

ALESSANDRA FERREIRA BRAGA CARRILHO

**PROFESSORES DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DE
INTERNAÇÃO: CONCEPÇÕES DE SOCIOEDUCAÇÃO E
IMPLICAÇÕES PARA O *QUEFAZER* PEDAGÓGICO**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE/MS
Fevereiro -2023**

ALESSANDRA FERREIRA BRAGA CARRILHO

**PROFESSORES DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DE
INTERNAÇÃO: CONCEPÇÕES DE SOCIOEDUCAÇÃO E
IMPLICAÇÕES PARA O *QUEFAZER* PEDAGÓGICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Ruth Pavan



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE/MS
Fevereiro – 2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Católica Dom Bosco
Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

C317p Carrilho, Alessandra Ferreira Braga
Professores das unidades educacionais de internação:
concepções de socioeducação e implicações para o quefazer
pedagógico/ Alessandra Ferreira Braga Carrilho sob
orientação da Profa. Dra. Ruth Pavan.-- Campo Grande,
MS : 2023.
188 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica
Dom Bosco, Campo Grande- MS, 2023
Bibliografia: p. 166- 178

1. Freire, Paulo, 1921-1997 - (Paulo Reglus Neves
Freire). 2. Teoria crítica da educação. 3. Socioeducação.
4. Quefazer pedagógico I.Pavan, Ruth. II. Título.

CDD: 371.104

**“PROFESSORES DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DE INTERNAÇÃO:
CONCEPÇÕES DE SOCIOEDUCAÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA O QUEFAZER
PEDAGÓGICO”**

ALESSANDRA FERREIRA BRAGA CARRILHO

“ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO”

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Ruth Pavan (PPGEUCDB) Orientadora Ruth Pavan
Profª. Drª. Andrea Rosana Fetzner (PPGE/UNIRIO) Examinadora Externa p/ Ruth Pava
Prof. Dr. Danilo Romeu Streck (PPGE/UCS) Examinador Externo p/ Ruth Pava
Profª. Drª. Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB) Examinadora Interna MB
Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/UCDB) Examinador Interno José Licínio Backes

Campo Grande, 27 de fevereiro de 2023

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, José Luiz Maluf Braga (*in memoriam*), levado ao plano superior e lembrado pelas filhas em palavras, gestos e carinhos. Ensinou-nos a ser independentes, a voar nossos voos, mas, ao sinal de uma pequena garoa, ligava dizendo para não esquecermos o casaquinho. Mostrou-nos, ainda, a importância do conhecimento em nossas vidas, apoiando-nos e incentivando-nos.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fomento em todo o período da realização desta pesquisa, o que foi fundamental à minha permanência no programa.

A cada professor(a) do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação/PPGE. Todos, sinceramente, fizeram a diferença em minha formação como pesquisadora.

A todo o corpo administrativo da UCDB, que certamente permite que a vida acadêmica esteja voltada à pesquisa; em especial, à nossa amada secretária do Programa, Luciana de Azevedo.

Especialmente, aos membros da banca – Profa. Dra. Andréa Rosana Fetzner, Prof. Dr. Danilo Romeu Streck, Prof. Dr. José Licínio Backes e Profa. Dra. Marta Regina Brostolin –, por dedicarem seu tempo à leitura desta pesquisa e assim me ajudarem a ver o trabalho através de outros olhos e de uma avaliação mais criteriosa.

Aos meus colegas do PPGE/UCDB, por acolherem e dividirem dúvidas, angústias, frustrações e experiências exitosas. Em especial, a Gisele Aparecida Ferreira Martins, Henrique Rezende Untem, Jussara Linhares Granemann e Paulo Eduardo Silva Galvão. Somos todos e todas vencedores!

À minha orientadora, Profa. Dra. Ruth Pavan, que compartilhou seus conhecimentos e foi inspiração de seriedade e compromisso com o trabalho acadêmico, muitas vezes exigindo o que eu supunha não conseguir realizar, mas, por orientar-me com maestria, permitiu que eu alçasse voos dantes inimagináveis, mesmo em um período tão tortuoso. Meu muito obrigada, professora!

À escola à qual atualmente pertenço e aos colegas que lá estão, por acolherem-me, entenderem algumas ausências e compactuarem com a ideia de que educação de qualidade é alcançada com construção de conhecimento.

À minha mãe, Doracy Ribeiro Ferreira, mulher que nos ensina todos os dias que sempre é tempo de aprender e ensinar. À minha irmã, Adriana Ferreira Maluf Braga, e ao meu cunhado, Vinícius Siqueira, por representarem, como cientistas, o valor da educação e do conhecimento como ferramentas para que cada sujeito encontre seu lugar no mundo.

Por fim, tão importante quanto, sou grata ao meu esposo, Wagner Oliveira Carrilho, que sempre esteve ao meu lado. Obrigada por entender minhas ausências e minhas faltas, dedicar-se ainda mais ao nosso filho, por vezes, ser a calma das minhas tormentas e sempre, incondicionalmente, acreditar em mim. Ao nosso filho, Ângelo Luís Braga Carrilho, que, mesmo com seus 16 anos de idade, tem um entendimento indiscutível das “coisas da vida”, compreendendo-me e estando ao meu lado, acalentando meu coração. Sou grata por tê-los em minha vida.

*Se você é capaz de tremer de indignação a cada vez que se comete uma injustiça no mundo, então somos companheiros.
(Ernesto Che Guevara)*

CARRILHO, Alessandra Ferreira Braga. **Professores das Unidades Educacionais de Internação: concepções de socioeducação e implicações para o *quefazer* pedagógico.** Campo Grande, 2023, 188 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

RESUMO

Esta tese, intitulada “Professores das Unidades Educacionais de Internação: concepção de socioeducação e implicações para o *quefazer* pedagógico”, está vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Tem como objetivo geral analisar as concepções de socioeducação dos professores que atuam nas Unidades Educacionais de Internação (UNEIs) e suas implicações em seu *quefazer* pedagógico. Os objetivos específicos são: a) caracterizar historicamente e conceitualmente o processo socioeducativo; b) compreender, a partir da literatura especializada, o significado do *quefazer* pedagógico e sua relação com a socioeducação; c) Identificar se as articulações entre as concepções de socioeducação e o *quefazer* pedagógico de professores que atuam nas UNEIs favorecem a vida mais digna dos internados; d) identificar se as concepções de socioeducação dos professores incluem a escuta dos estudantes e promovem o direito à educação. O campo teórico da pesquisa está inscrito na perspectiva crítica da educação, sobretudo a de matriz freiriana. Das obras utilizadas, destacam-se Freire (1980, 1987, 1996, 2000, 2001, 2009), Apple (2013), Giroux (1997), McLaren (1977), Zitkoski e Streck (2018) e Adams e Streck (2014), entre outras. A abordagem da pesquisa é qualitativa, ou seja, apoia-se na concepção teórico-metodológica que leva em conta as especificidades sociais, históricas, econômicas e culturais, entre outras, dos diferentes grupos que compõem a sociedade. Utilizaram-se entrevistas reflexivas semiestruturadas com professores que atualmente exercem suas funções na instituição e questionários abertos com professores que lá atuaram em outro momento. Com base nas análises, é possível perceber, na fala dos professores das UNEIs entrevistados, a (re)significação do processo educativo pela forma como se relacionam com os estudantes, que vai desde um diálogo no fundo da sala de aula até um breve encontro entre a ida à sala de aula e o retorno à cela. A concepção de socioeducação dos professores implica um *quefazer* pedagógico que produz inúmeros arranjos e (re)arranjos de sentidos e significados para o processo socioeducativo. Apesar dos esforços para construir uma educação humanizadora, os professores destacam que existem tensões em relação ao cumprimento dos direitos humanos, que incluem, entre outros, o direito à educação. Por fim, com base nas entrevistas e questionários, pode-se afirmar que, apesar de inúmeras limitações sofridas pelos professores, com destaque para a hostilidade do ambiente, todos concebem a socioeducação e seu *quefazer* pedagógico como uma possibilidade de contribuir para que os estudantes tenham condições de construir uma cidadania digna, com vistas à continuidade de suas vidas após passarem pelo ambiente socioeducativo.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria crítica da educação. Paulo Freire. Socioeducação. *Quefazer* pedagógico.

CARRILHO, Alessandra Ferreira Braga. **Teachers of Inpatient Educational Units: conceptions of socio-education and implications for the pedagogical praxis.** Campo Grande, 2023, 188 p. Thesis (Doctorate in Education) - Catholic University Dom Bosco – UCDB

ABSTRACT

This thesis, entitled “Teachers of Inpatient Educational Units: conception of socio-education and implications for the pedagogical praxis”, is linked to the Research Line Pedagogical Practices and their Relations with Teacher Training, of the Postgraduate Program – Master’s and Doctorate in Education at the Catholic University Dom Bosco (UCDB). Its general objective is to analyze the socio-educational conceptions of teachers who work in Inpatient Educational Units (UNEIs) and their implications for their pedagogical praxis. The specific objectives are: a) historical and conceptual characterize the socio-educational process; b) understand, based on the specialized literature, the meaning of pedagogical praxis and its relationship with socio-education; c) Identify if articulations between the concepts of socio-education and pedagogical praxis of teachers that act in UNEIs promotes a more dignified life for inmates; d) identify if teachers' conceptions of socio-education include the hearing of students and promote their rights to education. The theoretical field of research is inscribed in the critical perspective of education, especially the Freirean one. Of the works we used, we highlight Freire (1980, 1987, 1996, 2000, 2001, 2009), Apple (2013), Giroux (1997), McLaren (1977), Zitzoski and Streck (2018) and Adams and Streck (2014), among others. The research is qualitative, that is, it is based on the theoretical-methodological conception that the same about social, historical, cultural, among others, of different groups that compound the society. Semi-structured reflective interviews were used with professors who currently perform their duties at the institution and open questionnaires with professors who worked there at another time. Based on the research, it is possible to perceive, from the interview with UNEI teachers, the (re)signification by the education process that they relate to the dialogue between students, which comes from the dialogue in the classroom to a brief meeting between students to the classroom to return to the cell. The conception of socio-educators that implies a pedagogical praxis that makes numerous arrangements and (re)arrangements of meaning and significance for the socio-educational process. Despite the exercises to build a humanizing education, the teachers emphasize that there are tensions regarding the fulfillment of human rights, which include, among others, the right to education. Finally, based on the interviews and the questionnaire, we could say that, despite the numerous limitations suffered by teachers, especially the hostility of the environment, all teachers conceive socio-education in their pedagogical praxis as a possibility to contribute to students have conditions to build a dignified citizenship, with a view to the continuity of their lives after passing by the socio-educational environment.

Keywords: Critical theory of education. Paulo Freire. Socioeducation. Pedagogical praxis.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Pesquisas nos repositórios da CAPES e IBICT.....	37/37
Quadro 2 - Marcos legais de direitos e proteções de crianças, adolescentes e jovens que cometem atos infracionais.....	78/79
Quadro 3 - Organização do Estatuto da Criança e do Adolescente ECA	91
Quadro 4 - Artigos que regulamentam o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE/2006	97
Quadro 5 - Panorama do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE – ano de 2020/2021	100/100
Quadro 6 - Questionários abertos dos professores que atuaram nas Unidades Educacionais de Internação – UNEIs: perfil e formação inicial e continuada	111
Quadro 7 - Entrevistas dos professores que atuam nas Unidades Educacionais de Internação – UNEIs: perfil e formação inicial e continuada	112/113
Figura 1 - Nuvem de palavras-chave utilizadas nas pesquisas selecionadas.....	45

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Roteiro 1 da entrevista180/181

APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido187/188

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Carta de Apresentação	183
ANEXO B - Carta de Aceite da Secretaria de Estado de Educação/SED-MS.....	184
ANEXO C - Folha de Rosto da Pesquisa.....	185/186

LISTA DE SIGLAS

BDTD	- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENSE	- Centros de Socioeducação
CEFAM	- Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério
CONANDA	- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
PROFEDUC	- Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
PROINFANTIL	- Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
SED/MS	- Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SINASE	- Sistema Nacional da Socioeducação
UCDB	- Universidade Católica Dom Bosco
UNEI	- Unidade Educacional de Internação
MS	- Mato Grosso do Sul
SEE	- Secretaria de Educação do Estado

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: DE PROFESSORA/PESQUISADORA A PESQUISADORA E PROFESSORA.....	16
2. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	28
2.1 Contextualização do tema da pesquisa.....	29
2.2. Os objetivos.....	34
2.2.1 Objetivo geral.....	34
2.2.2 Objetivos específicos.....	35
2.3 Análise das pesquisas resultantes do estado do conhecimento.....	35
2.3.1 A socioeducação em evidência nas pesquisas de mestrado nos repositórios da CAPES e IBICT.....	37
2.3.2 A socioeducação em evidência nas pesquisas de doutoramento nos repositórios da CAPES e IBICT.....	40
2.3.3 Observações a partir deste estado do conhecimento.....	43
2.4. As escolhas teórico-metodológicas: instrumentos de produção dos dados.....	45
2.4.1 Entrevista reflexiva: diálogos dos docentes e interações sociais.....	47
2.4.2 Questionário: uma alternativa de contato com os professores que atuaram nas Unidades Educacionais de Internação.....	50
3. PERSPECTIVA DOS TEÓRICOS CRÍTICOS DA EDUCAÇÃO: SOCIOEDUCAÇÃO, A VOZ E A VEZ DOS EXCLUÍDOS.....	53
3.1 A perspectiva crítica da educação e a Pedagogia Social: o caminho para a socioeducação.....	55
3.2 Direitos Humanos e socioeducação: (des)encontros	59
3.2.1 Direitos Humanos e Educação.....	62
3.2.2 Direitos Humanos e Socioeducação.....	66
3.3 Subalternidades: abordagem crítica da educação em espaços socioeducativos.....	67
3.4. Os professores: sujeitos críticos e indispensáveis para o processo educativo.....	73
4. CONTEXTUALIZAÇÃO DA SOCIOEDUCAÇÃO NO BRASIL.....	78
4.1 Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – Funabem: contexto histórico da política de internação de jovens e adolescentes em conflito com a lei.....	81
4.1.1 Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor: declive de sua agenda repressora...85	
4.1.2 Alterações do Código de Menores de 1927 a 1979.....	86

