresentava cada um — os estiletes, a guilhotina, as lixas de diferentes grãos, as madeiras de diversas espécies, o lado dos folheados que ficaria à mostra. Algumas ferramentas eu colocava o nome com fita crepe por alguns dias até aprenderem o nome das ferramentas. Eu levava também madrepérola, utilizada na marchetaria clássica, para que eles pudessem sentir a textura e compreender a diversidade de materiais empregados na técnica. Nesse mesmo primeiro dia, ensinava o uso da régua e a identificação do lado correto do folheado. Toda essa experiência sensorial com os materiais tinha como objetivo não apenas apresentar o conteúdo técnico, mas também despertar o interesse e a curiosidade dos adolescentes ou jovens, criando uma relação de familiaridade com o que seria utilizado ao longo da oficina.

A produção das peças em marchetaria seguia etapas.

- Na primeira, os jovens criavam o projeto, desenhando geometrias sobre as medidas que eu ensinava, com uso da régua e alguma compreensão dos decimais;
- Em seguida, aprendiam a reconhecer o lado da madeira que ficaria à mostra, pelo tato;
- Depois, escolhiam entre cortar na guilhotina ou no estilete com régua de aço, sendo as primeiras peças sempre em cortes retos para facilitar o aprendizado;
- As peças eram então coladas sobre compensado e, por fim, passavam pelo acabamento: lixamento e aplicação de selador.

No âmbito da função, fui estudando estratégias com o objetivo de criar meios mais eficazes de inserir o conteúdo técnico das áreas trabalhadas nas oficinas. Fazia uso da tecnologia com a apresentação de vídeos que pudessem aproximá-los das práticas da oficina, trazendo aspectos históricos, buscando construir um diálogo produtivo com materiais que pudessem interessá-los e descobrir a potencialidade das temáticas.

O papel do vídeo variava conforme a oficina: na cerâmica e na marchetaria, servia para demonstrar na prática como se faz uma peça ou como se fabricam os folheados, mostrando a origem dos materiais. No Projeto Maleta, o vídeo era um gancho para iniciar o debate, um conteúdo informativo que fazia a gente refletir e dali extrair questionamentos e conversas. Com o tempo, aprendi que vídeos com mais de 15 ou 20 minutos causavam dispersão, assim como conteúdos com linguagem muito formal ou distante da realidade dos jovens, ou infantilizados e voltados para classes sociais privilegiadas.

O processo formativo foi uma construção através da observação: avaliando o que dava certo, quando não dava certo, refletindo o porquê de não dar certo e, com isso, mudando as estratégias para aplicar na próxima turma. Essas mudanças foram importantes para aprender/ensinar/gerir uma oficina naquele espaço, onde a maior habilidade deve ser social, já que há de se enfrentar o desafio da desistência e da apatia contagiante.

As oficinas partiam da prática concreta: os jovens aprendiam fazendo, com as mãos. O ensino era voltado para a execução de peças e objetos, com especial atenção à técnica, à finalização e à qualidade do trabalho. O trabalho no contexto dos gestos e o aperfeiçoamento das habilidades manuais eram acompanhados de orientações sobre o cuidado com o material, o tempo e o resultado.

A desistência era um dos principais desafios enfrentados na oficina e, raramente, era anunciada. O jovem simplesmente deixava de comparecer e, quando procurado, manifestava desinteresse. Diante disso, minha estratégia era argumentar sobre a importância da paciência e da prática para a evolução das peças, mas o diálogo e a manutenção de uma oficina dinâmica e prática se mostraram mais eficazes para prevenir a desistência do que para revertê-la. A experiência também ensinou que a não obrigatoriedade era fundamental: quanto mais se tentava forçar a participação, mais os jovens se afastavam.

