

Jovens em situação de privação de liberdade: vozes, vivências e caminhos

Young people deprived of their liberty: voices, experiences and paths

Jóvenes en situación de privación de libertad: voces, experiencias y camino

Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda
Universidade Federal de Mato Grosso
katia-nmiranda@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2103-4889>

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar parte de uma pesquisa de doutorado que busca compreender os processos educativos vivenciados pelos jovens em situação de privação de liberdade quando inseridos em uma prática social. Os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a investigação estão ancorados em ferramentas da pedagogia crítica para a realização da análise dos dados, que foram coletados junto a cinco colaboradores no Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá-MT (CASE)¹. O estudo revela o descompasso entre as tratativas legais da socioeducação, perspectivas e expectativas apresentadas pelos jovens em suas vivências no cotidiano.

Palavras-chave: Jovens em situação de privação de liberdade. Socioeducação. Educação dialógica e libertadora.

ABSTRACT

This study aims to present part of a doctoral research that seeks to understand the educational processes experienced by young people in situation of deprivation of freedom when inserted into a social practice. The theoretical and methodological assumptions that support the research are anchored in tools of critical pedagogy for the analysis of the data, which were collected from five employees at the Center for Socioeducational Care in Cuiabá-MT (CASE). The study reveals the mismatch between the legal treatments of socioeducation, perspectives and expectations presented by young people in their daily lives.

Keywords: *Young people deprived of liberty. Socioeducation. Dialogic and liberating education.*

¹ A referida pesquisa, parte da tese intitulada *Significados e sentidos dos processos educativos vivenciados pelos jovens em situação de privação de liberdade no Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT*, defendida em 2019, teve seu projeto de realização aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos em junho 2017.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo presentar parte de una investigación doctoral que busca comprender los procesos educativos experimentados por los jóvenes en situaciones de privación de libertad, cuando se inserta en una práctica social. Los supuestos teórico-metodológicos que apoyan la investigación están anclados en herramientas de pedagogía crítica para la realización de análisis de datos que fueron recogidos de cinco colaboradores en el Centro de Atención Socioeducativa de Cuiabá/MT (CASE). El estudio revela el desajuste entre los tratados jurídicos de la socioeducación, las perspectivas y las expectativas presentadas por los jóvenes en sus experiencias cotidianas.

Palabras clave: *Jóvenes privados de libertad. Socioeducación. Educación dialógica y liberadora.*

Introdução

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de doutorado que busca compreender os processos educativos vivenciados pelos jovens em situação de privação de liberdade no Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá–MT (CASE), na internação masculina, localizado no Complexo Pomeri², instituição vinculada à Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Estado de Mato Grosso (SEJUDH/MT).

O interesse pelo tema de pesquisa se relaciona com as nossas vivências profissionais na Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT). Foi a partir da participação no Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI), vinculado à Educação, Justiça, Saúde e Segurança Pública, o qual se estruturou em uma prática sociopedagógica nas unidades socioeducativas de Mato Grosso, no ano de 2011, despertando em nós o interesse por melhor compreender o significado do processo sociopedagógico em uma instituição socioeducativa.

O Programa de Medidas Socioeducativas possui um caráter sociopedagógico, ou seja, educativo e social, com vista à promoção do desenvolvimento pessoal dos jovens, para que tenham possibilidades de construir outro projeto de vida. Conhecer esse contexto social

² Significado de Pomeri: cerimonia indígena onde os jovens passam por um processo de “reclusão” em torno de 18 meses, visando à preparação para o exercício da cidadania junto às suas respectivas comunidades. O complexo Pomeri é composto pelas instituições: Juizado da Infância e da Juventude – 1ª e 2ª Varas; Promotoria de Justiça da Comarca de Cuiabá - Infância e Juventude; Defensoria Pública - Núcleo da Infância e Juventude de Cuiabá; SEDUC - Escola Estadual Meninos do Futuro; Centro de Atendimento Socioeducativo de Internação Masculina – Polo Cuiabá; Centro de Atendimento Socioeducativo de Internação Provisória Masculina – Polo Cuiabá; Centro de Atendimento Socioeducativo de Internação Provisória e Internação Feminina – Polo Cuiabá Casa de Semiliberdade; Delegacia Especializada do Adolescente (DEA); Delegacia Especializada de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (DEDICA); Projeto Rede de Cidadã; Centro Integrado de Segurança e Cidadania (CISC/Planalto).

é de fundamental importância para analisar se, de fato, o Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá-MT pode ser considerado um espaço de humanização, emancipação ou de opressão, podendo, assim, proporcionar, ou não, condições de (in)exclusão social.

Conforme último levantamento realizado pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNPDCA), órgão da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH), em 2016, divulgado apenas em 2018³, existiam mais de 34 milhões de jovens no país e apenas uma pequena porcentagem em cumprimento de medida socioeducativa, sendo 25.929 jovens em restrição e privação de liberdade (internação, internação provisória e semiliberdade) e 521 adolescentes em outras modalidades de atendimento (atendimento inicial, internação-sanção), perfazendo um total geral de 26.450 adolescentes e jovens incluídos no sistema, o que corresponde a menos de 0,10% do número total de jovens no Brasil.

Nos contextos de privação de liberdade, prevalece uma grande maioria (96%) de jovens do sexo masculino. Em um total de 477 unidades, existem no país apenas 35 unidades exclusivamente femininas e 23 unidades que prestam atendimento feminino e masculino. Além disso, em meio fechado, a maior parte dos jovens (57%) tem entre 16 e 17 anos.