4.2 Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA: do ato infracional às medidas socioeducativas.....	88
4.3 Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE: a socioeducação a partir das garantias de direitos.....	94
4.3.1 Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE: aporte legal.....	95
4.3.2 Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE: levantamento do biênio 2020/2021	99
5. O ENCONTRO COM OS PROFESSORES DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DE INTERNAÇÃO: DESAFIOS DA PRODUÇÃO DOS DADOS EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	105
5.1 Instrumentos para a produção de dados: entrevistas e questionários.....	109
4.2. A educação na Unidade Educacional de Internação - UNEI: “uma cela e um cantinho para os professores”	114
5.2.1 Direitos fundamentais dos socioeducandos nas Unidades Educacionais de Internação – UNEIs.....	120
5.2.2. As tensões presentes na docência das UNEIs: implicações para o quefazer pedagógico.....	124
5.3. Fragmentos de uma convivência humanizada: a escuta atenta dos estudantes com direitos fundamentais.....	131
5.3.1. A escuta dos socioeducandos no interior das Unidades Educacionais de Internação - UNEIs.....	133
5.4. Socioeducação, a concepção dos professores: implicações para o seu quefazer pedagógico.....	138
5.4.1. Socioeducação: perspectivas dos professores.....	142
5.4.2 A concepção de socioeducação e as implicações para o quefazer pedagógico.....	148
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: INACABAMENTO E INCOMPLETUDE DO QUEFAZER PEDAGÓGICO NA SOCIOEDUCAÇÃO.....	153
REFERÊNCIAS.....	166
APÊNDICE 1 Roteiro da entrevista.....	180/181
APÊNDICE 2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	182/183
ANEXO A Carta de Apresentação.....	185
ANEXO B Carta de Aceite da Secretaria de Estado de Educação/SED-MS.....	186
ANEXO C Folha de Rosto da Pesquisa.....	187/188

1. INTRODUÇÃO: DE PROFESSORA/PESQUISADORA A PESQUISADORA E PROFESSORA

O educador estuda os outros, a si mesmo, a sua prática, a realidade. O educador estuda a teoria dos outros, construindo, produzindo a sua.

O ato de estudar-refletir faz parte do cotidiano do educador, porque a pesquisa move a construção do conhecimento no ensinar, no educar. (MADALENA FREIRE, 2008, p. 52).

A introdução desta tese serve a dois propósitos. Primeiro, explicitar minha trajetória como educanda e educadora e de que forma este processo me levou à temática da pesquisa aqui tratada. Para tanto, resgato desde as lembranças do período inicial de minha escolarização até o atual, em que fui me construindo como professora pesquisadora, bem como participante do grupo de pesquisa Currículo, Prática Pedagógica e Formação de Professores, além da inserção da tese na linha de pesquisa Prática Pedagógica e suas Relações com a Formação Docente e minha atuação como professora da educação básica.

A escrita e o compartilhamento das lembranças resgatadas são necessários à minha constituição como docente, pois, conforme Madalena Freire (2008, p. 43), “[...] o resgate da vida de aluno na sua relação com o educador é um exercício que contribui para a compreensão do seu processo formativo”. Para a autora, a personificação das lembranças acontece pela socialização, que torna possíveis a reflexão e a análise crítica das memórias vividas.

Histórias que entram em cenas mediadas por suas lembranças. Tais lembranças necessitam ser faladas, escritas, lidas, assumidas, afirmadas, escutadas, para poderem assim ganhar status de memórias, serem lapidadas. Elas nos habitam individualmente, mas seu nascimento, há muito, aconteceu no coletivo. Quando socializadas, podem, assim, serem refletidas e criticadas (FREIRE, 2008, p. 42).

O segundo propósito desta introdução é anunciar os capítulos que compõem esta tese, situando os leitores em relação ao objetivo do estudo, oportunizando que os conhecimentos construídos mediante muitos diálogos cheguem a quem tiver interesse.

Início, portanto, narrando o processo de escolarização que percorri, a começar pelas lembranças escolares que tenho da cidade de Bonito, situada no interior do estado de Mato Grosso do Sul, para onde meu pai foi transferido no ano de 1984. Nesta passagem de minhas memórias, resgato as marcas que a imposição de homogeneidade e a exclusão daqueles que não se enquadram na escola podem deixar nos estudantes.

Cursei a primeira série do antigo ensino de Primeiro Grau em 1985, aos seis anos de idade, na Escola Sagrada Família. Tratava-se de uma escola católica, de responsabilidade das freiras locais, e as recordações que me marcaram se referem à dificuldade na oralidade, o que se refletia em uma leitura não satisfatória diante do exigido, com trocas de letras ao pronunciar as palavras, interferindo na aquisição do sistema de leitura e escrita. Somente na graduação, no curso de Pedagogia, compreendi que essa dificuldade de leitura e escrita inicial – que me causou muitos castigos, como ficar de joelhos no milho – era devido à dislalia¹.

Como não acompanhava a turma de acordo com as expectativas das professoras religiosas, repetidamente fugia da sala de aula, ia para os fundos do colégio, subia em um enorme pé de manga, pulava o muro com mais duas colegas e ia andar pela cidade. Repeti por várias vezes essa “transgressão”, até que fui descoberta e meus pais foram informados. Lembro-me de que, apesar da dedicação de minha mãe ao tomar a lição diariamente, nossos esforços não foram suficientes para obter a aprovação, e fui retida nesse ano.

No ano seguinte, devido a uma nova transferência do meu pai, agora para a cidade de Sonora, no mesmo estado, não pude frequentar a escola, pois, ao chegar ao município, as aulas já haviam começado, e não foi possível fazer minha matrícula. A escolarização, então, ocorreu em casa, com uma professora que me acompanhava. Não tenho lembranças dos trâmites que justificaram meu distanciamento do espaço escolar naquele ano.

¹ Segundo Eberhart e Cauduro (2013, p.10), “na dislalia surge uma alteração na fala, onde há imprecisão articulatória afetando padrões de produção de sons da língua, relacionados às fases de programação e ou execução neuromotora. Esta ocorre quando a criança está começando a falar”.

No ano de 1987, retornamos para Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, e ingressei novamente na primeira série do ensino primário, em uma escola estadual, da qual guardo boas lembranças de uma professora, que na época me parecia uma senhora de idade, de fala mansa, sempre preocupada com minha aprendizagem. Nesse período, não tinha entendimento de que estava atrasada quanto à série que cursava e não compreendia o porquê de sentir-me fora do contexto, embora já tivesse me apropriado de alguns conhecimentos exigidos pela escola.

Minhas recordações das séries seguintes são da professora que lecionava Matemática na quarta série. Ela estava sempre muito séria e jogava o apagador em quem não soubesse a tabuada ou não conseguisse resolver os problemas aritméticos. As aulas eram sempre sem qualquer tipo de contextualização que favorecesse a nossa compreensão. Lembro-me, ainda, de como tínhamos quando ela nos chamava para ir ao quadro realizar o “arme e efetue”.

Ao pensar sobre as professoras que mais me marcaram no período inicial de minha escolarização, considero o antagonismo existente entre a professora amável e dedicada, por um lado, e a professora rígida e agressiva, por outro, e como isso serviu de parâmetro para tornar-me a professora que sou. Busco cultivar a dedicação e o comprometimento com o processo educativo de cada aluno e aluna da professora da primeira série, ao mesmo tempo em que me nego a manter um distanciamento abissal/profundo de alunos e alunas, como a professora de Matemática.

De fato, conforme Madalena Freire (2008), as lembranças provocam reflexões que contribuem para superar o estado de alienação e amnésia:

Resgatar, salvar do esquecimento alienado, as lembranças de nossa história pedagógica com nossos modelos, é entrar em diálogo crítico com nosso passado, podendo assim, ajudar-nos, também, a entendê-lo, superá-lo, esquecê-lo, como ato consciente de quem perdoa. Muito diferente do estado de amnésia que se encontrava anteriormente. (MADALENA FREIRE, 2008, p. 42).

Foi na quarta série que comecei a compreender que a reprovação e o ensino domiciliar não regulamentado faziam sentir-me deslocada na escola regular, e, para lidar com a frustração, eu praticava esportes, sobretudo voleibol e basquetebol. Embora

eu treinasse diariamente voleibol ao final das aulas, foi com o basquetebol que obtive conquistas esportivas, ainda que eu não tivesse a estatura padrão para o esporte. Os professores procuram quase sempre por atletas altas, contudo, o professor de Educação Física considerava-me habilidosa, e isso bastou para que eu ingressasse no time da escola.

Concluída a então oitava série, último ano do Primeiro Grau, que, desde a publicação da Lei nº 11.274², de 6 de fevereiro de 2006, passou a abranger o Ensino Fundamental de nove anos, veio o momento de escolher entre o chamado curso Científico, o qual corresponde ao atual Ensino Médio regular e não profissionalizante, que atendia alunos e alunas, no período noturno, ou seguir para o curso de Magistério, com duração de quatro anos e destinado à formação de professores em nível médio, no período matutino. A decisão foi tomada por minha mãe, que não viu a carreira do Magistério como promissora e utilizou a desvalorização dos professores como empecilho para que eu não ingressasse no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM).

Nos oito anos em que estive em uma escola estadual, houve muitas greves, salários dos professores atrasados, e, em consequência disso, as escolas ficavam meses sem aula. Infelizmente, esse estado vulnerável da condição da escola e dos professores teve desdobramentos durante toda a minha vida estudantil.

Na minha época de estudante, as vagas na escola estadual que escolhi para cursar o Segundo Grau eram disputadas por meio de desempenho comprovado por boletim escolar. Isso retratava, naquele momento histórico, resquícios da transição entre o período ditatorial e a redemocratização pós-ditadura, entre a exclusão e a meritocracia, que privilegiava e escolhia os alunos ditos melhores para as melhores escolas. Esse foi meu primeiro processo de seleção, e fui aceita.

² Segundo a Lei nº 11, 247 de 6 de fevereiro de 2006, altera-se “a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade”. (BRASIL, 2006, p. 1).

Os anos de 1995 a 1998 representaram para mim mudanças que iriam além do espaço físico da escola. Significaram o início da tomada de consciência como cidadã, com a influência da proximidade do grêmio estudantil, que no período estava fortalecido na escola devido às eleições para diretor escolar, que ocorreram no 4º bimestre da terceira série do Científico, em 1998, meu último ano na instituição.

A escola estava envolvida fortemente com questões políticas, pois no mesmo ano ocorreriam eleições para governador, para presidente e para quem representaria os alunos e pais. Lembro-me, vividamente, de que as turmas da terceira série do Científico tomaram partido e apoiaram a chapa do professor de História, que explicitamente se aproximava das candidaturas de oposição no cenário estadual e nacional, representando para a escola a possibilidade de mudança ao defender ideias mais progressistas, articuladas à realidade dos alunos e alunas.

No cenário estadual, ao final do pleito, o candidato do Partido dos Trabalhadores (PT) foi escolhido para governar o estado de Mato Grosso do Sul; nas eleições para presidente da República, o candidato do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) foi reeleito. No contexto comunitário, a vitória do professor de História como diretor foi celebrada pelos estudantes – dentre os quais me incluía – que estavam prestes a concluir o Ensino Científico e que deixariam o educandário no ano seguinte. Mesmo sabendo que não desfrutaríamos efetivamente das mudanças e ideais do novo diretor, houve apoio em massa à sua candidatura – sabíamos que naquele momento estávamos deixando nossas marcas na escola.

O clima na escola foi de euforia até o término das aulas. Após esse período, vieram novos desafios, e misturavam-se a necessidade de encontrar um trabalho remunerado e o desejo de ingressar na universidade. Assim, conciliei o trabalho próximo de casa em uma empresa de serviços de escritório com o cursinho preparatório para o vestibular.

Em 2001, resolvi que, além de prestar vestibular para a universidade pública onde eu já havia tentado duas vezes, também faria uma tentativa em uma instituição privada. Fui aprovada simultaneamente para o curso de Letras da instituição privada e para o curso de Pedagogia da universidade pública. Optei pelo curso de Pedagogia,

ingressando em 2002, inicialmente, no período noturno. Foi um momento de muita alegria e de conquista, pois a menina que fugia da escola superou entraves e ocupava outro lugar.

Os cinco anos em que estive na graduação foram, ao mesmo tempo, carregados de dúvidas, de incertezas e de reafirmação de algumas escolhas. Lembro-me de professores que marcaram minha trajetória na universidade e de como minha formação inicial foi tecida entre os conhecimentos teóricos, que às vezes pareciam distantes da realidade, e os estágios e práticas, acompanhados de ressignificações. Esses conhecimentos foram se transformando e, refletidos, constituíram minha práxis, e o desejo de seguir na profissão foi se consolidando.

No último ano da graduação, período no qual a escrita da monografia se intensificou, fui investigar a variação linguística e a coexistência das diferentes formas de se falar na escola. A escolha do tema foi inspirada nas aulas da professora de Língua Portuguesa, que se constituiu em minha orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação. Ressalto aqui, com base em Candau (2011), o reconhecimento de que a diferença enriquece o processo educativo e de como, no meu caso, isto guiou meu TCC.

Os encontros de orientação aos sábados à tarde na casa da professora orientadora e os longos telefonemas nas madrugadas foram preciosos para minha constituição como pesquisadora iniciante, que buscava investigar a escola. Além da variação linguística, como futura professora, interessavam-me os seus atravessamentos políticos, sociais, econômicos e culturais, bem como as formas como esses processos afetavam os diferentes sujeitos.