Com o tempo, compreendi que, para trabalhar com adolescentes e jovens em situação de exclusão, não se pode impor nada. É preciso negociar e ganhar a confiança deles aos pouquinhos. Se o educador tenta forçar, o jovem desiste ou se torna agressivo. Essa compreensão encontra eco em Paulo Freire (1985, p. 11), que, ao refletir sobre o trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua, defende um acolhimento livre de preconceitos e o respeito ao tempo do educando, reconhecendo que o processo educativo não se dá de maneira linear em contextos de vulnerabilidade. Aprendi, assim, que a paciência pedagógica e a disponibilidade para o diálogo são ferramentas tão importantes quanto o conteúdo técnico das

oficinas.

4.3 Objetivos das oficinas e a relação com a realidade dos jovens em privação de liberdade

Os objetivos das oficinas variam conforme sua natureza. Na Oficina de Marchetaria, o objetivo central, registrado nos relatórios, era "*promover a autoestima do jovem e desenvolver seu lado mais humano, mostrando que ele é mais capaz do que acredita*". Já no Projeto Maleta Juventudes, os objetivos eram explicitamente formativos: estimular a reflexão crítica sobre direitos, participação social, preconceito e projeto de vida, contribuindo para a formação cidadã dos jovens.

A escolha desses objetivos respondia a uma realidade concreta: a maioria dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa carregava uma imagem profundamente negativa de si mesmo. Ao chegarem às oficinas, duvidavam da própria capacidade de aprender e de produzir algo de valor. Essa baixa autoestima, como registrado em diversos relatórios, era reflexo de uma vida marcada por violações de direitos, exclusão social e estigmatização. Muitos deles haviam sido tratados, antes e durante a internação, como problemas sociais, e não como pessoas capazes de transformação.

A Oficina de Marchetaria, ao exigir concentração, paciência e precisão, oferecia aos jovens a oportunidade de vivenciarem o prazer em tecer uma atividade concreta. Concluir uma peça (um porta-chaves ou um tabuleiro de xadrez) significava mais do que aprender uma técnica, significava experimentar a sensação de ser capaz. Os relatórios registram que os adolescentes ou jovens que concluíam as peças ficavam "satisfeitos e orgulhosos" e alguns demonstravam "interesse em produzir fora da unidade". A possibilidade de mostrar o trabalho para a família nos dias de visita era um momento de reconhecimento e valorização.

No Projeto Maleta, os objetivos se deslocavam da técnica para a reflexão. Os jovens eram convidados a debater temas como violência contra a mulher, racismo e participação social, temas que, muitas vezes, tocavam diretamente suas próprias experiências. Um dos relatórios registra que, na oficina sobre violência contra a mulher, "os jovens foram questionados sobre as experiências de violência contra a mulher que vivenciaram em seus meios sociais e os relatos foram muitos" (Relatório Maleta Juventudes, 14 dez. 2022). Outro relatório, sobre "Setembro Amarelo", revela que "mais de 60% dos presentes disseram que

sim" quando questionados se já haviam pensado em suicídio (Relatório Maleta Juventudes, 28 set. 2022). Esses registros mostram que as oficinas não apenas informavam, mas criavam um espaço seguro para que os jovens falassem sobre dores e questões que, fora dali, dificilmente seriam compartilhadas.

Durante essas oficinas tentava desenvolver uma relação dialógica sobre a vida, as dificuldades, os anseios, as expectativas daqueles jovens, sobre o que acontecia na Paraíba, no Brasil, no mundo, na novela e na vida deles. E ali nos aproximávamos através das trocas de ideias, um círculo de confiança que se fechava a cada término de turma.

Em muitos casos, o convívio nas oficinas permitia que os jovens se sentissem ouvidos e respeitados, o que contribuía para o fortalecimento de sua autoestima e para a construção de novas perspectivas de futuro. A oficina, assim, se constituía como um espaço de encontro, onde o aprender a fazer se somava ao aprender a conviver e a se reconhecer como sujeito capaz.