O estado de Mato Grosso, nos 141 municípios que o compõe, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, possuía população total de 3.035.122 habitantes e população estimada, em 2018, de 3.441.998, sendo 345.480 jovens (faixa etária de 12 a 17 anos), representando, aproximadamente, 11,38% do total da população do estado. Em 2018, no estado de Mato Grosso, o número de jovens em situação de privação de liberdade era de apenas 180, representando 0,69% do total de jovens em privação de liberdade no Brasil e 9,47% da região Centro-Oeste, segundo o levantamento nacional.

Conforme o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo de Mato Grosso (2015-2024), o jovem nas unidades socioeducativas do estado de Mato Grosso é, em sua maioria, do gênero masculino, representando 95% do total em privação de liberdade, sendo que o gênero feminino representa apenas 5% do total. A cor/etnia predominante declarada pelos jovens é a parda, com 68%; seguida da branca, com 14,25%; e negra, com 12,75. A faixa etária dos jovens em situação de privação de liberdade está entre 15 e 17 anos de idade.

³ Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/sdh/noticias/2018/janeiro/divulgado-levantamento-anual-do-sistema-nacional-de-atendimento-socioeducativo>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Segundo a Secretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNDCA), cerca de 70% desses jovens tornam-se reincidentes — voltam a praticar atos infracionais quando deixam as unidades socioeducativas. Todavia, a reincidência acontece por conta de os programas não darem conta de criar oportunidades para reorganizarem seus projetos de vida.

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) publicou, em 2019, que há no Brasil 790.000 pessoas aprisionadas, mas o número está em constante mudança e ocupa o terceiro lugar no ranking dos países com maior população carcerária no mundo. Conforme o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD/2018), dentre os aprisionados reincidentes, 20,5% cometeram o primeiro ato infracional antes dos 18 anos; 20,6% com menos de 17 anos e muitos deles passaram pelo programa de medidas socioeducativas. De acordo com esse mesmo Programa, o percentual de reincidência no Brasil é um dos mais altos.

Como a maioria dos estados brasileiros, apesar dos esforços da sociedade e institucionais, Mato Grosso ainda não conseguiu consolidar os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, com isso, implantar programas eficientes e efetivos para assegurar aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas oportunidades de desenvolvimento e uma experiência de reconstrução de outro projeto de vida, conforme preconiza a Política Nacional do Atendimento Socioeducativo.

Contudo, isso anuncia que o Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá–MT tem se constituído uma instituição com avanços no campo normativo, mas que carece de investimentos e políticas sociais e educativas que se consolidem. Diante disso, repensar com os jovens o espaço dos centros de atendimento socioeducativos, uma vez que eles protagonizam o processo, pode se constituir como forma de contribuir com a área da socioeducação.

Desse modo, organizamos o artigo em quatro focos: 1) a concepção dialógica de Paulo Freire (1993); 2) a socioeducação cunhada por Antônio Gomes da Costa (2004) e o Realismo Crítico desenvolvido por Roy Bhaskar (1986, 1998); 3) as considerações metodológicas e 4) a apresentação dos atores sociais, para, então, encerrarmos com a análise das perspectivas apresentadas pelos jovens em suas vivências no cotidiano do CASE/Cuiabá–MT, espaço de nossa investigação.

Os fundamentos teóricos que sustentarão este estudo estão ancorados em pressupostos da educação que se pretende: formadora de um sujeito autônomo. Nessa perspectiva, as contribuições dos autores, como Freire (1985, 1992, 1993, 2003, 2005),

Costa (1991, 2004) e Bhaskar (1986, 1998, 2002, 2012), possibilitam análises que se entrelaçam na inter-relação dialética entre mundo, ser humano, socioeducação e educação cidadã.

Concepção dialógica e socioeducação

Freire (1985, 1992, 1993, 2003, 2005) compreende que o ponto de partida do processo educacional está vinculado à vivência dos sujeitos, seus contextos, seus problemas, suas angústias e, acima de tudo, às contradições presentes no “mundo vivido”. Considerando a educação como um ato político, no sentido de estar engajada em ações transformadoras, que consiste na construção do conhecimento de forma crítica, esse educador enfatiza como é fundamental levar em conta o “saber de experiência feito” como ponto de partida. Nesse sentido, o estudioso propõe uma educação que promova a colaboração, a decisão, a participação, a responsabilidade social e política e, acima de tudo, a constituição de um sujeito autônomo.

Freire (2005) destaca também a importância da dialogicidade, posto que o diálogo entre educador e educando é o aspecto fundamental para a problematização de situações reais vividas pelo educando. No entendimento desse autor, problematizar consiste em abordar questões que emergem de situações que fazem parte da vivência dos educandos; é desencadear uma análise crítica sobre a “realidade problema”, para que o educando perceba a questão e reconheça a necessidade de mudanças.

O autor aponta, ainda, o diálogo como a forma mais segura para a educação e a libertação de todos os homens e mulheres, opressores e oprimidos. Acredita na arte do diálogo e na contraposição de ideias, que leva a outras ideias (FREIRE, 1985). Em sua teoria, fica claro que o diálogo consiste em uma relação horizontal entre as pessoas envolvidas em uma relação.

Com o propósito de vencer a situação da desumanização dos seres humanos, torna-se fundamental um processo de educação dos mesmos, de tal maneira que eles possam tomar consciência de sua condição de seres desumanizados e partir na busca de sua humanização. Sob esse viés, apresenta-se o processo de conscientização e diálogo, por meio do qual os seres humanos poderão tornar-se sujeitos no processo educativo, tal como na construção de sua humanidade.

A pedagogia defendida por Freire (1992, 1993) enfatiza que a educação, de modo geral, evidencia e alerta para a necessidade de problematizarmos temáticas que partam da educação ou, por meio dela, que a perpassam, como o tema da socioeducação.

Trazer o ideário de Paulo Freire (1985, 1992, 1993, 2003, 2005) para o nosso estudo significa pensar a socioeducação como possibilidade de educar os jovens na perspectiva de oprimidos, marginalizados e excluídos, capazes de tomar consciência da sua condição existencial e de seu protagonismo histórico.