Conforme Madalena Freire (2008, p. 43), a construção dos elementos que nos formam se dá “[...] a partir do que sabemos de nossa experiência, do que nos faz sentido, do que tem significado dentro da nossa história”. Compreendo que o conjunto de elementos formativos e o processo histórico percorrido me impulsionaram a construir permanentemente um posicionamento crítico diante da sociedade.

A compreensão do papel que ocupo em cada espaço/tempo em que atuo como docente convergiu para a ideia de que a formação de professores exige constante

transformação. Essa transformação, conforme Pinto (1984), dá-se quando o educador compreende que no “processo de educação não há uma desigualdade essencial entre dois seres, mas um encontro amistoso pelo qual um e outro se educam reciprocamente” (PINTO, 1984, p. 118). Nessa perspectiva, o processo formativo que compõe minha trajetória acadêmica e profissional, após concluir a graduação, transita por três etapas que me constituíram, conforme apresento a seguir.

Meu percurso como estudante foi marcado por diferentes processos de escolarização, o que me trouxe ao tema de pesquisa que escolhi para a tese, oportunizando um olhar sensível às minhas escolhas como professora/pesquisadora e pesquisadora que educa. Essas marcas de resistências da minha história aproximam-se de meu processo formativo e ecoam no campo acadêmico.

Como já disse, minha trajetória de professora tem três momentos, sendo eles que me impulsionam em relação ao tema desta tese de doutorado. O primeiro momento, no ano de 2007, ainda como docente iniciante em classes da educação básica, foi marcado pela busca de articular a formação inicial e a compreensão da realidade da escola. Nóvoa (2019, p. 14) utiliza o termo “tempo entre-dois” para referir-se a esse período, situado entre o término da formação inicial e o princípio da docência, ressaltando que essa passagem consiste em um elemento fundamental para a adoção da identidade dos professores.

O segundo momento ocorreu a partir do ano de 2009, oportunizado pelas experiências como formadora no Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil) e no curso Normal Médio, além de docente no Ensino Superior em turmas dos cursos de Pedagogia e Serviço Social. Atuei também na coordenação pedagógica da Educação Básica. Essas experiências fizeram-me sair da condição de responsável apenas por minha própria formação e comprometer-me com a formação de professores em diferentes níveis. Esse período foi fundamental para compreender o papel que ocupamos como docentes formadores de docentes. As inquietações teóricas que tais experiências trouxeram foram oportunas também para o meu próprio processo de constante formação, pois os questionamentos que surgiam no cotidiano escolar me levaram novamente à pesquisa acadêmica.

O terceiro momento iniciou-se no ano de 2014, quando superei o tempo “entre-dois” de Nóvoa (2019), ou seja, período de permanente ressignificação da práxis, a partir de um engajamento político que avançaria para a transformação do conhecimento. Uma constante ação-reflexão, por fim, viria a levar-me à imersão na pesquisa em um programa de pós-graduação.

Assim, em 2015, inicio o mestrado em Educação. Novamente, o tema da pesquisa foi impulsionado por um objeto emergente da escola – análise de obras literárias de um programa do governo federal, a formação leitora dos alunos e alunas em classes de alfabetização, a constituição das professoras investigadas e a relevância do contexto dos alunos e alunas na produção de práticas significativas. O período de dois anos vividos no Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Profeduc) transitou entre as disciplinas e a pesquisa, e novamente fui conduzida a reflexões sobre minha própria constituição como professora.

O doutorado é consequência desse processo, pois as diferentes vivências como pesquisadora e professora trouxeram outras inquietações. Neste momento, atuo como professora da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola que atende crianças consideradas vulneráveis. Como relatei anteriormente, também atuei na escola como coordenadora pedagógica; isso me oportunizou ouvir histórias de crianças tidas pelos professores como indisciplinadas e com dificuldades de aprendizagem. Essa experiência trouxe lembranças do meu próprio período de escolarização e das marcas que a escola me deixou. Os relatos das crianças eram/são carregados de (res)sentimentos em relação às diferentes instâncias da sociedade e, em especial, à escola, à sala de aula e aos professores, sinalizando repetidamente que não eram/não são ouvidas e que estavam desacreditadas por todos.

Como professora, atualmente, minha escuta – atenta às falas dos estudantes para quem leciono no grupo G5 “A”, que corresponde à turma de pré-escola e 3º ano do Ensino Fundamental – oportunizou-me saber que algumas dessas crianças que estão diariamente em minhas classes têm familiares e parentes que se encontram em Unidades Educacionais de Internação (UNEIs) e que são, portanto, privados de liberdade. Os relatos das crianças são sempre carregados de muita tristeza, pois sentem falta dos irmãos, irmãs e/ou parentes que estão nas UNEIs.

Estes relatos levaram-me a pensar sobre a docência nestes ambientes. Minha reflexão mobilizou-me a investigar sobre quais concepções de socioeducação orientam os docentes que cotidianamente se deparam com especificidades educativas ao entrarem nas UNEIs. Ou seja, interessou-me saber quais as concepções de socioeducação daqueles que exercem sua docência nos ambientes onde jovens e adolescentes privados de liberdade cumprem medidas socioeducativas. Além disso, pareceu-me necessário analisar de que forma as concepções de socioeducação afetam o *quefazer* pedagógico dos docentes. Essas reflexões levaram-me à seguinte questão norteadora desta tese:

Quais são as concepções que os docentes que atuam nas Unidades Educacionais de Internação têm da socioeducação e quais as implicações para o seu *quefazer* pedagógico?

As reflexões explicitadas anteriormente justificam a escolha do tema. Mais ainda, ratificam a importância de estudarmos, de analisarmos constantemente as concepções e *quefazeres* que atravessam o exercício da docência, sobretudo, quando este ocorre em um espaço com uma singularidade que exige, necessariamente, sensibilidade e compreensão, por parte do docente, de quem se encontra à margem da sociedade. Trata-se de um lugar, como descrevem Heissler e Gurski (2020), referindo-se à socioeducação, onde “[...] os recursos são escassos, o número de profissionais é pequeno e o ambiente em si é pesado e sombrio.” (HEISSLER; GURSKI, 2020, p.12).

Segundo Nóvoa (2019), o processo de reflexão crítica sobre o próprio papel de professor consolida-se efetivamente na escola com o coletivo de docentes; portanto, a função da escola, por sua vez, é construir “[...] processos de formação diretamente articulados com a pedagogia, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública.” (NÓVOA, 2019, p. 203). Viver a escola continua me possibilitando situações cotidianas que colocam em xeque meus conhecimentos e ações.

Nesse sentido, novamente recorro a Madalena Freire (2008), quando fala de nosso compromisso/militância pedagógica:

Essa opção envolve trabalho árduo, sofrido, envolvendo enfrentando limites, perdas, frustrações, na construção de sua disciplina. Pois fácil é incendiar... difícil é deixar o fogo na chama, lamparina acesa,

alimentando, aquecendo seu coração pedagógico (FREIRE, 2008, p. 182).

Isso também contribuiu para o delineamento de meu tema de pesquisa, pois minha trajetória profissional me levou a aprofundar as bases teóricas para refletir e analisar coletiva e criticamente o processo educativo. Especificamente na pesquisa de doutorado, objetivo analisar as concepções de socioeducação dos professores que atuam nas UNEIs e as implicações para o seu *quefazer* pedagógico.

A socioeducação, conforme o *Dicionário do Sistema Socioeducativo* (2016), é “voltada especificamente para o trabalho social e educativo, que tem como destinatários os adolescentes e os jovens em conflito com a lei, em razão do cometimento de ato infracional” (ABDALLA, 2016, p. 350). A autora reitera que essa “práxis pedagógica [nas unidades socioeducativas] favorece o convívio social e o exercício da cidadania” (ABDALLA, 2016, p. 349-350). Além disso, a autora sublinha a importância da concepção crítica da educação por meio da transformação e emancipação social, perspectiva que defendo neste estudo.

Em relação à perspectiva teórica que perpassa esta tese, penso que é importante esclarecer, já na introdução, a expressão utilizada no título, ou seja, além da socioeducação, expressa anteriormente, também o *quefazer*³ como um dos muitos termos do universo vocabular de Freire, segundo destacam Zitkoski e Streck (2018), transitando entre a “busca de uma direção e conteúdo, para ação”, ao mesmo tempo que implica o “agir no sentido de produzir algo”. (ZITKOSKI; STRECK, 2018, p. 390-391). Os autores afirmam que o *quefazer* representa uma categoria ao desvelar a “posição ético-política coerente com a forma de conceber a existência humana no mundo” (ZITKOSKI; STRECK, 2018, p. 391).

Ao considerar, com Zitkoski e Streck (2018), que os professores fazem pesquisas das próprias práticas vividas, ouvidas e até mesmo de outros contextos escolares, é possível afirmar que os docentes estão em uma contínua formação. O trabalho coletivo na e para a educação “[...] reeduca todos os sujeitos e atores

³ Após os esclarecimentos que faço sobre o termo *quefazer*, não utilizarei mais a expressão destacada em itálico.

envolvidos. Envolve postura e atitude diante do mundo e do homem, que é diferente um do outro com suas culturas e crenças” (ZITKOSKI; STRECK, 2018, p. 90).

A posição de professora/pesquisadora e pesquisadora/professora emerge, assim, de todas as marcas históricas. Como sugere Cunha (2013), “o conhecimento tanto pode ser um lugar de resistência à regulação imposta, como servir de instrumento de poder em um contexto discursivo determinado”. (CUNHA, 2013, p. 611).

Finalizo esta introdução apresentando a estrutura da tese. O texto está dividido em cinco capítulos e as considerações finais.

O primeiro capítulo com o título “Introdução: de professora/pesquisadora a pesquisadora e professora”, contextualiza minha trajetória na educação básica, educação superior e continuada relacionando-a com a minha atuação docente que contribuiu para o delineamento da pesquisa sobre os professores que atuam na socioeducação.

O segundo apresenta os elementos iniciais da pesquisa, como contextualização de seu tema, objetivo geral e objetivos específicos, bem como o estado do conhecimento a partir da busca nos seguintes repositórios: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Traz também a escolha teórico-metodológica e dos instrumentos de produção dos dados.

Ainda nesse capítulo, destaco que a abordagem da pesquisa é qualitativa, na perspectiva de Bodgan e Biklen (2008); Lüdke e André (1986) e Alves-Mazzoti (2001), entre outros, e apresento os critérios para a seleção dos professores entrevistados. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram entrevistas reflexivas, pois, conforme Szymanski (2000), há uma relação horizontal entre pesquisador e pesquisado, construindo os conhecimentos conjuntamente. As entrevistas foram realizadas com quatro professores que denomino como *Novos*, porque estavam atuando nas UNEIs no período da pandemia.

Também foram utilizados questionários abertos na pesquisa, os quais serviram de complementação dos dados produzidos. Os questionários foram aplicados a quatro professores que denomino como *Anteriores*, referindo-me àqueles que atuaram antes do

período pandêmico e que já não estão atuando nas UNEIs. Portanto, estiveram mais próximos dos socioeducandos nas UNEIs, já que a Covid-19 dificultou a aproximação devido à exigência de distanciamento social.

O terceiro capítulo refere-se a discussões, reflexões, dúvidas e perguntas que construí com os autores filiados à perspectiva teórico-metodológica que se articulará com o campo empírico deste processo investigativo. A base teórica foi fundamentada nos teóricos críticos das áreas de Educação e Pedagogia Social. Além disso, destaca-se a educação articulada aos direitos humanos, principalmente dos socioeducandos. Discute-se o processo de subalternização pelo qual passam os jovens e adolescentes privados de liberdade. Os professores são percebidos como sujeitos críticos e indispensáveis ao processo educativo nas Unidades Educacionais de Internação (UNEIs).

O quarto capítulo busca situar a socioeducação no Brasil, a partir da contextualização social, política e cultural, sustentada por bases históricas e legais internacionais e nacionais, ao mesmo tempo em que apresenta o processo de criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) até o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Trata-se, pois, de órgãos que atenderam/atendem jovens e adolescentes que se encontram privados de liberdade, incluindo as UNEIs. São analisados o contexto histórico das instituições de atendimento ao menor infrator e as mudanças ocorridas no atendimento aos socioeducandos, evidenciando as políticas públicas.

O quinto capítulo apresenta os professores participantes desta pesquisa, bem como os eixos temáticos de análise que emergiram do próprio campo, nos diálogos construídos com os docentes, no momento das transcrições das entrevistas e na leitura e releitura dos questionários abertos. Dá-se destaque ao encontro com os professores das UNEIs e aos desafios da produção de dados em tempo de pandemia.

As considerações finais intituladas, “Algumas considerações: inacabamento e incompletude do quefazer pedagógico na socioeducação”, confirmam a tese que a concepção de socioeducação dos professores está alicerçada em práticas educativas cotidianas, e isto transformou o seu quefazer pedagógico em ações humanizadoras com vistas a uma vida melhor para os socioeducandos.

2. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

[...] o criar, o sonhar, o inventar, pode ser instrumentalizado por um educador, possibilitando, assim, um pensar e um fazer criativo diante dos grandes desafios na construção deste educador-pesquisador que faz ciência da educação. Fazer ciência exige exercício metodológico sistematizado, rigoroso, de observar, refletir, avaliar e planejar. São estes que alicerçam sua pesquisa, luta cotidiana, permanente. (MADALENA FREIRE, 2008, p. 52-53)

Madalena Freire (2008) insere-se nesta tese, na medida em que nos lembra de que educadores e educadoras, em seus espaços educativos, em uma relação dialógica, constroem conhecimentos e promovem transformações juntamente com aqueles e aquelas que ensinam e aprendem cotidianamente. Ao mesmo tempo, ajuda-me a pensar sobre os percursos teórico-metodológicos com rigor, sem secundarizar a nossa “luta cotidiana” por uma educação que priorize a dignidade humana.