4.4 Registro e sistematização das práticas envolvidas: cerâmica, marchetaria, maleta juventudes

A Oficina de Cerâmica, no CEA, foi o meu primeiro contato com o trabalho de oficinas na FUNDAC/PB. Lá, aprendi sobre a produção em cerâmica, o manuseio do maquinário e as dinâmicas de trabalho com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. A experiência inicial foi fundamental para compreender a lógica das oficinas profissionalizantes e a importância da presença constante do educador no espaço.

Já a Oficina de Marchetaria, que acompanhei por quase oito anos, consistia na aplicação de folheados em madeira para a criação de peças decorativas e utilitárias. Os jovens aprendiam desde o corte e a seleção dos materiais até a finalização das peças. Essa oficina, além do conteúdo técnico, exigia concentração, precisão e atenção aos detalhes — habilidades que contribuíam para o desenvolvimento pessoal dos jovens.

Em 2019, após a Oficina de Marchetaria deixar de existir por decisão institucional, fui convidada a participar do projeto. Passei então a participar das ações e do planejamento, vindo a realizar oficinas pedagógicas junto a outros profissionais abordando temas de relevância social como violência contra a mulher, participação social e racismo, utilizando assim todo o potencial pedagógico no espaço das oficinas.

O Projeto Maleta Juventudes, idealizado pelo Canal Futura e que contemplou a FUNDAC/PB com materiais e ações, marcou uma nova fase na minha atuação profissional. A realização das oficinas dentro do Projeto Maleta Juventudes define uma nova fase na minha atuação profissional porque as oficinas partem de uma intencionalidade pedagógica rumo à transformação social. As oficinas da Maleta são orientadas por um rico material didático e pedagógico desenvolvido pelo Canal Futura, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, os quais foram apresentados ao longo deste trabalho.

A Oficina de Marchetaria foi registrada em relatórios descritivos que documentavam o andamento das turmas, as dificuldades enfrentadas e os resultados alcançados pelos jovens. Esses relatórios, produzidos ao longo dos anos de funcionamento da oficina, registram, por exemplo, que os adolescentes e jovens que concluíam as peças ficavam *'satisfeitos e orgulhosos'* e que alguns demonstravam 'interesse em produzir fora da unidade' (Relatório de Oficina de Marchetaria, 2017)."

Nas oficinas de cerâmica e marchetaria, era realizada uma avaliação diária dos jovens participantes, com atribuição de menções (ótimo, bom ou ruim) com base em indicadores como higiene pessoal, comportamento, participação e aprendizagem. Também eram registrados os horários de entrada e saída, o que permitia identificar atrasos e compensar o tempo de oficina, ou verificar os motivos e tentar solucionar com a comunidade socioeducativa.

Essas avaliações tinham como objetivo trazer ao conhecimento da equipe técnica a qualidade da participação dos jovens nas oficinas e subsidiar o acompanhamento de seu desenvolvimento, conforme previsto na Resolução CONANDA nº 119/2006 (SINASE). O documento com esses registros encontra-se em anexo.

No Projeto Maleta, no CEJ, esse tipo de avaliação não foi adotado, a unidade estabeleceu que a informação sobre participação dos jovens na unidade deveria ser registrada no livro de atendimentos da equipe técnica, permitindo acompanhamento simultâneo de toda a equipe sobre a participação individual do jovem. No entanto, foi sistematicamente registrado em relatórios descritivos entre 2021 e 2024. Esses relatórios documentam os temas abordados, as metodologias utilizadas, os facilitadores envolvidos e as principais reflexões e relatos dos jovens.

Embora não adotasse o sistema de menções da cerâmica e da marchetaria, o registro escrito das atividades do Maleta permitiu sistematizar o percurso pedagógico do

projeto e identificar seu impacto na vida dos jovens. As citações desses relatórios, apresentadas ao longo deste capítulo, ilustram como as oficinas se constituíram como espaços de escuta, reflexão e construção de consciência.