Assim, todas as pessoas que atuam em uma unidade socioeducativa, seja ela de restrição ou de privação de liberdade de jovens, possuem a função da socioeducação como inerentes ao seu trabalho. Nesse sentido, a ação socioeducativa nos Centros de Socioeducação tem a finalidade de possibilitar um processo de construção, ou reconstrução, de projetos de vida reais e possíveis de serem concretizados, que transformem suas rotas de vida, desprendendo-os da prática de atos infracionais. No caso da presente pesquisa, optou-se pela realização de oficinas temáticas (10) e rodas de conversa. Os temas escolhidos, seus objetivos, atividades e avaliação encontram-se sintetizados no Quadro 1:

OFICINAS TEMÁTICAS				
Encontro	Tema	Objetivos	Atividades	Avaliação
1º	Quem sou eu?	Levar o jovem a pensar e refletir sobre si mesmo.	Dinâmica de grupo; elaboração das regras de boa convivência; painéis digitais para completar as frases com adjetivos: "o que eu sou" e "o que não sou" e roda de conversa.	Comentar oralmente o que gostaram e o que acreditam que deveria melhorar.
2º	Continuação de Quem sou eu?	-	Dinâmica de grupo; elaboração de um texto autobiográfico a partir de fatos resgatados e roda de conversa.	Comentar oralmente o que gostaram e o que acreditam que deveria melhorar.
3º	Eu e outros	Os jovens devem ser estimulados a expressarem sobre o que pensam e como vivem uma relação com o outro.	Dinâmica de grupo; livro: <u>MARTINS, M. H. P.</u> <i>Eu e os outros</i> . As regras da convivência. 1.ed. São Paulo: Editora Moderna, 2001. v. 1. p. 48. Leitura do capítulo "Por que tenho de fazer isso?" e roda de conversa.	Escolher uma imagem esparramada no centro da sala, relacionando-a analogamente com a atividade do dia.
4º	Continuação de Eu e outros	-	Dinâmica de grupo; atividade: "Construindo a casa"; continuação da leitura do capítulo "Por que tenho de fazer isso?" e roda de conversa.	Escolher uma imagem esparramada no centro da sala, relacionando-a analogamente com a atividade do dia.
5º	Continuação de Eu e outros	-	Dinâmica de grupo; distribuição das letras da música <i>Tempo Perdido</i> , de Legião Urbana; complementar, por meio de desenhos e frases, a expressão <i>Ser jovem é</i> ; leitura: <i>A turma da Mônica em: O Estatuto da Criança e do Adolescente</i> ; música <i>Direito é Direito</i> , de Jorge King, e roda de conversa.	Escolher uma imagem esparramada no centro da sala, relacionando-a analogamente com a atividade do dia.

OFICINAS TEMÁTICAS				
6 ^o	O que queremos?	Valorizar a opinião dos jovens em relação à visão da realidade que os envolve.	Dinâmica de grupo; exibição do documentário <i>Diário da Ocupação</i> ; reflexão: A importância de "ser"; confecção do desenho "O programa que temos" e roda de conversa.	Expressar com uma só palavra como foram as atividades do dia.
7 ^o	Continuação de O que queremos?	-	Dinâmica de grupo; leitura e discussão do livro <i>Zoom</i> , de BANYAI, I. <i>Zoom</i> , New York: Viking, 1995 e roda de conversa.	Comentar com o grupo sobre a atividade do dia.
8 ^o	Continuação de O que queremos?	-	Dinâmica de grupo; confecção do desenho "O programa que eu quero" e roda de conversa.	Marcar, em relação à atividade do dia, as opções: boa, ruim ou excelente.
9 ^o	Continuação de O que queremos?	-	Dinâmica de grupo: clip da música <i>Hey Joe</i> , do grupo Rappa; continuação do desenho "O programa que eu quero" e roda de conversa.	Todos receberam um balão e um pedaço de papel para expressar sua avaliação sobre a oficina, podendo assinar ou não.
10 ^o	Encerramento	-	Música <i>Canção da América</i> , de Milton Nascimento; exposição dos desenhos; elaboração de uma carta com sugestões ao gestor do sistema socioeducativo de MT; roda de conversa e confraternização.	-

Quadro 1 – Oficinas temáticas

Fonte: adaptado pela autora (2019).

Nessa mesma trilha, Costa (2004), um educador com vasta experiência no trabalho com jovens autores de ato infracional, propõe o que denomina de Pedagogia da Presença, como instrumento do fazer educativo junto aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Na Pedagogia da Presença, defendida por Costa (2004), o vínculo é um processo motivado que tem direção e sentido, trata-se de uma interação de significado profundo, facilitadora de todo o processo, um canal aberto para a aproximação, para o fornecimento de modelos e aprendizagem e para as transformações almejadas pelo processo socioeducativo.

Assim, as oficinas temáticas foram utilizadas como ferramentas metodológicas que possibilitaram a geração de dados, a partir dos conhecimentos dos envolvidos, de forma inter-relacionada e contextualizada, pois, além de envolver os jovens em um processo ativo de construção de seu próprio conhecimento, os temas desenvolvidos na oficina possibilitaram o estudo da realidade dos jovens (sujeitos da pesquisa), permitindo a eles o reconhecimento da importância dos assuntos abordados para si e para o grupo social ao qual pertencem, fazendo com que, a partir da vinculação entre educador e educando, a indiferença deixe de existir e as pessoas vinculadas passem a pensar, a falar, a referir, a lembrar, a identificar, a refletir, a interessar, a complementar, a irritar, a discordar, a admirar e a sonhar um com o outro ou com o grupo.