Este capítulo está organizado em quatro itens, evidenciando os aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa. No item intitulado “Contextualização do tema da pesquisa”, situo brevemente os atuais arranjos estruturais e funcionais das UNEIs que recebem jovens e adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em regime fechado no estado de Mato Grosso do Sul, com ênfase nos professores que nelas atuam, justificando minha escolha do tema.

No segundo item, apresento o objetivo geral e os objetivos específicos que guiam o percurso teórico-metodológico da pesquisa e que servem de parâmetro para analisar os dados produzidos neste estudo.

Em seguida, no terceiro item, analiso as pesquisas selecionadas no estado do conhecimento, trazendo os resultados da elaboração do estado do conhecimento até o momento em que realizei o levantamento de pesquisas sobre socioeducação já concluídas. O estado do conhecimento, entre outros, contribuiu para o diálogo com a produção acadêmica e científica sobre a temática, ainda escassa, como destaque mais adiante.

Por fim, apresento o quarto item, em que trato das escolhas teórico-metodológicas: instrumentos de produção de dados e critérios para a escolha dos docentes que participaram da pesquisa.

2.1 Contextualização do tema da pesquisa

No estado de Mato Grosso do Sul, onde esta pesquisa se insere, conforme dados públicos disponíveis no Portal do Governo⁴, há 10 UNEIs, que estão sob a responsabilidade da Superintendência de Assistência Socioeducativa, sendo duas unidades em Dourados, duas em Corumbá, uma em Ponta Porã, uma em Três Lagoas e quatro em Campo Grande. Foram escolhidas duas unidades que tivessem um número expressivo de internos e internas em relação às existentes no estado. Além disso, a escolha também implicou incluir uma unidade masculina e uma feminina.

Para manter o anonimato dos sujeitos desta pesquisa, utilizo um pseudônimo para as duas UNEIs: unidade Sol, que atende aproximadamente 100 internos – jovens e adolescentes em conflito com a lei – do sexo masculino; e unidade Lua, que atende um número aproximado de 10 internas (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

As UNEIs são classificadas por categorias, levando em consideração a estrutura administrativa e operacional, bem como o quantitativo de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação, internação provisória e semiliberdade. Todas são subordinadas a uma escola estadual polo, a qual é composta por diretor e diretor-adjunto, coordenadores, professores e corpo administrativo. O grupo gestor é responsável por todas as unidades do estado, e as coordenações ficam estabelecidas nos respectivos polos. O grupo docente também é específico para cada unidade e/ou polo.

A partir de informações coletadas no Projeto Político-Pedagógico (PPP)⁵ da escola, foi possível saber que, no tempo desta pesquisa, há 13 professores que atendem às duas unidades pesquisadas (são os mesmos professores), Sol e Lua, onde acontecem

⁴ Site para acesso: <http://www.ms.gov.br/uneis-de-mato-grosso-do-sul-terao-cursos-profissionalizantes/>

⁵ Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Polo, conforme credenciamento e autorização de funcionamento: Resolução/SED 3.411, de 06/02/2018; Resolução/SED n. 3.412 de 06/02/2018; Resolução/SED n.3.468 de 31/07/2018.

as aulas, conforme horário específico para cada etapa da educação básica: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

O quadro de professores corresponde ao de unidades escolares regulares, com pedagogos e professores de diferentes áreas do conhecimento, incluindo professores para a sala de informática. Há uma unidade que se diferencia por ser um espaço onde a frequência não é constante; há somente a figura do professor volante, um professor de qualquer área que faz a mediação entre a escola regular e o jovem e/ou adolescente que aguarda as medidas cabíveis; ou seja, o profissional busca atividades na escola, acompanha o grupo e devolve as atividades para que haja continuidade dos estudos, desde que o menor esteja previamente matriculado em uma unidade de ensino regular. Essa unidade não fará parte desta pesquisa.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) é responsável pelos professores que atuam nas unidades educacionais de internação, e os docentes seguem a relação hora/planejamento em vigor, ou seja, para um contrato de 20 horas, 16 horas são destinadas para exercício em sala de aula e as outras quatro para planejamento. Estas são cumpridas em um local junto com a(s) coordenadora(s), para orientação, acompanhamento e estudo. A SED/MS oferece momentos de formação própria destinada aos docentes, que seguem o cronograma comum a todas as unidades de ensino que a compõem.

Os docentes que exercem a docência nesses espaços onde jovens e adolescentes se encontram privados de liberdade, cumprindo medidas socioeducativas (BRASIL, 2006), estão inseridos nos contextos políticos, econômicos e sociais da sociedade contemporânea. Consiste em objeto de estudo da presente pesquisa a concepção de socioeducação e do quefazer pedagógico que têm esses professores, analisada a partir dos estudos de teóricos críticos da educação, tais como: Apple (2013), Giroux (1997), McLaren (1977a), Freire (1980, 1987, 1996, 2000, 2001, 2009), Zitkoski e Streck (2018) e Adams e Streck (2014), entre outros – autores que refletem, problematizam e analisam a educação sem secundarizar o contexto em que ela está inserida.

A compreensão do espaço/tempo da pesquisa é necessária, sobretudo, porque os professores sujeitos da pesquisa nos ajudarão a “ouvir” a voz vinda do cárcere, por meio

da escuta atenta de uma voz silenciada, a dos jovens e adolescentes privados de liberdade. Conforme afirmam os teóricos críticos, como Apple e Buras (2006) e Spivak (2010), a questão não é se “os subalternos falam”, mas se são ouvidos.

É necessário dar visibilidade aos marginalizados, para McLaren (1977a), porque marginalizados são “grupos que constituem a crescente subclasse de pessoas que sofrem severa privação material e estão confinadas a vidas de desemprego e expulsas de uma participação útil da vida” (p. 31-32). O autor avança na discussão ao considerar a marginalidade como algo além das questões materiais: “mesmo que vivam com conforto material, estes grupos podem estar oprimidos com base em seu status marginal.” (p. 32). Isto pode ocorrer por questões étnico-raciais, orientação sexual ou religiosidade, entre outros fatores.

Os jovens e adolescentes em conflito com a lei que estão privados de liberdade são, muitas vezes, invisibilizados. Esta pesquisa pretende ouvir, por meio dos professores, o que essa condição temporária, carregada de preconceito, diz sobre o lugar da educação em tal contexto. Infelizmente, segundo McLaren (1977a) e Apple (2013), entre outros, essa condição está relacionada a fenômenos construídos pela própria sociedade e validados pelo conhecimento oficial excludente. Portanto, com base nos autores utilizados nesta pesquisa, também problematizo a validação de um determinado conhecimento em detrimento dos demais. Nesse sentido, Apple (2013) alerta sobre a necessidade de romper com a visão reducionista e simplista sobre qual é o conhecimento mais valioso e de ampliar o debate para a questão “de quem é o conhecimento que tem mais valor” (APPLE, 2013, p. 46).

Segundo Freire (2001), os interesses das classes dominantes imperam sobre o que são conhecimentos considerados importantes e de valor. Para o autor, “a leitura crítica do mundo se funda numa prática educativa crescentemente desocultadora de verdades”. (FREIRE, 2001, p. 16). Verdades cuja ocultação interessa às classes dominantes da sociedade:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtos desta realidade e se esta, na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica dos homens. (FREIRE, 2001, p. 16).

A transformação à qual Freire se refere é pautada na ação reflexão, ou seja, na práxis “como ação do homem sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE, 1987, p. 53). A inserção crítica necessária à práxis é validada pela tomada de consciência, que implicará uma nova ação, uma ação transformadora.

Essa transformação favorece uma vida mais digna, os autores Kimieciki, Zitkoski e Karpinski (2018) no dicionário sobre Paulo Freire, nos fala que a vida digna “ênfatiza com insistência que a dignidade humana funda-se na realização dos atributos basilares do ser humano – a inteligência e a vontade. Daí sua incansável luta em favor da conscientização e da libertação” (KIMIECIKI, ZITKOSKI, KARPINSKI, 2018, p.143).

A libertação consciente, conforme Freire (1987), só é possível a partir da dignidade humana. Sendo assim, “este é o real sentido da ação-reflexão, e esta é uma exigência existencial para a humanização de ser humano e, portanto, para sua dignificação.” (KIMIECIKI, ZITKOSKI, KARPINSKI, 2018, p.143). Portanto, a vida digna pressupõe um exercício constante de tornar-se consciente de sua condição humana e transformá-la, a partir de um processo de libertação.

Os autores utilizados nesta tese ressaltam que nem antes, nem durante, nem depois do cárcere, os jovens e adolescentes infratores, em sua maioria, não têm/tinham uma vida mais digna, os autores Bisinotto *et al.* (2015), Julião (2013) e Orzechowski (2018) defendem que uma vida com condições básicas de dignidade impediria, em inúmeros contextos, que esses meninos e meninas cometessem atos infracionais. Juntamente com os autores, entendo que condições básicas de dignidade supõem a garantia do direito a saúde, educação, moradia e lazer, entre outras coisas.

Ao considerar as relações intrínsecas no jogo de poder existente no campo de pesquisa, aproximo-me da ideia da necropolítica de Mbembe (2018), como política da morte e direito que o Estado tem de deixar viver ou morrer. As formas como as pessoas privadas de liberdade são atendidas no processo educativo podem contribuir para o fortalecimento de uma vida mais digna ou para a sua morte – seja ela simbólica, por meio das diversas formas de opressão, seja ela efetivamente materializada.

Nessa lógica, pode-se dizer que os estudantes das UNEIs são produzidos, entre outros, por uma sociedade que entende que alguns têm direito à vida e que outros são desnecessários (MBEMBE, 2018). Muitas vezes, com base no autor, é possível afirmar que os internos das UNEIs são vistos como “desnecessários”. São sujeitos produzidos por desigualdades de toda ordem – uma “produção de seres humanos descartáveis, escravos, redundantes, refugos humanos”. (ARROYO, 2004, p. 18). Ainda conforme Arroyo (2018), podemos dizer que os jovens e adolescentes privados de liberdade “persistem como desiguais na sociedade porque persistem sem a racionalidade, sem os saberes, sobretudo sem os valores que os tornariam em igualdade de condições de disputar a igualdade social”. (ARROYO, 2018, p. 1106). Para explicitar melhor esta compreensão, trago Passos (2018), que, com base em Freire, vai reafirmar a educação como possibilidade de gentificar as pessoas. Nesse sentido, reitero que a educação pode fortalecer a vida, dignificando-a, gentificando-a.

Pode-se ainda, com Sússekind e Pavan (2019), lembrar a pergunta feita a uma criança no filme *Bacurau*: “Quem nasce em Bacurau é o quê?”. A criança responde: “É gente!”. Assim como as autoras, é possível pensar que “a resposta da criança, embora revele uma obviedade, nas circunstâncias nas quais vivemos hoje, parece não ser tão óbvia assim” (p.1), pois parece cada vez mais necessário recordar que quem nasce em Bacurau é gente, “quem nasce na favela é gente, quem nasce nas comunidades indígenas é gente, quem nasce em comunidades quilombolas é gente, quem não segue a heteronormatividade é gente, quem nasce na rua é gente, [...]” (SÜSSEKIND; PAVAN, 2019, p.1). Nesta pesquisa, quero destacar que quem está internado nas UNEIs é gente!

Com Freire (1987), entendo a violência pela dualidade entre quem a exerce e quem a sofre, na busca de restaurar a humanidade, a gentilidade, perdida pelo uso da opressão: “os que inauguram o terror não são os débeis que a ele são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os ‘demitidos da vida’, os esfarrapados do mundo.” (FREIRE, 1987, p. 58).

Quando a classe dominante exerce a opressão, impede homens e mulheres de serem mais: “a opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo do *ser mais* dos homens” (FREIRE, 1987, p. 60; grifo do autor). Também para McLaren (1997a), “a opressão envolve o medo da violência sistemática e legitimada”. (MCLAREN, 1977a,

p. 33). O resultado é o controle e o desejo da morte do outro. Segundo Freire (1987), a ação proibitiva de ser mais dos homens e mulheres transforma os oprimidos “[...] em ‘coisas’, em algo que é como se fossem inanimados” (FREIRE, 1987, p. 64).

Os professores, como afirmado anteriormente, podem exercer fundamental papel no processo de uma inserção digna dos jovens e adolescentes atendidos no sistema socioeducativo na sociedade, a partir da educação como “ato político e transformador” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 121). A educação pode ser compreendida como “[...] uma atividade social em favor da liberdade e contra a dominação, como ação cultural dentro ou fora da sala de aula [...]” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 121).

Finalizo este item ressaltando, com Freire e Shor (1986), juntamente com Apple (2013), o que abordo acerca da ampliação do que significa conhecimento válido no âmbito da educação. Para isso, vale ressaltar a concepção de educação libertadora⁶, com base em Freire (2001), na contraposição radical a uma educação bancária⁷.

2.2 Os objetivos

A investigação consiste em analisar as concepções de socioeducação de professores que atuam em UNEIs. Isso exige, entre outros, demarcar historicamente e conceitualmente a socioeducação na conjuntura brasileira, com ênfase na esfera estadual, e compreender quais são as implicações das concepções no quefazer pedagógico dos professores. Nessa perspectiva, o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa foram assim definidos:

2.2.1 Objetivo geral

- Analisar as concepções de socioeducação e quefazer pedagógico de professores que atuam nas Unidades Educacionais de Internação (UNEIs).

⁶ Para os pressupostos freirianos, a educação libertadora “por sua essência, é uma constante prática de liberdade e diálogo”. (KIMIECIKI, 2018, p. 167).

⁷ Para Freire, segundo Sartori (2018), a “educação bancária se assenta na narração alienada e alienante”. Ele segue, enfatizando a intenção submissa, pautada na “crença de uma realidade estática, bem-comportada, compartimentada, para a visão de um sujeito acabado, conclusivo”. (SARTORI, 2018, p. 161).