4.5 Interpretação das oficinas a partir da Pedagogia Social de inspiração freireana

As experiências descritas neste capítulo acerca das Oficinas de Cerâmica, Marchetaria e o Projeto Maleta Juventudes, embora distintas em seus objetivos (profissionalizantes, as primeiras; formativa, a última), compartilham um traço comum: cada uma delas, a seu modo, constituiu-se como espaço de formação humana no contexto da privação de liberdade. É sob essa perspectiva que a Pedagogia Social, em diálogo com os autores apresentados no Capítulo 2, oferece ferramentas teóricas para interpretar o que ocorreu no cotidiano dessas oficinas.

Serão utilizadas três categorias de análise para compreender as experiências educativas vivenciadas nas oficinas: comunidade, linguagem e sujeição/emancipação. São categorias que emergem tanto da tradição da Pedagogia Social quanto do pensamento freireano e que ajudam a iluminar os sentidos pedagógicos das atividades desenvolvidas nas unidades socioeducativas com privação de liberdade em João Pessoa.

Para esta análise, tomamos como referência a Pedagogia Social Crítica de inspiração freireana, conforme proposta por Silva (2026, p. 13), que a compreende como um campo de saberes e fazeres comprometido com a emancipação de sujeitos em contextos de vulnerabilidade social. Nessa perspectiva, a sistematização de experiências educativas é um exercício de reflexão crítica sobre a prática, que permite aos educadores e educandos reconstruírem coletivamente os sentidos do que viveram e aprenderam (Silva, 2026, p. 19).

A primeira categoria é a noção de comunidade. Para Natorp, as atividades educativas são baseadas em comunidade porque não existe homem sem comunidade; a educação não deve ser para o homem isolado (Fernandes; Maida, 2018, p. 68). Embora a unidade socioeducativa seja, por definição, uma instituição de privação de liberdade, marcada por regras, hierarquias e restrições, às oficinas, por sua dinâmica, abriam espaço para outro tipo de convivência. Os jovens, ao compartilharem ferramentas, ajudarem uns aos outros nas etapas da produção e ao conversarem sobre a vida, os anseios e as dificuldades, teciam laços e estabeleciam conexões. O círculo de confiança que se

formava a cada turma, mencionado nos registros da pesquisadora, é um indício de que as oficinas, ainda que temporariamente, funcionavam como espaços de comunidade, um lugar onde o isolamento típico da privação de liberdade era interrompido pela experiência compartilhada do fazer e do conversar.

Os relatórios do Projeto Maleta oferecem evidências desse aspecto comunitário. Em uma das oficinas sobre saúde mental, mais de 60% dos jovens presentes afirmaram já ter pensado em suicídio (Relatório Maleta Juventudes, 28 set. 2022). O fato de terem compartilhado essa informação em grupo sugere que as oficinas criavam um ambiente de confiança, no qual era possível falar sobre questões profundamente pessoais, representando um sinal de que a comunidade, ainda que temporária, se estabelecia.

Uma segunda categoria é a linguagem. Para Freire, o diálogo é a base da prática educativa e o que permite a construção coletiva do conhecimento de forma horizontal (Freire, 1996, p. 13). Nas oficinas, a linguagem assumiu papel central. Durante os encontros de marchetaria, os jovens conversavam sobre a vida, as dificuldades, as famílias, as visitas, às expectativas. Nas oficinas do Projeto Maleta, essa dimensão era ainda mais explícita: os debates sobre violência contra a mulher, participação social e racismo colocavam a linguagem em funcionamento como ferramenta de reflexão e de construção de consciência.

As oficinas eram pensadas como espaços de escuta e reflexão. Um dos relatórios descreve que os jovens eram convidados a participar ativamente das discussões:

> Iniciamos explicando o objetivo da oficina, que seria um ambiente em que poderiam se expressar sem julgamentos e questionamos aos jovens o que entendiam por 'medidas' socioeducativas (Relatório Maleta Juventudes, 6 nov. 2024).