Costa (2004) argumenta que, qualquer que seja o tipo de educação, é, por natureza, proeminentemente social. Portanto, o conceito de socioeducação ou educação social privilegia o aprendizado para o convívio social e para o exercício da cidadania.

Desse modo, empreende-se em ações para a materialidade de propostas que impliquem em uma nova forma do indivíduo se relacionar consigo e com o mundo. De acordo com Costa (2004), a socioeducação se apresenta em duas grandes modalidades: uma, de caráter protetivo, voltada para as crianças, jovens e adultos em circunstâncias especialmente difíceis, em razão de ameaça ou violação de seus direitos, por ação ou omissão da família, da sociedade, do Estado ou em situações que implicam em risco pessoal e social. Já a outra, especificamente voltada para o trabalho social e educativo, destinada aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa.

Concordando com Costa (2004), que a socioeducação deve ser compreendida como educar para o coletivo, no coletivo e com o coletivo, reforçamos nosso entendimento de que as medidas socioeducativas são de natureza sociopedagógica. Isso pressupõe um projeto social compartilhado, em que vários atores e instituições concorram para o desenvolvimento e fortalecimento da identidade pessoal, cultural e social de cada jovem em situação de privação de liberdade.

Nessa perspectiva, o desafio lançado aos socioeducadores é o de construir uma prática educativa dialógica, que se traduza, no cotidiano das unidades de privação dos jovens em um contexto educativo, espaço de trocas, em que todos tenham a oportunidade de falar e, a partir do diálogo, constituir um espaço formativo para pessoas que, na maioria das vezes, não tiveram seus direitos fundamentais respeitados.

Realismo crítico

O realismo crítico (RC), de Bhaskar (1986), tem servido de base para a pesquisa emancipatória. Como movimento internacional na filosofia e nas ciências humanas, o RC é uma alternativa para as ciências naturais e sociais, sobrelevada à ontologia — questão do ser —, em que o real é mais denso. Ou seja, consiste em um mundo objetivo que distingue uma *superfície* de algo ainda mais *profundo*. O RC advoga uma ontologia não empiricista, em que o mundo não é feito somente de acontecimentos ou fatos (BARROS, 2009, 2015).

Bhaskar (1986) assegura que a ciência deve servir para transformar a realidade social. Porém a realidade possui dimensões profundas, as quais não são diretamente observáveis. É dizer sobre ‘algo que está abaixo da superfície’, pois existe alguma coisa mais

profunda que não é possível descobrir. É isso que interessa aos cientistas sociais críticos que comungam do pensamento do realismo crítico. O conhecimento precisa fazer sentido para que a realidade possa ser transformada. É preciso penetrar nas raízes dos problemas sociais, com suas estruturas, mecanismos e poderes, visualizando uma '*crítica explanatória*', que possa gerar argumentos críticos à transformação social.

Na visão de Outhwaite (1983, p. 322), o RC vê a ciência "como uma atividade humana que visa descobrir uma mistura de experimentação e razões teóricas, as entidades, estruturas e mecanismos — visíveis ou invisíveis — que existem e operam no mundo". Nessa mesma esteira, Vandenberghe (2010) compara o/a pesquisador/a com um mineiro, escavando profundamente, movendo-se entre estratos da realidade — dimensão vertical —, descobrindo uma multiplicidade de mecanismos gerativos que explicam relações entre eventos — dimensão horizontal. Mas sem a necessidade de 'descobrir' regularidades, já que, como dissemos antes, não é isso o que move o empreendimento.

Em escritos mais recentes, Bhaskar (2012) avançou na discussão sobre o aspecto transcendental de sua abordagem filosófica, o que definiu como '*filosofia da metarrealidade*', partindo da visão transformacional do mundo — concebido como uma totalidade sistêmica que engloba diversos estratos dialeticamente interconectados (físico-biológico-semiótico-social-psicológico-ambiental-químico etc.), cada qual com seus mecanismos gerativos e poderes causais particulares e conscientes de sua agência humana integrada, em uma totalidade transcendental, que é pura unidade e cooperação. Assim, a crítica sobre estruturas de poder (incluindo estruturas políticas e históricas) perpassa, de modo transformacional, a crítica sobre a (inter/intra)ação do ser no mundo, isso porque inclui uma '*estrutura fina*' — que é a *autoestruturação interna do ser* (BHASKAR, 1986, 1998, 2002, 2012) — como mecanismo causal fundamental da emancipação humana coletiva.

Alicerçados nos ideários de Freire, Costa (1991, 2004) e Bhaskar (1986, 1998, 2002, 2012), podemos afirmar que a relação pedagógica e ou/sociopedagógica deve ser perpassada pela afetividade, pela amorosidade e pela dialogicidade, oportunizando o desenvolvimento da educação como prática de liberdade e de humanização, independentemente dos espaços em que as pessoas se encontrem.

Os atores sociais

Os atores sociais deste estudo são jovens em situação de privação de liberdade no CASE/Cuiabá, na unidade de internação masculina. A escolha dos jovens foi realizada pela

equipe técnica do CASE, mediante apresentação do termo de autorização e de estar cumprindo medida socioeducativa em meio fechado, com tempo mínimo de seis meses, considerado como o período mínimo necessário para que os jovens pudessem dar real representatividade aos estudos, a partir de suas vivências cotidianas no espaço de privação de liberdade. Ao todo, participaram cinco jovens. Dessa forma, foram analisadas as suas falas em rodas de conversa e durante a realização das oficinas temáticas, totalizando dez encontros, registradas em diários de campo a partir das observações, gravações, filmagens, registros fotográficos e anotações dos discursos que emergiram nos encontros.