2.2.2 Objetivos específicos

- Caracterizar histórica e conceitualmente o processo socioeducativo;
- Compreender, a partir da literatura especializada, o significado do quefazer pedagógico e sua relação com a socioeducação;
- Identificar se as concepções de socioeducação e do quefazer pedagógico de professores que atuam nas UNEIs favorecem a vida mais digna dos internados;
- Identificar se as concepções de socioeducação dos professores incluem a escuta de seus alunos e promovem o direito à educação.

2.3 Análise das pesquisas resultantes do estado do conhecimento

A elaboração do estado do conhecimento intenta situar o tema e construir uma interlocução com pesquisas já concluídas que contribuiram para a delimitação do tema do presente estudo.

O mapeamento da produção científica foi realizado em bancos de dados que reúnem, em ambiente virtual, teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação brasileiros. Foram considerados os repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Bogdan e Biklen (1982) apontam que o levantamento e a análise das investigações já realizadas se configuram como parâmetro para conhecer as discussões do tema e refletir sobre os contextos em que as escolhas temáticas ocorreram.

Uma investigação pode contribuir para tirar conclusões que sejam de crucial importância para a educação ou para a sociedade, em geral. Além disso, alguns temas e contextos foram repetidamente estudados enquanto outros continuam relativamente explorados. (BOGDAN E BIKLEN, 1982, p. 88).

O estado do conhecimento serve ao pesquisador para conhecer diferentes perspectivas teórico-metodológicas sobre o tema investigado, para ratificá-las ou delas discordar, a partir de outras perspectivas e contextos.

O período delimitado para busca nos bancos de dados foi de 2006 até o momento da conclusão desta tese. No critério utilizado para demarcar o intervalo de

tempo foi considerada a Resolução nº 119/2006, implantada mediante ação conjunta entre a Secretaria Especial de Direitos Humanos e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) para normatizar o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

O primeiro repositório acessado foi o da CAPES, e a busca teve início com o descritor “socioeducação”, porém, não houve precisão nos resultados. Refinando-se a busca a partir da utilização de filtros mais específicos, como grande área, área de avaliação, área de concentração e programas, todos na categoria “educação”, reduziu-se o número de 226 para 21 pesquisas, sendo elas 16 dissertações e cinco teses.

No banco de dados do IBICT, cujo repositório é a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), foram encontradas, com a combinação dos descritores “socioeducação” e “professores”, oito pesquisas, sendo sete dissertações e uma tese, das quais foram selecionadas quatro após o refinamento.

O Quadro 1 traz um panorama geral das pesquisas concluídas que se aproximam do objeto de pesquisa deste estudo; também apresenta autores, títulos, repositórios em que as pesquisas foram encontradas, instituições a que estão vinculadas, ano em que foram concluídas e tipo de trabalho – dissertação (D) ou tese (T).

Quadro 1 – Pesquisas nos repositórios da CAPES e IBICT

CAPES				
Autor	Título	Tipo	Instituição	Ano
Janilson Pinheiro Barbosa	Pedagogia socioeducativa – repensando a socioeducação: um encontro entre educação libertadora e justiça restaurativa	T	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS	2013
Mariana Torres Behr	Ressignificando o papel do educador no contexto das medidas socioeducativas	D	Universidade de Brasília – UnB	2016
Camila da Rosa Parigi	Auto(trans)formação permanente com professores(as) em contexto socioeducativo: educar(se) entre a coercitividade e a liberdade	D	Universidade Federal de Santa Maria	2017
Mariana Vanini Hennemann	A prática de liberdade na perspectiva freiriana: a experiência socioeducativa no Casenh	D	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS	2017

Riane Conceição Ferreira	Sistema punitivo e justiça restaurativa: os reflexos na escolarização e profissionalização na socioeducação	T	Universidade Federal do Pará	2017
Marcia Maria Razera Andrade	Produção de sentido das práticas pedagógicas na socioeducação	D	Universidade Tuiuti do Paraná	2017
IBICT				
Nilcea Rocha Moreno Silva	Professor e sistema socioeducativo: conquistas, desafios e perspectivas para a promoção do desenvolvimento do adolescente	D	Universidade de Brasília – UnB	2017
Enílvia Rocha Morato Soares	A avaliação em contexto socioeducativo: perspectivas e desafios na escolarização de jovens em conflito com a lei	T	Universidade de Brasília – UnB	2017
Sullyvan Garcia da Silva	Jovens em Conflito com a Lei: Os Sentidos das Atividades Socioeducativas nas Unidades Privativas de Liberdade em Goiânia	D	Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO	2017

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a leitura de todos os resumos e sumários das teses e dissertações para levantamento das temáticas e aporte teórico, nove pesquisas foram selecionadas para aprofundamento, sendo três teses e seis dissertações. Na seleção das teses e dissertações, foram consideradas as que tratavam do sistema socioeducativo sob uma perspectiva freiriana. Organizei a análise dos estudos iniciando pelas dissertações, seguidas pelas teses, buscando compreender o que foi produzido e suas possibilidades e ou limitações no que diz respeito à minha pesquisa.

2.3.1 A socioeducação em evidência nas pesquisas de mestrado nos repositórios da CAPES e IBICT

Destaco as pesquisas de mestrado que em seu bojo trazem ora o sistema socioeducativo ou a atuação dos docentes na socioeducação, ora a abordagem teórico-metodológica utilizada em minha pesquisa, assim contribuindo como referência epistemológica.

Andrade (2017), em sua dissertação, intitulada “Produção de sentido das práticas pedagógicas na socioeducação”, estudou as práticas pedagógicas de dois Centros de Socioeducação (CENSE), com ênfase no perfil dos professores que atuavam nas unidades. A autora conclui que, conforme as informações obtidas por meio de questionário destinado aos professores do Centro de Socioeducação Curitiba e São Francisco, “[...] dependendo de como se conduz a prática pedagógica o resultado corresponde à produção de sentido na escolarização [...], as práticas direcionam os conteúdos ensinados e determinam o grau de envolvimento dos alunos” (ANDRADE, 2017, p. 9). A análise tanto dos instrumentos de produção de dados quanto dos resultados apresentados pela autora contribuiu para pensar sobre o roteiro de entrevistas de minha pesquisa.

A dissertação “Auto(trans)formação permanente com professores(as) em contexto socioeducativo: educar(se) entre a coercitividade e a liberdade”, de Parigi (2017), traz narrativas de professores sobre práticas socioeducativas e aborda a formação para os professores sob uma perspectiva libertadora. Esse estudo aproxima-se de minha pesquisa no que se refere à perspectiva teórico-metodológica, pois discute os processos pedagógicos dos professores que atuam em unidades de socioeducação em uma abordagem crítica. A autora evidencia em suas conclusões:

[...] o papel essencial dos processos pedagógicos e educacionais dentro da unidade socioeducativa por aspectos eminentemente transformativos e humanizadores, indica a necessidade de constituição de espaços e tempos de diálogo, formação e construção de alternativas para conflitos com professores(as) e demais profissionais que atuam na socioeducação. (PARIGI, 2017, p. 13).

A pesquisa realizada por Parigi (2017) insere-se na perspectiva crítica e ecoa em Freire para compreender o papel transformador que o professor pode assumir a partir de diálogo e ações humanizadoras com seus pares e com os socioeducandos, e é nesta direção epistemológica que caminho.

A pesquisa de mestrado “A prática de liberdade na perspectiva freiriana: a experiência socioeducativa no Casenh”, de Hennemann (2017), baseou-se “[...] nas experiências no contexto de privação de liberdade vividas por Frei Betto e especialmente Paulo Freire”, e apontou como conclusão a realidade institucionalizada

da socioeducação como espaço para “pagamento de dívida ou castigo” de jovens e adolescentes privados de liberdade. (HENNEMANN, 2017, p.7). Sob a mesma ótica, no presente estudo, busco fazer uso de lentes que possam ajudar-me a sensibilizar meu foco investigativo, partindo da realidade da instituição e de meu olhar como professora/pesquisadora.

A investigação em nível de mestrado “Ressignificando o papel do educador no contexto das medidas socioeducativas”, de Behr (2016), trouxe contribuições no que se refere à composição do cenário histórico da socioeducação. Os objetivos da pesquisa, segundo a autora, foram: “[...] resignificar o papel do educador no contexto socioeducativo; propor alternativas à prática social dos trabalhadores; sensibilizar os trabalhadores para o seu papel de educador e mobilizá-los para uma atuação mais sensível [...]” (BEHR, 2016, p. 8). O estudo mostrou a necessidade de valorização das histórias vividas entre os trabalhadores do mesmo espaço, na direção da sensibilização e humanização, a partir da inter-relação comunitária em ambiente socioeducativo.

A dissertação “Professor e sistema socioeducativo: conquistas, desafios e perspectivas para a promoção do desenvolvimento do adolescente”, de Silva (2017), objetivou investigar “[...] as perspectivas dos professores acerca de seu papel no trabalho socioeducativo como contributo para a promoção do desenvolvimento dos estudantes” (SILVA, 2017, p. 12). A autora analisou os relatos dos professores, o que também contribuiu para pensar a sistematização dos instrumentos metodológicos utilizados na presente investigação. Como resultados, Silva diz que:

[...] o estudo forneceu indicadores para a formação de professores, considerando o adolescente como sujeito em desenvolvimento, mesmo estando em espaço de internação. Os desafios encontrados apresentaram-se na falta de interação entre o trabalho pedagógico realizado na unidade SSE [Sistema Socioeducativo] e na escola. (SILVA 2017, p. 12).

Dessa forma, o estudo de Silva (2017) trouxe contribuições para pensar a socioeducação a partir dos sujeitos que atuam naqueles espaços e dos desafios que enfrentam ao realizar seu trabalho pedagógico.

A dissertação “Jovens em conflito com a lei: os sentidos das atividades socioeducativas nas unidades privativas de liberdade em Goiânia”, de Silva (2015), aborda a intencionalidade das atividades socioeducativas balizadas pelo resgate histórico da legislação sobre o tema e de como o grupo pedagógico dos profissionais que ali atuam, com destaque aos professores, realizam arranjos entre diferentes dispositivos legais, como o ECA e o SINASE. O autor conclui que:

O enclausuramento prisional como forma de controle e disciplina de corpos e destinos ainda traz marcas e sentidos do Código de Menor (1979). Qual seria a razão fundamental: a internalização de arraigadas disposições culturais como *habitus*? Na perspectiva de esperanças, somos obrigados a reconhecer que as novas disposições duramente conquistadas, há quase três décadas, nas Instituições Socioeducativas, continuam ignoradas, e o cotidiano expressa resistências às mudanças. (SILVA, 2015, p. 14).

Para Silva (2015), o grande desafio das unidades socioeducativas é superar práticas arraigadas que se perpetuam na contramão do que é pensado pelo que o autor chama de “perspectiva da esperança”.

As dissertações analisadas que colaboraram para o embasamento teórico na perspectiva crítica foram: “Auto(trans)formação permanente com professores(as) em contexto socioeducativo: educar(se) entre a coercitividade e a liberdade”; “A prática de liberdade na perspectiva freiriana: a experiência socioeducativa no Casenh”; e “Ressignificando o papel do educador no contexto das medidas socioeducativas”. As demais constituíram-se como referenciais para sistematização e análise dos instrumentos de produção de dados.

2.3.2 A socioeducação em evidência nas pesquisas de doutoramento nos repositórios da CAPES e IBICT

Apresento as três teses selecionadas, sendo duas acessadas no repositório da CAPES e uma no repositório do IBICT.

Soares (2017), na tese “A avaliação em contexto socioeducativo: perspectivas e desafios na escolarização de jovens em conflito com a lei”, investigou o “[...] papel ocupado pela educação escolar [...], bem como da essencialidade da avaliação para a

organização de um trabalho pedagógico que permita aos socioeducandos aprender” (SOARES, 2017, p. 9), indo além da escolarização e na direção da transformação social.

A autora aponta o predomínio do sistema de segurança no processo educativo como um fator que “[...] distancia as práticas propostas nos documentos oficiais, entre elas, a emancipação dos jovens e adolescentes privados de liberdade na perspectiva do exercício pleno de seus direitos e retomada de seus projetos de vida” (SOARES, 2017, p. 9). Assim, propõe como alternativa uma intersecção entre os setores responsáveis pelas políticas públicas:

Espaços dialógicos e democráticos de participação mostraram-se prementes ainda, por reunirem condições de contribuir para a instauração de uma política educacional intersetorial entre a SECRIANÇA [Subsecretaria de Políticas para Crianças e Adolescentes] e a SEEDF [Secretaria de Educação do Distrito Federal], visando ao planejamento e à avaliação conjunta do processo de ressocialização dos jovens internos, o que inclui rever a aparente condescendência ao avaliar, demonstrada pelo Núcleo de Ensino, que extrai desse processo o caráter classificatório, mas não o excludente. (SOARES, 2017, p. 9).

O estudo constituiu-se em fonte de consulta para minha pesquisa, haja vista que utilizou uma perspectiva humanizadora e crítica ao buscar “compreender as implicações dessa prática para a conquista de aprendizagens que possibilitem aos socioeducandos interpretar o mundo e viver nele visando torná-lo mais humano e solidário [...]” (SOARES, 2017, p. 9).

A tese de Ferreira (2017), intitulada “Sistema punitivo e justiça restaurativa: os reflexos na escolarização e profissionalização na socioeducação”, trouxe como hipótese que os processos de escolarização e profissionalização no sistema socioeducativo “[...] estão a favor do capital como forma de controle social e servem para disciplinar, educar e amoldar os socioeducandos nos processos de (re)inserção social” (FERREIRA, 2017, p. 7). Aponta, ainda, a contradição do Estado, que, por um lado, nega os direitos fundamentais aos jovens e adolescentes e, por outro, assegura a ressocialização aos que se encontram em cumprimento de medidas socioeducativas. Para a autora, as técnicas restaurativas precisam ser desenvolvidas nos espaços socioeducativos de maneira adequada, indo além da punição e partindo de uma prática humanizadora.