Essa descrição encontra eco no pensamento de Paulo Freire, para quem o acolhimento e a escuta são fundamentos da prática educativa. Freire (1996, p. 46) afirma que a escuta significa "a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro". Essa disponibilidade para escutar sem julgamentos — exatamente o que os relatórios registram como objetivo das oficinas — é condição para que o diálogo se estabeleça de forma horizontal e para que os jovens se sintam reconhecidos como sujeitos. O "ambiente sem julgamentos" não é apenas uma técnica pedagógica; é, na perspectiva freireana, um ato de amorosidade, entendida como compromisso ético com o outro e com sua libertação.

A regra do "falar e ouvir", estabelecida no acordo de convivência da marchetaria, evidencia a preocupação com a qualidade da comunicação: não se tratava apenas de falar, mas de escutar o outro, condição para que a interação se tornasse verdadeiramente dialógica.

Uma terceira categoria, central no pensamento freireano, é a da sujeição/emancipação. Freire (1967, p. 89) afirma que a educação deve permitir ao homem superar a condição de objeto e se tornar sujeito de sua própria história, preparando-o para decidir, para a responsabilidade social e política. As oficinas, especialmente a de marchetaria, ofereciam condições para que os jovens experimentassem essa passagem. Ao concluírem uma peça (um porta-chaves, tabuleiro de xadrez ou uma moldura), os adolescentes e jovens se viam como autores de algo concreto, capaz de ser exibido à família e reconhecido como produto de seu esforço. A autoestima, a autoconfiança e a autovalorização mencionadas nos relatórios são indícios de que os jovens começaram a se ver como capazes, como sujeitos que produzem e transformam o mundo, ainda que dentro dos limites de uma unidade de privação de liberdade. O interesse manifestado por alguns em "produzir fora da unidade" aponta para o desejo de levar essa experiência para além da medida socioeducativa.

Paulo Freire (1985, p. 15), ao refletir sobre o trabalho de educadores sociais com crianças e adolescentes em situação de rua, destaca a importância de "repensar a prática, um exercício constante de reflexão crítica que valida a experiência do educador e do educando". Esse exercício de reflexão crítica sobre a prática esteve presente nas oficinas descritas neste capítulo, tanto na marchetaria, quando a cada turma eu reavaliava as estratégias, quanto no Projeto Maleta, quando os relatórios registravam não apenas o que foi feito, mas o que os jovens haviam dito e sentido.

O Projeto Maleta, ao abordar temas como direitos, violência e racismo, ampliava a perspectiva freireana, pois não se tratava apenas de produzir objetos, mas de refletir criticamente sobre a realidade e sobre o lugar que cada jovem ocupa nela — um passo fundamental para que se reconheçam como sujeitos históricos capazes de intervir em suas próprias vidas. Como afirma Silva (2026, p. 19), a Pedagogia Social Crítica freireana não se limita a oferecer conteúdos ou atividades; ela cria condições para que os sujeitos "reflitam sobre sua realidade e ajam sobre ela".

Essas três categorias, comunidade, linguagem e sujeição/emancipação e se tornar sujeito, não se esgotam na análise das oficinas, mas oferecem um ponto de partida para

compreendê-las como práticas de Pedagogia Social no contexto da privação de liberdade. Os desafios permanecem: a desistência, a dificuldade de preenchimento das vagas, o material limitado e a falta de espaço físico são limites concretos que tensionam a prática. No entanto, mesmo diante desses obstáculos, as oficinas revelaram-se capazes de abrir espaços de encontro, de diálogo e de reconhecimento de frestas de humanização em um ambiente marcado pela restrição.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as experiências socioeducativas desenvolvidas com adolescentes e jovens em situação de privação de liberdade em unidades socioeducativas de João Pessoa/PB, à luz da Pedagogia Social de inspiração freireana. Ao longo dos capítulos, buscou-se articular a trajetória pessoal da pesquisadora, os referenciais teóricos da Pedagogia Social e as práticas vivenciadas nas oficinas de cerâmica, marchetaria e Projeto Maleta Juventudes, com vistas a compreender os sentidos e as contribuições dessas experiências para a formação humana dos sujeitos envolvidos.