Os jovens estão na faixa etária de 15 a 18 anos. Em relação à escolaridade, dois encontram-se no ensino fundamental e três no ensino médio. Quanto ao tempo de cumprimento da medida socioeducativa, todos estão há mais de seis meses no CASE/Cuiabá. Vale ressaltar que os nomes são fictícios, escolhidos pelos próprios jovens, para garantir e preservar suas identidades: *Benji, Che, Guerreiro, Nick e Thor*.

Caminhos metodológicos

A opção metodológica assumida na investigação por nós realizada é a abordagem qualitativa, ancorada nos pressupostos da pesquisa-ação. Tem, como base, a ideia de uma relação dialética entre pesquisa e ação, supondo ainda que a pesquisa deva ter, como função, a transformação da realidade.

A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/coletivo. A participação dos pesquisadores é explicitada dentro do processo do “conhecer” com os “cuidados” necessários, para que haja reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a “dizer e a fazer”, portanto não se trata de um simples levantamento de dados.

Thiollent (1985, p. 14) afirma que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

A pesquisa-ação, como método, agrega várias técnicas de pesquisa social. Para alcançar o objetivo proposto na pesquisa-ação, no sentido de estabelecer uma relação entre o conhecimento e a ação, os pesquisadores e os atores sociais implicados na situação investigada e destes com a realidade, foram utilizados como instrumentos da coleta de dados: observação participante, notas de campo e rodas de conversa. Os dados que constituíram o corpus do estudo foram gerados durante as oficinas temáticas realizadas com cinco jovens por um período de dez dias consecutivos, no ano de 2017.

Os dados foram analisados com base nas produções escritas e orais realizadas pelos jovens em situação de privação de liberdade, que foram discutidas nas rodas de conversa. As oficinas temáticas tiveram o seu papel de ferramenta metodológica, e os temas trabalhados permitiram o estudo da realidade, oportunizando ao jovem o reconhecimento da importância da temática para si e para o grupo social a que pertence. Foram aplicados os procedimentos a partir das postulações do uso da linguagem — discurso — como uma prática social, do realismo crítico de Bhaskar (1986, 1998, 2002, 2012), da concepção dialógica da pedagogia de Freire (1985, 1992, 1993, 2003, 2005) e da abordagem da ação socioeducativa proposta por Costa (1991, 2004).

A partir das falas dos jovens evidenciadas nas rodas de conversa, alguns focos de análise emergiram, tais como: 1) relação dialógica e a ação socioeducativa; 2) as representações ambivalentes dos processos educativos vivenciados pelos jovens; 3) expectativas manifestadas pelos jovens.

A seguir, analisam-se as representações ambivalentes dos processos educativos vivenciados pelos jovens.

Vozes, vivências e caminhos

Os enunciados dos jovens revelam o quanto a tarefa de construir o bem comum necessita, acima de tudo, de diálogo, respeito e afetividade. Desse modo, por meio das questões apresentadas nas rodas de conversa, os jovens expressaram como significam as vivências nos espaços de privação de liberdade.

Após a leitura da revista em quadrinhos *A turma da Mônica em: O Estatuto da Criança e do Adolescente*, do autor Maurício de Sousa, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), durante roda de conversa, os jovens responderam e apresentaram suas reflexões conforme a seguinte questão: Ser sujeito de direitos, o que é isso?

Guerreiro, em sua fala, fez o seguinte destaque “[...] eu entendi que todas pessoas têm direitos também, têm deveres, os direitos não podem ser desrespeitados, se por acaso alguém não respeitar o direito do outro, deve receber um tipo de penalidade, aqui nossos não é respeitado” (Roda de conversa, *Guerreiro*, 05 /08/2017).

Essa proposição demonstra claramente o sentido e a percepção que ele tem a respeito da vida dele e de outras pessoas, tem consciência de que todas as pessoas, independentemente de gênero, cor, cultura, religião e classe social, são sujeitos de direitos, em consequência, têm deveres a cumprir em sociedade. Ainda na visão de *Guerreiro*, estar no CASE/Cuiabá é consequência dos seus atos, ele sustenta a ideia de que quem não respeita os direitos do outro recebe algum tipo de penalidade. Para ele, não é problema passar um tempo lá, mas também não faz diferença positiva alguma. Ele deixa bem claro que os jovens têm seus direitos violados pela instituição.

Onofre (2002) anuncia alguns aspectos que devem estar presentes quando se pensa a educação em espaços de privação de liberdade. A pessoa privada de liberdade, ao chegar ao espaço de privação, traz uma concepção de si no decorrer de seu cotidiano pessoal, familiar e social. Logo, esse sujeito passa a ser destituído do seu referencial e o ingresso nesse espaço o leva a outras perdas relevantes em relação ao seu pertencimento à sociedade. “Ao despir sua roupa e vestir o uniforme da instituição, o indivíduo começa a perder suas identificações anteriores para sujeitar-se aos parâmetros ditados pelas regras institucionais” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 3).

Trata-se, assim, de compreender as dualidades experienciadas por *Guerreiro*, que cria e reproduz coalizões e estratégias de convivência coletiva, ao mesmo tempo em que também se angustia, sofre, desenvolvendo mecanismos de defesa ou até mesmo demonstrando manifestações de enfrentamento com relação às formas imediatas e gerais de relações de opressão no espaço de privação de liberdade e falta de diálogo.

Horton e Freire (2003) nos asseguram da necessidade de, além de revisar o processo educativo antidemocrático, substituir tal atitude, estimulando a consciência transitivo-crítica, por meio de um novo planejamento, nesse caso, para o CASE/Cuiabá, a fim de que se possa desenvolver uma formação dialógica e humanista.