A pesquisa “Pedagogia socioeducativa – repensando a socioeducação: um encontro entre educação libertadora e justiça restaurativa”, de Barbosa (2013), apresenta a tríade: socioeducação, justiça restaurativa e educação libertadora. Ao analisar os dados, o autor observa que emergiram fundamentos para a constituição de uma proposta pedagógica socioeducativa, com vistas à

[...] junção de elementos da justiça restaurativa e da educação libertadora [...] como prática educativa essencialmente dialógica e que ao optar pela dinâmica circular do encontro tem fundamentos claros e se articula em dimensões políticas, éticas, estéticas e técnicas. (BARBOSA, 2013, p. 8).

O autor apresenta a concepção das medidas socioeducativas e os múltiplos territórios de existência:

A medida socioeducativa é aplicada em territórios fronteiriços onde se entrelaçam diversas realidades, permeadas múltiplas vivências e relações. A dupla natureza entre coerção e pedagogia, entre a privação da liberdade por meio de uma medida judicial e organização de tempos e recursos para que haja aprendizado para superação da violência como forma de vida, constitui-se entrelugar onde deve ser levado em conta na formulação de uma proposta pedagógica que se pretende inovadora neste campo. Assim se faz necessário repensa os lugares formais e informais da socioeducação. (BARBOSA, 2013, p. 189).

Para Barbosa (2013), as contradições existentes nos espaços socioeducativos requerem uma proposta pedagógica considerando o entrelugar que é o território socioeducativo. Destaco que o estudo de Barbosa (2013) apoiou minha pesquisa como fonte de consulta, pois a abordagem teórico-metodológica utilizada em suas análises se aproxima das teorizações críticas da educação que embasam minhas pretensões reflexivas.

Após as análises que compõem este estado do conhecimento, identifico que as produções em nível de mestrado trouxeram panoramas e contextos históricos. Já as teses aprofundaram as discussões teórico-metodológicas, apontando outras perspectivas, como técnicas de justiça restaurativas e propostas pedagógicas no campo socioeducativo na abordagem crítica.

Finalizo as análises tendo algumas ponderações sobre o entrelaçamento de objetos, discussões, perspectivas e características que marcaram a visita aos estudos realizados com contribuições para a minha investigação.

2.3.3 Observações a partir deste estado do conhecimento

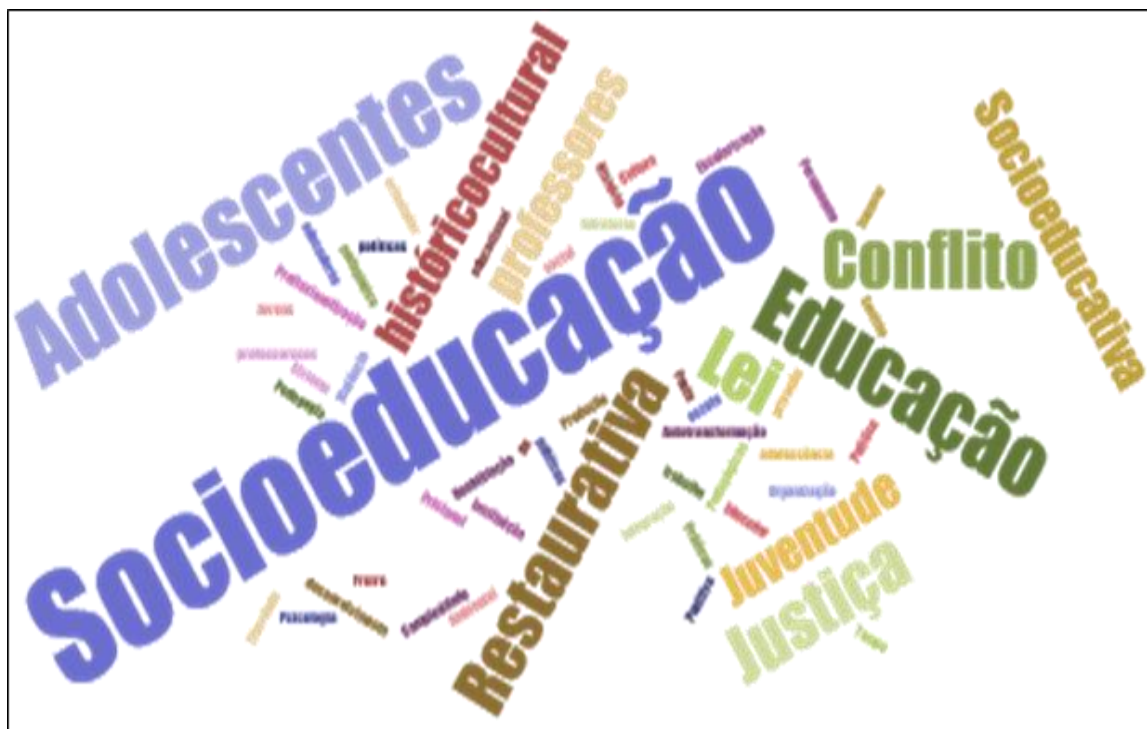
O levantamento realizado trouxe as pesquisas científicas produzidas nas universidades a partir da concepção de socioeducação pelos professores. Outros elementos chamaram atenção pela recorrência, como o caso das datas dos estudos, que transitam entre 2013 e 2017, com destaque para o ano de 2017. Possivelmente, o período de incidência dos estudos encontrados e selecionados deve-se à publicação da Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que “institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)”. (BRASIL, 2012, p.1).

O repositório da CAPES forneceu, inicialmente, o dobro de pesquisas científicas a partir do descritor “socioeducação”, em relação às encontradas no banco de dados da IBICT, que foram mais específicas, associando os descritores “socioeducação” e “professores”. Dentre as instituições universitárias que pesquisam o tema, a Universidade de Brasília (UnB) apresentou a maior recorrência de investigações, sendo quatro estudos dos que foram refinados.

Outras duas instituições apresentaram duas pesquisas, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), localizada em São Leopoldo, na Região Metropolitana de Porto Alegre (RS), e a Universidade de Tuiuti, de Curitiba (PR). As instituições Universidade do Pará, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Universidade do Passo Fundo e Universidade de Santa Maria contaram com uma investigação cada uma.

As palavras-chave utilizadas nos resumos de todas as pesquisas pré-selecionadas nos repositórios da CAPES e IBICT apontam a socioeducação como eixo central e relacionam-se a múltiplos aspectos dos estudos já concluídos. A Figura 1, a seguir, representa as correspondências entre a socioeducação e os elementos correlacionados.

Figura 1. Nuvem de palavras-chave utilizadas nas pesquisas selecionadas



Fonte: Elaborada pela autora.

A nuvem de palavras-chave indica que a socioeducação é permeada por jovens e adolescentes em conflito com a lei e, sobretudo, pela relação entre as esferas judiciárias e educativas. Os professores aparecem na relação histórica, cultural e social da justiça restaurativa em ambiente socioeducativo.

As nove pesquisas selecionadas apontaram que os estudos sobre socioeducação são recentes. As regiões Centro-Oeste e Sul do Brasil apresentaram o maior número de pesquisas.

Os resumos, em que constam os autores que referendaram teoricamente as investigações, apontam para uma perspectiva crítica como base teórico-metodológica, sendo Paulo Freire citado em grande parte dos estudos, com ênfase naqueles que consideraram a transformação social a partir de práticas dialógicas, libertárias e emancipatórias, entre outras.

Os estudos que trago permitiram minha aproximação do sistema socioeducativo, a partir de autores que tratam do cotidiano das escolas em ambiente de restrição de

liberdade, como dito anteriormente, o que contribuiu para pensar sobre meu referencial teórico-metodológico, bem como para construir o roteiro de entrevistas e questionários. Pela leitura, apropriei-me, de diferentes formas, da relação entre professores e agentes socioeducativos. Houve contribuições no que se refere à necessidade de práticas educativas dialógicas e também quanto à complexa relação entre socioeducação, justiça e escola.

Também a leitura da perspectiva teórica das investigações foi extremamente importante para a reflexão acerca do meu objeto de pesquisa. Além de ratificar minha aproximação dos teóricos críticos da educação, com Paulo Freire já figurando como um autor importante na construção da tese, ainda ampliou meu olhar mediante os diferentes enfoques trazidos.

No próximo item, abordo a teoria crítica da educação como referencial teórico-metodológico para a tese, bem como os instrumentos de produção de dados, e os critérios para a seleção dos sujeitos da tese.

2.4. As escolhas teórico-metodológicas: instrumentos de produção dos dados

Nesta pesquisa em educação, utilizo a abordagem qualitativa. Bodgan e Biklen (2008, p. 49) afirmam que esse método da investigação “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista [...]”, permitindo o uso de diferentes instrumentos para o processo de produção de dados. Para Freire (2001, p. 31), “outro dever é procurarmos, com rigor, conhecer o objeto de nossa crítica, não é ético nem rigoroso criticar o que não conhecemos”; portanto, o pesquisador precisa aproximar-se do objeto que quer investigar.

Ao investigar um objeto, a análise ocorre por meio da abordagem teórico-metodológica escolhida. Lüdke e André (1986) ponderam que a visão de mundo do pesquisador se articula com o objeto analisado. Deixar claro os pressupostos teórico-metodológicos, bem como o lugar de fala do pesquisador, é necessário, pois:

[...] sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe sua pesquisa ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

Conforme os autores Bodgan e Biklen (2008), Freire (2001), e Lüdke e André (1986), o trabalho científico é construído, dentre outros, por meio de relações honestas entre pesquisador e pesquisado. Reconhecer que o/a pesquisador/pesquisadora está inserido/inserida no processo de significação das informações obtidas no campo de pesquisa não compromete “o rigor do trabalho científico”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3). Para as autoras, e concordo com elas, o rigor continua presente.

Quem pesquisa deve estar “[...] atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 90). Na perspectiva teórico-metodológica que assumo, a subjetividade é parte integrante do processo de pesquisa. Alves-Mazzoti (2001) considera que a subjetividade “[...] não é algo que tenha que ser expurgado da pesquisa, e sim precisa ser admitido e compreendido como parte da construção de significados inerentes às relações sociais que se estabelecem no campo pesquisado”. (ALVES-MAZZOTI, 2001, p. 140).

A construção dos critérios para seleção dos sujeitos envolvidos e dos instrumentos para obtenção de dados foram embasados nas considerações explicitadas. Procurei utilizar instrumentos que me permitissem conhecer a vida acadêmica e funcional dos professores participantes, aproximando-me das suas vivências nas UNEIs e dos processos formativos e concepções sobre socioeducação que constituíram/constituem o seu quefazer pedagógico.

As seleções dos professores participantes desta pesquisa atenderam aos seguintes critérios: a) professores de diferentes áreas do conhecimento; b) professores que atuem ou atuaram nas Unidades Educacionais de Internação feminina e masculina; c) professores que participaram e participam das formações continuadas oferecidas pela SED/MS nos últimos cinco anos; d) e professores que tenham pelo menos um ano de docência nas UNEIs.

Os instrumentos utilizados foram entrevistas reflexivas (SZYMANSKI, 2000) e questionários abertos (GIL, 1999), analisados por meio dos eixos temáticos que emergiram no processo investigativo, lembrando que o objetivo desta pesquisa é analisar as concepções de socioeducação e do quefazer de professores que atuam nas

Unidades Educacionais de Internação (UNEIs). Assim, a produção dos dados ocorreu mediante entrevistas reflexivas e questionários abertos.

As análises das entrevistas reflexivas e dos questionários abertos foram feitas com base no referencial teórico já anunciado, que perpassa toda a tese, ou seja, a perspectiva dos teóricos críticos da educação. Nesse sentido, é imprescindível trazer a perspectiva do professor que atua para a justiça social, conforme a concepção de Zeichner (2008) e outros. A preocupação com a vida digna, a escuta atenta do que dizem os professores e o direito à educação dos internados que cumprem medidas socioeducativas são subsidiados por autores como Arroyo (2001, 2004, 2015, 2017), Freire (1980, 1987, 1996, 2000, 2001, 2009), Apple (2013) e Adams e Streck (2014), entre outros.

2.4.1 Entrevista reflexiva: diálogos dos docentes e interações sociais

Com base em Szymanski (2000), a entrevista reflexiva possibilita que os sujeitos se percebam como atores do processo investigativo. Segundo a autora, esse tipo de entrevista representa uma oportunidade de escuta na qual a relação de poder entre entrevistado e entrevistador se dilui, sendo substituída por uma relação horizontal, em que novos conhecimentos são construídos coletivamente, a partir da representatividade presente na fala e pela escuta atenta.

A autora enfatiza esse novo arranjo de sentido e significado ao compreender a entrevista como um “movimento reflexivo que a narração exige [e] acaba por colocar quem é entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo” (SZYMANSKI, 2000, p. 196). Tal movimento dialógico oportuniza pensar o tempo/espço da entrevista com maior flexibilidade, tornando entrevistado e entrevistador protagonistas de sua fala e escuta. A possibilidade de ressignificar o que é compreendido e de favorecer a reflexão e a produção de dados no campo empírico ocorre por meio do retorno do entrevistador, com as entrevistas transcritas, para novo diálogo com o entrevistado. Para a autora:

Ao deparar-se com sua fala na fala do pesquisador, há a possibilidade de um outro movimento reflexivo, o entrevistador pode voltar para a questão discutida e articulá-la de outra maneira, uma nova narrativa a partir da narrativa do pesquisador. (SZYMANSKI, 2000, p. 197).

Um movimento reflexivo na produção de dados ocorreu quando houve diálogo via mensagem instantânea de texto com os sujeitos da pesquisa. Após as análises das entrevistas e questionários sobre a contextualização dos materiais de apoio, a realidade dos socioeducandos e o momento em que acontece troca de experiências entre os professores na UNEIs, retomou-se o contato para compreender essas questões.