No primeiro capítulo, apresentou-se o panorama da juventude no Brasil, evidenciando as desigualdades sociais, culturais e educacionais que marcam a vida de adolescentes e jovens em conflito com a lei. A análise histórica das políticas públicas voltadas para esse público revelou que a exclusão e a negação de direitos são estruturais e se renovam ao longo do tempo, ainda que marcos legais como o ECA e o SINASE representam avanços significativos na direção da proteção integral e da natureza pedagógica das medidas socioeducativas. Os desafios identificados, como a superlotação em determinados momentos, a falta de estrutura, a escassez de materiais e o conflito entre o ideal socioeducativo, ora punitivo, ora educativo, evidenciam a tensão permanente entre o discurso legal e a realidade concreta das unidades.

O segundo capítulo foi dedicado à fundamentação teórica da Pedagogia Social, desde suas origens na Alemanha até suas expressões no contexto brasileiro, em diálogo com a Educação Popular e o pensamento freireano. As categorias de comunidade, linguagem e sujeição/emancipação ajudaram na compreensão das práticas socioeducativas, articulando os conceitos de Natorp, apud Fernandes; Maida (2018), Freire (1967, 1985, 1996), Costa (1997) e Graciani, apud Fernandes; Maida (2018) à realidade das unidades de privação de liberdade.

No terceiro capítulo, a descrição e análise das oficinas permitiram identificar a presença de elementos da Pedagogia Social em seu cotidiano. A Oficina de Cerâmica e a Oficina de Marchetaria, embora profissionalizantes, revelaram-se espaços de escuta, acolhimento e fortalecimento da autoestima dos adolescentes e jovens. O Projeto Maleta Juventudes, com sua intencionalidade pedagógica explícita, ampliou essa perspectiva ao abordar temas como direitos, participação social e preconceito, estimulando a reflexão crítica e a construção de projetos de vida.

As três categorias de análise propostas, comunidade, linguagem e sujeição/emancipação, ajudaram a interpretar as oficinas como espaços de formação humana. A comunidade se fez presente na confiança e na solidariedade que se estabeleciam entre os jovens durante as atividades; a linguagem assumiu papel central nos diálogos, debates e rodas de conversa; e a sujeição/emancipação manifestou-se na passagem dos jovens da condição de objetos para a de sujeitos capazes de produzir, refletir e transformar suas próprias vidas.

Os relatórios do Projeto Maleta Juventudes e da Oficina de Marchetaria evidenciaram momentos significativos desse processo: jovens que se sentiam orgulhosos ao concluir uma peça, que manifestaram interesse em produzir fora da unidade e que compartilhavam dores e sonhos em um ambiente de escuta sem julgamentos. Esses registros documentam que, mesmo em um espaço de privação de liberdade, é possível criar momentos de encontro, diálogo e reconhecimento que resgatam a dignidade dos sujeitos.

A experiência de construir o "acordo de convivência" na Oficina de Marchetaria revelou a potência de uma prática pedagógica dialógica, na qual as regras são negociadas e não impostas. Essa vivência ensinou que a construção coletiva de normas favorece o engajamento e a autonomia dos educandos.

Apesar do reconhecimento do potencial formativo das oficinas, é importante registrar que essas atividades não são mais oferecidas na unidade. A Oficina de Marchetaria foi descontinuada em 2021 e o Projeto Maleta Juventudes encerrou suas atividades em 2024. A descontinuidade dessas práticas evidencia a fragilidade das ações educativas no contexto socioeducativo, que dependem de apoios e políticas que nem sempre se sustentam no tempo. A desistência dos participantes, a escassez de materiais, a falta de espaço físico e a rotina das unidades, que prioriza a escola e os atendimentos técnicos, são limites concretos que tensionaram a efetivação dessas práticas.