Nick também revelou aspectos interessantes sobre ser sujeito de direitos:

[...] entendi que todos nós somos sujeitos de direitos, tanto faz ser rico, pobre, preto ou branco, todas as pessoas têm seus direitos, mas também têm seus deveres. Para que a pessoa possa viver bem, ela tem que ter os seus direitos respeitados e respeitar os direitos das outras pessoas,

estamos aqui por não respeitarmos alguém, mas não temos os nossos direitos respeitados, só temos que respeitar. Lá fora, os manos do comando mandam respeito, senão dança, por isso temos que obedecer. (Roda de conversa, Nick, 05 /08/2017).

Esse jovem leva uma vida com significação peculiar, vive entre dois polos de instigação social (SPAGNOL, 2005). Por um lado, defronta-se com a opressão institucional que lhe cobra respeito, disciplina e obediência; por outro lado, depara-se com o mundo delituoso. É válido mencionar que o jovem tem plena consciência de que infringiu a lei, de que o respeito às regras da instituição são elementos primordiais para sua liberdade. Expressa sentimento de injustiça sob a alegação de ter os seus direitos violados.

Os enunciados desses jovens nos revelam o que Freire (1993) e Costa (1991) já preconizavam: a educação só é eficaz na medida em que reconhece e respeita seus limites e exercita suas possibilidades.

Da mesma forma, Bhaskar (1998) nos assegura que, à medida que todo conhecimento pauta-se por uma visão de mundo, ele carrega em si uma ontologia, mesmo que, na maioria das vezes, sequer se aperceba desse fato. No caso da relação socioeducador e jovem, essa maneira de entender e agir implica a adoção de uma estrita disciplina de contenção e despojamento que corresponde, no plano conceitual, a uma dialética de proximidade e distanciamento. Significa abrir-se aos vínculos, sem confundir com intimidade. Da mesma forma, é importante exigir disciplina e respeito, mas sem perder a ternura e razão, especialmente no espaço de privação de liberdade, que já carrega um estigma punitivo e hostil.

Benji também destaca, em sua fala, a importância das normativas preconizadas pelo ECA:

[...] sujeito de direitos é porque toda pessoa tem direito, tem regras e deveres. O ECA, por exemplo, é um livro que fala dos direitos das crianças e adolescentes, então as pessoas devem seguir o ECA, se não seguir está passando por cima dos direitos de todas crianças e adolescentes, só que, na verdade, isso não temos aqui, o socioeducativo não fala dos nossos direitos, só diz que erramos e que temos que pagar na tranca. (Roda de conversa, Benji, 05 /08/2017).

O excerto acima revela que o jovem não só se vê como detentor de direitos. Reconhece que o ECA é um livro de ordenamento jurídico, que tem como objetivo a proteção integral dos direitos do público infanto-juvenil. Observa-se que os sentidos das medidas socioeducativas configurados pelo jovem se expressam de duas formas: a medida

socioeducativa de privação de liberdade é somente uma punição, a qual cumpre por ser obrigado, em função de um erro/os ou ato/os infracional/ais. Reforça sua condição de infrator, contribuindo para sua permanência à margem da sociedade e impedindo que vislumbre um futuro diferente.

A partir do enunciado de *Benji*, é importante reconhecer a ambivalência do sentido da ação socioeducativa desenvolvida no CASE/Cuiabá. Nos documentos legais ECA e SINASE, a socioeducação é vista como uma política pública que tem por objetivo construir, junto aos jovens, novos e apropriados conceitos de vida, buscando o fortalecimento dos princípios éticos da vida social.

Desse modo, é preciso privilegiar os aspectos socioafetivos. Ao valorizar as falas dos jovens, o educador (operadores do sistema socioeducativo) permitirá que esses atores sociais construam novos significados, representações e identidades, possibilitando-lhes o desejo em querer mudar de vida. Assim, o educador crítico precisa preocupar-se, conforme Bhaskar (1998), com os valores, reflexões, emoções, sentimentos e identidade dos jovens.

Para tanto, parte-se do pressuposto de que a socioeducação é uma política que tem como proposta a educação para a vida em liberdade. Todavia, pode-se inferir que não há um canal aberto para a aproximação entre socioeducador e jovem propícia à construção de processos educativos que rompam com as práticas de opressão, voltados para o desenvolvimento de uma educação humanista, libertadora e emancipadora, que assegure as transformações almejadas pelo processo socioeducativo.

A socioeducação refere-se a um movimento emancipador do sujeito que, para o educador Costa (2004, p. 71), deve estar articulado a um projeto sociopedagógico:

Em síntese, as ações educativas devem exercer uma influência edificante sobre a vida do adolescente, criando condições para que ele cumpra duas tarefas bem peculiares dessa fase de sua vida: I) plasmar sua identidade, buscando compreender-se e aceitar se; II) construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para assumir um lugar na sociedade, assumir um papel na dinâmica sócio comunitária em que está inserido.

Thor apresenta algumas considerações sobre os sentidos dos direitos estabelecidos no ECA e sobre a medida socioeducativa:

Cara, o ECA fala dos nossos direitos, o problema é que ninguém respeita ele. O ECA fala que a criança e ao adolescente devem receber atendimento primeiro no posto de saúde, escola, casa, esporte e diversão; isso não acontece nunca. Aqui no Pomeri, direitos são poucos, dever, esse tem bastante, a gente tem direito de estudar, jogar bola, médico, isso ainda

acontece, mas, às vezes, até isso, tem dia, que a gente não tem. Outra coisa, no ECA, fala que podemos reclamar, vai reclamar, malandro, ninguém liga, os professores, o diretor da escola, as coordenadoras da escola, as técnicas ainda bate um real, conversa com a gente, entende a gente. Na real, os nossos direitos não são respeitados. (Roda de conversa, Thor, 05/08/2017).