As autoras Minayo (1996) e Szymanski (2011) defendem que a entrevista, quando se detém na produção de dados dentro de uma relação pretensamente neutra entre entrevistador e entrevistado, se caracteriza como mera coleta de informações descontextualizadas. Já na interação social propiciada pela entrevista reflexiva, Szymanski (2011) considera que “[...] a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece”. (SZYMANSKI, 2011, p. 11).

Entrevistado e entrevistador são agentes sociais. Com o objetivo de minimizar as possíveis assimetrias de poder entre pesquisador e pesquisado, a realização das entrevistas foi pensada em uma perspectiva de respeito ao saber, em uma interação horizontal, na qual há “construção do significado na narrativa e a presença de uma intencionalidade por parte tanto de quem é entrevistado como quem entrevista no jogo de emoções e sentimentos que permanecem como pano de fundo durante todo o processo”. (SZYMANSKI, 2011, p. 12). Sendo assim, a relação face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana e social.

A entrevista pode ser o momento para que as ideias se organizem e o discurso do entrevistado seja construído, tornando-se diálogo a partir das experiências sociais, que é ressignificado ativamente pela participação de entrevistador e entrevistado. “Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre os significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas” (SZYMANSKI, 2011, p. 12). Dessa forma, o entrevistado reflexivamente organiza sua narração de maneira nova até aquele dado momento. Szymanski (2011) esclarece que é

[...] na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma

horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de **reflexiva**, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto pela busca de horizontalidade. (SZYMANSKI, 2011, p. 15, grifo da autora).

A ferramenta que possibilita a relação horizontal necessária à entrevista é a flexibilidade. Para Szymanski (2011), flexibilidade significa refletir sobre o que foi dito e visitar as narrativas. Sempre que for possível, essa tarefa pertence ao entrevistador e ao entrevistado, que pode rever suas falas: “o entrevistado pode voltar à questão discutida e articulá-la de outra maneira em nova narrativa, a partir da narrativa do pesquisador” (SZYMANSKI, 2011, p. 16). Esse movimento permite, pela escuta atenta, a intervenção e alteração da narrativa inicial:

O que é considerado intervenção, além da influência mútua, é o resultado de um processo de tomada de consciência desencadeado pela atuação do entrevistador, no sentido de explicitar sua compreensão do discurso do entrevistado, de tomar presente e dar voz às ideias que foram expressas por ele. (SZYMANSKI, 2011, p. 18).

A entrevista reflexiva apresenta-se como um importante instrumento para esta pesquisa ao possibilitar a compreensão das narrativas em um movimento dialógico, reconstruindo ideias e desconsiderando a fixidez, em consonância com o dinamismo na produção dos dados. Esclarecer os objetivos da pesquisa é fundamental para que haja uma construção cordial do processo de produção de dados; dessa forma, cabe “[...] informar com brevidade o sujeito do objetivo e garantir-lhe (se necessário) que aquilo que será dito na entrevista será tratado confidencialmente” (BODGAN; BIKLEN, 2008, p. 135). Portanto, nesta pesquisa, houve a preocupação de construir uma relação de confiança entre entrevistadora e entrevistado.

Conforme os autores, “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista [...]”, podendo produzir “[...] uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (BODGAN; BIKLEN, 2008, p. 136). Batista (2019) compreende o pesquisador como investigador social que deve superar a visão reducionista dos sujeitos: “fenômenos sociais são elaborados e concebidos

interativamente, através de raízes culturais que atribuem sentido individual e coletivo às práticas sociais” (BATISTA, 2019, p.157).

Para as análises das entrevistas reflexivas e dos questionários, construíram-se eixos temáticos⁸, produzidos no campo empírico da investigação. Bogdan e Biklen (1994), quando se referem à análise dos dados de uma pesquisa qualitativa, ressaltam que, “à medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos [...]” (p.221).

Com base nesta leitura, foram elaborados os seguintes eixos temáticos da tese: a) A educação na Unidade Educacional de Internação - UNEI: “uma cela e um cantinho para os professores”; b) Direitos fundamentais dos socioeducandos nas Unidades Educacionais de Internação – UNEIs; c) As tensões presentes na docência das UNEIs: implicações para o quefazer pedagógico; d) Fragmentos de uma convivência humanizada: a escuta atenta dos estudantes com direitos fundamentais; e) A escuta dos socioeducandos no interior das Unidades Educacionais de Internação – UNEIs. Por fim, retomo os objetivos da pesquisa e explico de que forma cada um deles foi atendido.

2.4.2 Questionário: uma alternativa de contato com os professores que atuaram nas Unidades Educacionais de Internação

Inicialmente, a ideia era realizar entrevistas também com professores que já tivessem atuado nas UNEIs. Porém, diante da pandemia de Covid-19⁹, que impossibilitou o encontro presencial com os professores, inclusive via *online*; dada a intensificação dos trabalhos, os participantes solicitaram que fossem enviadas as perguntas, via questionário aberto, para que pudessem tomar parte na pesquisa. O

⁸ Os eixos temáticos são assim definidos por Zamboni (1998): “O eixo consiste aí no ponto de entrada de um estudo mais amplo. Não é apenas um ponto em si mesmo, descolado do contexto de onde se o pinçou para a análise. Além disso, hoje mais do que nunca, já não encontramos o ‘local’ puro, isolado da realidade mundial, pois quase não existe cotidiano desligado de uma antena de TV e da possibilidade de conexão instantânea com o mundo”. (ZAMBONI, 1998, p. 35).

⁹ Segundo Nóvoa (2022), “no início de 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia da COVID-19. De repente, o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem”, (NÓVOA, 2022, p. 25), impactando os professores, inclusive os participantes deste estudo.

questionário foi utilizado somente com professores que já haviam exercido a docência nas UNEIs. Desse modo, foi possível ampliar o número de entrevistados, com a participação de professores que tinham vivido uma experiência presencial de no mínimo um ano letivo com os socioeducandos. Entendo que “o questionário é uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade” (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 251), com destaque para as concepções de socioeducação e o quefazer pedagógico dos professores.

Oliveira (2016) apresenta o questionário sob uma ótica subjetiva, em que é possível obter dados dos sujeitos pesquisados:

O questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos do estudo. Em regra geral, os questionários têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais. (OLIVEIRA, 2016, p. 83).

Essas características, conforme Oliveira (2016), fazem com que o questionário seja um instrumento condizente com pesquisas qualitativas que investiguem questões sociais, econômicas e políticas.

O questionário utilizado nesta pesquisa tem cinco itens, assim distribuídos: a) informações pessoais e profissionais; b) formação inicial e continuada do professor e a docência na UNEI; c) as concepções sobre socioeducação e as construções a partir das formações; d) implicações da própria formação continuada nas práticas pedagógicas e o direito dos jovens e adolescentes privados de liberdade; e) o espaço de atuações dos professores. A formulação do questionário segue o rigor de toda pesquisa qualitativa. As questões são elaboradas de acordo com os objetivos da pesquisa e possibilitam a obtenção de dados. Como aponta Gil (1999), “a elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos” (GIL, 1999, p.118). Isso significa dizer que os objetivos deste estudo fundamentam o questionário encaminhado aos professores que atuaram nas UNEIs, conforme os critérios de seleção dos sujeitos para esta investigação. Os professores que responderam o questionário estão, neste momento, atuando em outros

estabelecimentos de ensino e concordaram em participar desta pesquisa por meio do questionário. Segundo Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), o questionário constitui:

[...] uma técnica bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 251).

O questionário utilizado neste estudo foi imprescindível para obter informações pessoais e profissionais, bem como sobre a formação inicial e continuada, a concepção de socioeducação e o quefazer pedagógico, dos professores que exerceram a docência nas UNEIs e que hoje atuam em outros espaços educativos.

Finalizo com Lüdke e André (1986), salientando que a pesquisa educacional consiste em procurar se “aproximar da vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando-o um instrumento de enriquecimento do seu trabalho” (p.2).

3. PERSPECTIVA DOS TEÓRICOS CRÍTICOS DA EDUCAÇÃO: SOCIOEDUCAÇÃO, A VOZ E A VEZ DOS EXCLUÍDOS

Para pensar e aprender tem-se que admitir e aceitar, em certos momentos, que se está “perdido”. Ver-se numa avalanche de dúvidas, hipóteses inadequadas, “erradas”, e ter que refazer, ou inventar outro percurso da adequada, “certa”. Para pensar e aprender tem-se que perguntar. E para perguntar é necessário existir espaço de liberdade e abertura para o prazer e sofrimento inerente a todo o processo de construção do conhecimento. A pergunta é um dos sintomas do saber. Só pergunta quem tem consciência do que sabe e quer aprender. (Madalena Freire, 2008, p. 84-85.).

Neste capítulo, o diálogo inicial com Madalena Freire (2008) tem relação com as incertezas, dúvidas e perguntas que travo neste momento da tese. Neste movimento, de leituras e reflexões, reafirmo a perspectiva teórico-metodológica que se articulará com o campo empírico neste processo investigativo.

Apresento os pressupostos da teoria crítica educacional, que se constitui como abordagem teórico-metodológica da presente pesquisa. Na perspectiva teórico-metodológica que assumo como pesquisadora, são consideradas as especificidades sociais, históricas, econômicas e culturais, entre outras, dos diferentes grupos que compõem a sociedade. Além disso, o referencial teórico-metodológico da teoria crítica educacional sublinha a luta pela transformação da sociedade e pela emancipação dos grupos oprimidos.

É importante explicitar que a teoria crítica da educação também é denominada de Pedagogia Crítica¹⁰, pois nenhum processo educativo está desvinculado de uma abordagem pedagógica. Para Apple, Au e Gandin (2011), embora Pedagogia Crítica seja uma expressão polissêmica, ao ser compreendida de maneira ampla, aproxima-se da ideia de democracia, e sua concepção mais restrita “implica uma atitude que se volta à ruptura com as ilusões confortadoras que têm como pressuposto que os modos em que nossas sociedades e seus aparatos educacionais estão atualmente organizados podem levar à justiça social”, (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 14), ou seja, problematiza não

¹⁰ “Antes de o termo **pedagogia crítica** ter sido cunhado por intelectuais e ativistas da América Latina, como Paulo Freire, educadores de várias comunidades nos Estados Unidos e em muitas outras nações assumiram projetos que certamente seriam considerados educacionalmente ‘críticos’ pelos padrões de hoje.” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 16, grifo dos autores).

só o processo educativo, mas, sobretudo, as dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais, entre outras, da sociedade em que a educação está inserida.

McLaren (1977b) também aborda as pretensões da abordagem teórico-metodológica da Pedagogia Crítica, especialmente no que diz respeito ao fato de ela não ser uma teorização que somente denuncia uma determinada situação, mas também que objetiva transformá-la. (MCLAREN, 1977b). Pode-se, então, afirmar que a abordagem teórico-metodológica da Pedagogia Crítica, tal como Freire (1987), Giroux (1997), Apple, Au e Gandin (2011), McLaren (1977b) e outros propõem, implica a construção de uma educação para a cidadania politizada – uma educação que perceba e problematize toda e qualquer relação de poder presente na sociedade. A Pedagogia Crítica “examina as escolas nos seus contextos históricos e também como parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante”. (MCLAREN, 1977b, p. 190-191).

No campo político, a Pedagogia Crítica compromete-se a “descobrir e desafiar o papel que as escolas representam em nossa vida política e cultural”. (MCLAREN, 1977b, p. 192). Segundo este autor, o processo escolar é uma arena de embates de indivíduos heterogêneos afetados pelas relações de poder que circulam na sociedade e na própria escola.

A Pedagogia Crítica preocupa-se, pois, com a compreensão e transformação da educação, o que ocorre, segundo Freire (1987), na relação dialógica do quefazer pedagógico. O diálogo, para Freire (1987), é a possibilidade de aproximarmos uns dos outros, sem que isto signifique um processo de hierarquização, em que uns falam e os outros escutam. O diálogo é uma relação de respeito mútuo, em que todos têm direito à fala e à escuta.

Também com Esteban e Sampaio (2020), vale reafirmar que o diálogo é uma forma de resistência à dominação. Para as autoras, a “educação libertadora requer o encontro com professores que se desafiam a tomar a relação pedagógica como experiência humanizadora”. (ESTEBAN; SAMPAIO, 2020, p. 616). Apple, Au e Gandin (2011), na mesma direção, afirmam que precisamos combater todas as formas

“institucionais que reproduzem condições opressivas”. (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 14).

A Pedagogia Crítica apresenta princípios para uma práxis voltada à educação crítica, que se opõe aos ideais dominantes, hegemônicos. Considerando os princípios propostos por Apple, Au e Gandin (2011), a perspectiva crítica da educação tem como abordagem teórico-metodológica as seguintes tarefas:

A análise crítica tem a função de eliminar os modos pelos quais a política e a prática educacionais estão conectadas às relações de dominação; a própria análise crítica deve apontar para a contradição e para os espaços de ação possíveis; agir como ‘secretários’ desses grupos de pessoas e movimentos sociais que estão agora engajados em desafiar as relações existentes de poder desigual; o trabalho crítico tem a tarefa de manter vivas as tradições do trabalho radical; manter as tradições vivas e criticá-las sem deixar de apoiá-las quando elas não são adequadas para lidar com as realidades atuais; os educadores críticos devem também **agir** juntamente com os movimentos sociais apoiados por seu trabalho ou com os movimentos contra os pressupostos direitistas e com as políticas que analisam criticamente; usar o privilégio que temos como acadêmicos/ativistas. (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 14-15, grifo dos autores).