A formação em Licenciatura em Pedagogia, embora não seja capaz, por si só, de reconfigurar as unidades socioeducativas, pode contribuir significativamente para a formação de profissionais mais preparados para atuar nesses espaços. No entanto, é preciso que a ampliação da formação para contextos não escolares, prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais, não seja tratada de forma acessória nos projetos pedagógicos dos cursos, como denunciam Severo e Pimenta (2022).

A experiência aqui relatada ensinou que o trabalho com adolescentes e jovens em

situação de exclusão exige uma postura específica: não se deve impor autoridade. É preciso negociar, ganhar a confiança aos pouquinhos, sob pena de vê-los desistir ou agirem de forma reativa. Essa compreensão, que Freire (1985) já anunciava, aponta para a necessidade de uma formação que prepare o pedagogo não apenas para transmitir conteúdos, mas para estabelecer relações de confiança em contextos de vulnerabilidade.

Ao final deste percurso, reafirmo a relevância de compartilhar os fazeres educativos diversos que se desenvolvem nas unidades socioeducativas, ainda que pouco sistematizados. A marchetaria, que me encantou desde o primeiro momento, não ficou restrita ao espaço da socioeducação: ela atravessou minha vida e se desdobrou em outros trabalhos de cunho individual, revelando como o fazer manual pode conectar diferentes dimensões da vida de uma educadora.

Este trabalho de conclusão de curso, orientado pelo Professor Alexandre Magno Tavares da Silva, teve um significado que vai além da exigência acadêmica. Ao longo de sua construção, fui me reconhecendo como educadora social, não apenas como Instrutora Ocupacional (função), mas como alguém que, no cotidiano da unidade, exerceu uma prática educativa comprometida com a escuta, o diálogo e a humanização.

O processo de escrita e reflexão permitiu que eu enxergasse a potência do trabalho desenvolvido dentro das unidades socioeducativas, muitas vezes invisibilizado ou desconsiderado. As oficinas descritas neste trabalho, com todas as suas limitações, são testemunhos de que a educação, mesmo em contextos de restrição, pode abrir caminhos para o encontro, o diálogo e a possibilidade de os jovens se verem como capazes de construir um futuro diferente.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Comissão da Câmara aprova redução da maioridade penal para 16 anos**. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2026-06/comissao-da-camara-aprova-reducao-da-maioridade-penal-para-16-anos. Acesso em: 21 jun. 2026.

BATISTA, Ruhama Ariella Sabião; SILVA, Silmara Carneiro e; ROCHA, Luiz Renato Martins da. **Adolescentes em contexto de privação de liberdade no CENSE**: concepções e perspectivas acerca da educação. Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 26, n. 1, p. 1-18, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 29 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 29 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004**. Brasília, DF: MDS, 2004.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **SNDCA participa de missão em Recife para fortalecer defesa do Sinase**. Brasília, 13 fev. 2026. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2026/fevereiro/sndca-participa-de-missao-em-recife-para-fortalecer-defesa-do-sinase. Acesso em: 20 jul. 2026.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.

COUTINHO, Catherine Fonseca. **Os jovens sujeitos de direito em privação de liberdade**: o exercício da cidadania nas unidades de internação. Revista da Defensoria Pública do Distrito Federal, Brasília, v. 1, n. 3, p. 116-127, dez. 2019.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**: a infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil. 24. ed. São Paulo: Ática, 2012.

FERNANDES, Claudio Domingo; MAIDA, Maria Aparecida P. **Pedagogia social e o conceito de inacabamento em Paulo Freire**. Revista Ciência e Educação, Americana, ano XX, n. 40, p. 63-78, jan./jun. 2018.