Thor assevera que a privação dos direitos imposta a uma parte da população torna-se um dos condicionantes da sua fragilidade, frente às obrigações atribuídas às pessoas em sociedade, ou seja, a um Estado Democrático de Direitos. O não acesso a boas condições de saúde, a uma educação de qualidade, ao mínimo necessário à sobrevivência, à moradia adequada, lazer, esportes e cultura, entre outros espaços de socialização saudáveis e de desenvolvimento humanos, torna-se fator determinante para a fragilização dos sujeitos em seu ambiente familiar, comunitário e social.

Ainda podemos analisar no excerto que, dentro das instituições que aplicam as medidas socioeducativas, é possível verificar a existência de diversas práticas irregulares e negligências. Muitas vezes, ferindo e negando os direitos de quem, apesar de qualquer atitude, jamais deixou de ser humano e de ser portador de direitos. É possível verificar que o jovem se reporta ao diretor, às coordenadoras e aos professores da escola e técnicas do CASE/Cuiabá com atenção especial, apontando a existência de uma relação pautada no acolhimento, afeto e confiança.

Freire (2005) argumenta que a educação deve ser usada como ferramenta para a liberdade de transformação e conscientização. E essa prática de liberdade só poderá se estabelecer a partir do momento em que o oprimido tenha condições de redescobrir-se e perceber-se como um sujeito de sua própria destinação histórica.

É preciso evidenciar também que, na maioria das vezes, o educador precisa ser cuidadoso no que tange aos sentimentos e emoções presentes nos comportamentos dos jovens. Nesse sentido, segundo Bhaskar (1998), o educador precisa ter um olhar atento para saber identificar e trabalhar com essas e outras tantas situações.

Che faz as seguintes considerações:

Carinha, você bateu uma real, a gente é esse tal sujeitos de direitos, mas ninguém tá nem aí não, aqui nesse lugar socioeducativo, ninguém respeita o nosso direito, ninguém tá nem aí pra nós, por eles a gente fica só na tranca, sem aula, sem bola, sem nenhuma atividade, eles querem é bater o terror mesmo. (Roda de conversa, Che, 05/08/2017).

Che conhece as regras e submete-se à justiça, apresentando uma clara noção de justiça retributiva, reconhece que é sujeito de direitos, entende que está sendo responsabilizado por um ato ilícito, o que resultou em uma sanção. Por outro lado, continua afirmando que é invisível como sujeito de direitos, uma vez que está em privação de liberdade. No enunciado de *Che*, verifica-se ausência de um projeto educativo direcionado para os jovens, sinalizando uma avaliação distorcida do propósito da medida socioeducativa e contribuindo para a perda de seu significado social e educativo.

Partindo da reflexão de *Che*, evidenciamos que a socioeducação se constitui uma política pública jurídico-sancionatória e sociopedagógica, ressaltando-se que esta última dimensão deve se sobrepor à primeira.

Para Bhaskar (1998), o educador deve se engajar em projetos sociais e de responsabilidade solidária, mediante a um ato de vontade ou, de acordo com o filósofo, por meio do desejo, um sentimento interno que toca nossas emoções. Necessariamente, comprometendo-se em promover mudança de consciência por meio da ação coletiva, altruísta e humanística.

Durante o processo socioeducativo, o jovem deve receber atendimento multidisciplinar, dando-se ênfase à sua escolarização, profissionalização e estímulo à convivência familiar e comunitária. Freire (2005) afirma que são nas reflexões que se oportunizarão transformações da realidade. Propõe ainda que a educação seja uma prática de liberdade, que leve as pessoas a refletirem sobre si mesmas, sobre suas ações e sobre sua relação como indivíduo de uma sociedade.

Os resultados da análise indicaram-nos alguns caminhos para pensarmos em melhorias e investimentos em todos os setores que compõem o programa de medidas socioeducativas de MT, que devem ser fundamentadas em ações educativas, emancipadoras e humanizadoras, como condição para o desenvolvimento integral desse cidadão em condições de ser, pensar, conviver e produzir de maneira crítica, responsável e participativa na sociedade.

À guisa de conclusão

A socioeducação decorre da perspectiva de que o desenvolvimento humano deve se dar de forma integral, contemplando todas as dimensões do ser. É a opção por uma educação que vai além da escolar e profissional, uma educação humanizadora, libertadora e emancipadora, que valorize os sujeitos como construtores de seus conhecimentos,

prevalecendo entre os pares uma relação dialógica. Essa ideia está intimamente associada a uma nova forma de pensar e abordar o trabalho com os jovens.

Para tanto, compreendemos que a educação humanizadora, libertadora e emancipadora pressupõe um processo educativo em que as pessoas são mediadas pela realidade que apreendem e, ao apreendê-la, atingem um nível de ação e reflexão, refazem e reconstróem sua realidade, uma vez que se educam no interior das práticas sociais das quais participam. Além disso, é essencial reconhecer as potencialidades de cada jovem, para que, a partir daí, possam ser construídas intervenções efetivas.

Refletir sobre o processo educativo no socioeducativo, a partir das vozes dos jovens, é a possibilidade de pensar nesses coletivos populares, compreendê-los, pensar suas histórias, a luta pela constituição de uma identidade e, assim, reconhecê-los enquanto sujeitos de direitos.

Para tanto, é importante entender que o processo educativo é o comportamento que mais marca o cotidiano das nossas vidas e é o mais cotidiano dos processos que orienta o nosso agir. Seja como ensino, seja como aprendizagem, procura sistematizar o conjunto do dia a dia de todos os seres humanos de diversas idades, que coexistem em um espaço e em uma prática social.

Nesse sentido, os espaços socioeducativos podem se tornar ambientes de libertação e de construção, se estes estiverem comprometidos com o diálogo e com a humildade entre os sujeitos envolvidos, permitindo, dessa forma, que os jovens se considerem sujeitos de direitos e protagonistas da própria história.

Nessa mesma ótica, para compreender os processos educativos que ocorrem no CASE/Cuiabá, é fundamental evidenciar a importância do diálogo com os jovens que ali se encontram, a relação dialógica não pretende conciliar ideias, mas conciliar pontos de vista e promover uma formação libertadora, emancipadora e cidadã.

Asseveramos ser essencial, para o sucesso da socioeducação, que as ações socioeducativas não se restrinjam à figura do jovem, devendo existir um trabalho sistemático que inclua os familiares, a comunidade e todos aqueles que estejam envolvidos na aplicação da medida já prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 86, que dispõe: “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.”

Referido Estatuto ainda traz, nos artigos seguintes, as linhas de ação da política de atendimento (art. 87) e as diretrizes para a política de atendimento (art. 88), restando,

todavia, a real implementação de tais ações, dentre as quais destacamos: a municipalização do atendimento; a criação dos conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, conselhos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurando a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo as leis federais, estaduais e municipais; a criação e manutenção de programas específicos, observando a descentralização político-administrativa; a manutenção de fundos nacionais, estaduais e municipais vinculados aos respectivos conselhos dos direitos da criança e do adolescente; a integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial ao adolescente a quem se atribui autoria de ato infracional e a mobilização da opinião pública no sentido da indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade.

Para compreender como os jovens significam os processos educativos no CASE/Cuiabá, torna-se importante que as propostas sejam pensadas com eles e não em torno ou sobre eles.

Tal afirmativa conduz à realização de uma prática pedagógica não apenas no âmbito da escola, mas também da comunidade de inserção dos sujeitos, portanto é indispensável que se valorize a experiência cotidiana como forma de transformação, na medida em que se torna capaz de responder às necessidades nas próprias especificidades culturais, resultado da vida em sociedade.

Assim sendo, torna-se relevante ouvir o que os jovens têm a dizer sobre as instituições que aplicam as medidas socioeducativas, pensando com eles sobre propostas de práticas educativas construídas por meio de uma relação dialógica entre os jovens, os educadores, os socioeducadores e a instituição.

As falas dos jovens demonstraram o que é cumprir uma medida socioeducativa e apontaram caminhos que podem contribuir com o Programa de Medidas Socioeducativas de Mato Grosso, na construção de alternativas para deles se aproximar e ofertar atividades que dialoguem com o seu cotidiano, seus desejos, perspectivas e interesses, visando à superação e ressignificação de suas vidas.

Referências

BARROS, Solange Maria. **Análise crítica do discurso e realismo crítico**: reflexões interdisciplinares. Polifonia, vol. 17, 2009, p. 141-157.

BARROS, Solange Maria. **Realismo crítico e emancipação humana**: contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso. Campinas: Pontes Editora, 2015.

BHASKAR, Roy. **Scientific Realism and Human Emancipation**, London: Verso, 1986.

BHASKAR, Roy. **Critical Realism. Essential Readings**. In: Archer, M.; Bhaskar, R.; Collier, A.; Lawson, T.; Norrie, A. (eds.), Centre For Critical Realism. 1998.

BHASKAR, Roy. **From east to west: odyssey if a soul**. London: Routledge, 2002.

BHASKAR, Roy. **The philosophy of Metareality**: creativity, love and freedom. Routledge, 2012.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providencias. Brasília, 1990.

BRASIL. Casa Civil. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012.

BRASIL. Panorama Nacional. **A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação Programa Justiça ao Jovem**. Poder Judiciário. Brasília: CNJ /2012. Disponível: www.cnj.jus.br.

BRASIL. **Cadastro Nacional de Adolescentes em Conflito com a Lei – CNAEL. Conselho Nacional de Justiça**. Poder Judiciário. Brasília: CNJ/2016. Disponível: www.cnj.jus.br.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Por uma Pedagogia da Presença**. Governo do Brasil. Brasília, 1991.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **As Bases Éticas da Ação Socioeducativa**: referenciais normativos e princípios norteadores. Secretaria Especial de Direitos Humanos – Subsecretaria de Especial de Direitos da Criança e do Adolescente, junho, 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. Cortez Editora; 1993.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Olho d'Água; 2008.

HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Vozes; 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Rio de Janeiro, 2018.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2012. Rio de Janeiro. IBGE: 2018.

Mato Grosso. Governo do Estado de Mato Grosso. **Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Mato Grosso**: 2014-2024. – Cuiabá (MT): Governo do Estado de Mato Grosso, 2014.

MIRANDA, Kátia Aparecida da Silva Nunes. **Significados e sentidos dos processos educativos vivenciados pelos jovens em situação de privação de liberdade no Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT**. Orientador: Elenice Maria Cammarosano Onofre. 272 f. Tese, Doutorado em Educação, Universidade Federal de São Carlos–UFSCar, São Carlos/SP, 22 fev. 2019.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação Escolar na Prisão**. Para Além das Grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

ONOFRE, Elenice M. C; JULIÃO, Elional. F. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educ. Real**. vol. 38, n.1, Porto Alegre jan./mar. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000100005>. Acesso em: 29 ago. 2019.

OUTHWAITE, William. Toward a Realist Perspective. In: MORGAN, G. (ed.). **Beyond Method**: Strategies for Social Research. London, Sage, 1983.

PNUD. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. 2018. p. 129. Disponível em: latinamerica.undp.org. Acesso em: nov. 2019.

SPAGNOL. Carla Aparecida. (Re)pensando a gerência em enfermagem a partir de conceitos utilizados no campo da saúde coletiva. **Ciência e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, jan-mar. 2005, v. 10, n. 1, p. 119-127.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VANDENBERGHE, Frédéric. **Teoria Social Realista. Um diálogo franco-britânico**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Laide Daiane Costa Campos e Maria Christina Monteiro Vieira*.

Submetido em 13/09/2019

Aprovado em 27/04/2020

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)