FERREIRA, Luiza Sanchez; PEREIRA, Eliane Regina; PEGORARO, Renata Fabiana. **Jovens em situação de privação de liberdade**: um estudo a partir de teses defendidas no Brasil (2007-2016). Emancipação, Ponta Grossa, v. 20, p. 1-21, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educadores de rua**: uma abordagem crítica. São Paulo: UNICEF, 1985.

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

FUNDAC/PB. Centro Educacional do Jovem. **Relatório de Oficina de Marchetaria**. João Pessoa, 2017. [Documento interno da instituição].

FUNDAC/PB. Centro Educacional do Jovem. **Relatórios do Projeto Maleta Juventudes**. João Pessoa, 2021-2024. [Documento interno da instituição].

LÚCIO, Nara Fernandes; PAIVA, Ilana Lemos de; MIRANDA, Gabriel. **Violações de direitos no processo socioeducativo de adolescentes em privação de liberdade**. InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, Brasília, v. 9, n. 2, p. 393-416, jul./dez. 2023.

MACHADO, Evelcy Monteiro. **Pedagogia Social no Brasil**: políticas, teorias e práticas em construção. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: PUC-PR, 2009.

ONG CONTATO. **Juventude e periferia**. Rio de Janeiro: Canal Futura, 2016. 1 vídeo (26 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fwXQFoYc8sM. Acesso em: 23 jul. 2026.

PEREIRA JUNIOR, Paulo Roberto Cardoso; VIÉGAS, Lygia de Sousa. **Políticas de socioeducação e privação de liberdade de adolescentes no Brasil**: menorismo no comando. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v. 21, p. 1-25, 2021.

RAMIDOFF, Mário Luiz. **Lições do direito da criança e adolescente**: ato infracional e medidas socioeducativas. Mario Luiz Ramidoff, Luísa Munhoz Bürgel Ramidoff. 4. ed. rev., atual. Curitiba: Juruá, 2017.

SANTOS, Karine; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. **A teoria de Paulo Freire como fundamento da pedagogia social**. Revista Educação, v. 37, n. 1, p. 33-42, 2014.

SILVA, Alexandre Magno Tavares da. **Pedagogia Social Crítica Freireana**: vivências formativas de educadoras/es sociais em Pernambuco/Brasil. Formação em Movimento, v. 6, n. 12, 2024.

SILVA, Roberto da. **Os fundamentos freirianos da pedagogia social em construção no Brasil. Pedagogia Social**. Revista Interuniversitaria, Sevilla, n. 27, p. 179-198, 2016.

SOBRINHO, André; PEREIRA, Priscila (orgs.). **Caderno Juventudes**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2017.

STAMATO, Maria Izabel Calil. **Protagonismo Juvenil**: Uma Práxis Sócio-Histórica de Formação para a Cidadania. In: XV ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL, 2009. Anais... [S.l.: s.n.], 2009.

STRECK, Danilo R. **Ligações esquecidas: requisitos para uma pedagogia social latino-americana**. In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. Anais eletrônicos... Associação Brasileira de Educadores Sociais. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000100015&lng=pt&nrm=abn. Acesso em: 23 jul. 2026.

STRECK, Danilo; SANTOS, Karine. **Educação de Jovens e Adultos**: Diálogos com a Pedagogia Social e Educação Popular. EccoS – Revista Científica, [S. l.], n. 25, p. 19–38, 2012. DOI: 10.5585/eccos.n25.3215. Disponível em: https://uninove.emnuvens.com.br/eccos/article/view/3215. Acesso em: 23 jul. 2026.

ANEXO



SECRETARIA DE ESTADO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO
Fundação Desenvolvimento da Criança e Adolescente
Centro Educacional do Jovem-CEJ



CURSO:_____

JOVEM:_____

PROFESSOR:_____

RUIM – R BOM – B ÓTIMO – O

DATA	HORÁRIO DE ENTRADA	HIGIENE PESSOAL	COMPORTAMENTO	PARTICIPAÇÃO	APRENDIZAGEM	HORÁRIO DE SAÍDA	OBS