Como discutido ao longo deste item, interessa-me evidenciar que a perspectiva crítica da educação contribui para analisar meu objeto de pesquisa, sem reduzir as questões educacionais aos sujeitos que atuam na educação. Esta análise, com base na perspectiva crítica da educação, prima pela “[...] reflexão crítica [que] nos faz sempre privilegiar, na análise, as relações dos sujeitos com o seu entorno, não os vendo simplesmente como indivíduos que agem segundo sua vontade individual”. (PAVAN; BACKES, 2016, p.54).

3.1 A perspectiva crítica da educação e a Pedagogia Social: o caminho para a socioeducação

A perspectiva crítica da educação remete-nos à Pedagogia Social, uma pedagogia com vistas às questões sociais. Encontramos, na Pedagogia Social, ações educativas e formativas preocupadas com os oprimidos.

Os professores que exercem a docência nas UNEIs deparam-se cotidianamente com jovens e adolescentes que viveram e vivem em estado de ausência de proteção civil¹¹ e social¹², o que os leva, muitas vezes, a cumprir medidas socioeducativas. Com Castel (2005), considero a segurança como uma preocupação dos grupos populares, e um desses grupos é o dos socioeducandos, no sentido de que a segurança social ou a sua ausência “estão relacionadas com os tipos de proteção que uma sociedade garante, ou não garante, de uma maneira adequada” (CASTEL, 2005, p. 9).

Nesse contexto, a Pedagogia Social que compõe o campo teórico da perspectiva crítica da educação, sobretudo a de matriz freiriana, segundo Adams e Streck (2014) e Ferreira (2018), configura-se também como campo de estudos emancipatórios, com vistas à transformação social pujante, em espaços educacionais formais e/ou não formais, em defesa da educação humanizadora.

No panorama brasileiro, a Pedagogia Social emerge a partir dos anos de 1960, associada às necessidades dos grupos excluídos e marginalizados, o que desencadeou o aumento das instituições socioeducativas¹³. Houve também mudanças nas concepções das ações desses espaços de atendimento e acolhimento, caracterizados, muitas vezes, como assistencialistas e de caridade.

A consolidação da Pedagogia Social, no Brasil, ocorreu nos anos de 1990, conforme Caliman (2010). O campo teórico estabeleceu-se principalmente por meio de um grupo de pesquisadores engajados em publicar pesquisas para que houvesse um debate coletivo na sociedade, a partir de ações práticas oportunizadas por essa concepção pedagógica.

¹¹ A proteção civil, para Castel (2005), “garante as liberdades fundamentais e defende a segurança dos bens e pessoas no quadro de um Estado de direito”. (CASTEL, 2005, p. 7).

¹² Castel (2005) considera “a proteção social ‘que cobre’ contra os principais riscos suscetíveis de acarretar uma degradação da situação dos indivíduos, [como] as circunstâncias imprevisíveis da vida que podem culminar, em casos extremos, na decadência social”. (CASTEL, 2005, p. 7).

¹³ Caliman (2010) cita Mollenhauer ao apresentar as instituições socioeducativas organizadas em cinco grupos: “(a) Instituições para as crianças: creches, mães cuidadeiras, jardim de infância; (b) Instituições de atenção à juventude, como grupos juvenis, associações de trabalho juvenil, clubes esportivos, igrejas, partidos, grupos e associações de assistência, centros de ocupação do tempo livre, centros de formação juvenil; (c) Instituições de educação em abrigos, casas-família, abrigos por motivos de abandono e necessidade; (d) Instituições de orientação: educacional, em períodos de crise, para o matrimônio, para a convivência familiar, em questões de uso de drogas, e em questões de direitos; (e) Medidas socioeducativas, como a liberdade assistida, semiliberdade e internação”. (CALIMAN, 2010, p. 492).

A concepção de Pedagogia Social assumida no Brasil, como toda e qualquer pedagogia construída historicamente, possui diferentes nuances. É prudente, então, explicitar que não há uma única concepção de Pedagogia Social. Nesta pesquisa, interessa destacar aquela que se aproxima da abordagem crítica da educação, pois este é o referencial teórico-metodológico; portanto, tratarei da perspectiva crítica da Pedagogia Social.

A corrente epistemológica da Pedagogia Social Crítica possui base em “teorias que fundamentam as práticas orientadas a grupos de pessoas vulneráveis e excluídas – em situação de risco e de exclusão”, (CALIMAN, 2010, p. 491), o que culmina em práticas socioeducativas, objetivando, segundo o autor, a transformação dos sujeitos e sociedade, a partir do entendimento de que todas as pessoas têm direito a existir dignamente, inclusive no que tange à educação.

As contribuições da Pedagogia Social, para Ferreira (2018), constituem-se em duas direções, que se aproximam das medidas socioeducativas, como no caso das Unidades Educacionais de Internação. A primeira serve como referência para a formação dos profissionais socioeducacionais no desenvolvimento da formação humana; a segunda direção compõe os elementos constitutivos de “autonomia, libertação e transformação dos sujeitos envolvidos nos processos socioeducativos” (FERREIRA, 2018, p. 5).

O caminho formativo proposto pela Pedagogia Social amplia a concepção do processo educativo; segundo Orzechowski (2018), “pensar o processo para além da escola é pensar a educação escolar para além da docência escolar” (ORZECOWSKI, 2018, p. 161). A autora propõe incorporar na formação dos professores às realidades sociais dos educandos ou, como no caso deste estudo, dos socioeducandos, “ampliando sua ação pedagógica e, também, sua ação docente para outros espaços de educação formal e não formal.” (ORZECOWSKI, 2018, p. 171).

A autora faz uma importante aproximação de Paulo Freire, no momento em que enfatiza a Pedagogia Social como possibilidade de uma educação libertadora, que emancipa o sujeito, portanto, que se afasta de uma abordagem assistencialista e/ou compensatória. Conforme a autora:

A educação fundamentada na Pedagogia Social é uma fonte da ‘educação libertadora’ que completa um projeto político mais amplo de luta contra a opressão e a dominação. É uma forma de ‘educação emancipatória’ e requer também intencionalidade com base nos conceitos trabalhados por Paulo Freire, totalmente pedagógico e emancipatório, que não podem ser considerados como processos de ‘educação compensatória’. (ORZECOWSKI, 2018, p. 181).

De acordo com a autora, a socioeducação precisa ser de caráter crítico e emancipatório. Ainda, “uma educação socioeducativa que ocorre fora da escola (empresas, hospitais, ONGs, penitenciárias, [espaços socioeducativos], etc.) não pode prescindir da análise crítica [...]”. Somente com uma abordagem crítica é “que (des)cobre as mazelas socioculturais nas quais todos estão inseridos, sob pena de contribuir para o processo de alienação e minimizar o processo educativo à educação compensatória e, por vezes, assistencialista.” (ORZECOWSKI, 2018, p. 183).

O que diz a autora está em consonância com os pensadores críticos da educação, conforme apontado ao longo deste trabalho. Minha opção teórica ratifica que toda e qualquer abordagem teórico-metodológica é atravessada por relações de poder, sociais, políticas, culturais e econômicas, entre outras. Todos esses atravessamentos são construídos historicamente. Ames (1991) aponta que “a pretensão abstrata e universalista, ao negar a determinação histórica, constitui-se na verdade em ideologia da dominação” (AMES, 1991, p. 62). Os teóricos críticos contribuem no sentido de reconhecermos e problematizarmos o que os poderes dominantes determinam historicamente, o que estabelecem como conhecimento adequado para cada momento, quais arranjos de sentido e significado foram e são utilizados para o acesso aos conhecimentos, buscando produzir sujeitos homogêneos. Também há uma preocupação, por parte do poder instituído, de que o olhar dos professores sobre os subalternizados, como é o caso dos internos que cumprem medidas socioeducativas nas UNEIs, tenha ênfase na normatização. Contudo, a perspectiva crítica sinaliza caminhos que vão além da submissão às normas. A perspectiva crítica demonstra que todo e qualquer ser humano tem condições de decidir, discutir e problematizar as normas, estejam elas já consolidadas ou mesmo em construção no convívio social.

3.2 Direitos humanos e socioeducação: (des)encontros

Neste item, objetivo compreender tensões geradas no cumprimento dos direitos humanos, com impacto nos direitos de jovens e adolescentes que cometem atos infracionais e são atendidos em instituições socioeducativas em regime fechado, onde deveriam ter seus direitos humanos garantidos, com destaque ao direito à educação. Os direitos humanos devem ser respeitados e preservados, independentemente do ato infracional cometido e sua incidência. A construção histórica dos direitos humanos pauta-se em três pilares, conforme Estevão (2012):

[...] dos direitos de liberdade (também conhecidos como políticas, nascidos no contexto das revoluções dos séculos XVII e XVIII na Europa e associados ao derrube do Antigo Regime e à ascensão da burguesia, com raízes ideológicas no Iluminismo e no liberalismo); a dos direitos de igualdade (ou direitos econômicos, sociais e culturais, que emergem do processo de industrialização e da organização dos movimentos operários dos séculos XIX e XX, com raízes ideológicas nos socialismos, pré-marxistas, no marxismo, no anarquismo e no socialismo cristão); a dos direitos de solidariedade (também chamados direitos dos povos, que têm que ver com a descolonização e conformação do Terceiro Mundo, na segunda metade do século XX). (ESTEVÃO, 2012, p.12).

A Organização das Nações Unidas (ONU), em 1946, criou a Comissão de Direitos Humanos, cujo compromisso era combater as atrocidades cometidas na Primeira e Segunda Guerra Mundiais. O trabalho dessa comissão, segundo Claude (2005), iniciou no ano de 1947, liderado pela presidente Eleanor Roosevelt, com a tarefa de elaborar um documento que chegasse a todas as nações. A elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, concluída em 1948, de acordo com o autor, passou por intensas discussões; contudo, houve consenso, e sua aprovação ocorreu por aclamação de todos os presentes.

Ao tratar do pleno desenvolvimento humano, Claude (2005) enfatiza que a Declaração Universal dos Direitos Humanos apresenta a “crença na igualdade de todas as pessoas e na unidade de todos os direitos humanos” (CLAUDE, 2005, p. 40). Ainda,

“conclui-se que o direito à educação é um direito social, um bem social e uma responsabilidade como um todo” (CLAUDE, 2005, p.40).

No contexto da época – o pós-guerra –, a agenda pretendida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos foi organizada em 30 artigos. Buscava-se combater as injustiças e desigualdades entre os seres humanos no que tange aos seus direitos fundamentais, tendo em conta as necessidades individuais e coletivas dos grupos sociais de todas as nações.

Destaco alguns artigos que interessam a esta tese. O artigo 22 trata da “segurança social [...] dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade”; já o artigo 26 frisa que a educação “será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais”, promovendo a “tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuva[ndo] as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz”; o artigo 29, por sua vez, evidencia as “limitações determinadas pela lei [no que se refere aos direitos e deveres], as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática”. (CLAUDE, 2005, p. 40). Os três direitos mencionados acima dizem respeito a todas as pessoas, inclusive aos jovens e adolescentes, que, mesmo que tenham cometido atos infracionais, são sujeitos de direitos sociais, educacionais e legais.

Santos (2013) afirma que há hegemonia no discurso da dignidade a partir dos direitos humanos; todavia, a “grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos”. (SANTOS, 2013, p. 13). O autor informa, ainda, que os direitos humanos “foram usados, como discurso e como arma política, em contextos muitos distintos e com objetivos contraditórios”. (SANTOS, 2013, p.17).

Isso descaracterizou o princípio de igualdade e diferença, afastando-se de sua “tradição revolucionária” e levando a um discurso despolitizado e antipolítico, como observa Santos (2013) ao tratar da ambiguidade entre as coletividades:

Desde o início, os direitos humanos cultivam a ambiguidade de criar pertença em duas grandes colectividades. Uma é a colectividade

supostamente mais inclusiva, a humanidade, daí os direitos humanos. A outra é uma colectividade muito mais restrita, a colectividade do cidadão de um determinado Estado. (SANTOS, 2013, p. 19).

Para Santos (2013), a diferença entre direitos humanos e direitos individuais dos cidadãos advém de sua natureza, que pode ser inclusiva ou não. Nos direitos humanos, considera-se que todos os cidadãos são iguais em suas diferenças. Já para o direito imposto pelo Estado, a individualidade de cada cidadão é que é considerada. Nessa relação, o poder econômico, político e social pode imperar para assegurar ou não o direito e a justiça para cada sujeito.

[...] os direitos humanos são a única gramática e linguagem de oposição disponível para confrontar as patologias do poder; os violadores dos direitos humanos, por muito horrendos que sejam os crimes por eles perpetrados, devem ser punidos de acordo com os direitos humanos; questionar os direitos humanos em termos das suas supostas limitações culturais, políticas, contribui para perpetuar os males que os direitos humanos visam combater. (SANTOS, 2013, p. 24).

O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), instituído pela Lei n. 8.069, de junho de 1990, segundo Souza e Muller (2009), no Brasil, é o marco para acesso a atendimentos alternativos ofertados a crianças e adolescentes. O ECA, em seu Capítulo II, Das Entidades de Atendimento, Seção I, Disposições Gerais, trata da socioeducação¹⁴.

As unidades socioeducativas, na ótica da educação social, para Souza e Muller (2009), apresentam-se como forma de devolver a dignidade a jovens e adolescentes privados de liberdade. As autoras trazem o relato de um socioeducando em situação de privação de liberdade que relata a esperança a partir de práticas educativas. Segundo as autoras, o socioeducando diz que foi possível “voltar a sonhar” (p.3205). Além disso, ratifica a importância da socioeducação quando afirma que, “com uma estrutura melhor, ficava em contato com atividades diversas, [se referindo a processos educativos

¹⁴ No Capítulo III, mostro como se apresenta a socioeducação sob a perspectiva dos direitos das crianças e adolescentes preconizada pelo ECA em uma abordagem crítica.

desenvolvidos no ambiente de privação de liberdade] fiz o possível para participar de tudo.” (SOUZA; MULLER, 2009, p. 3205).

A exemplo da fala do socioeducando que encontrou a esperança a partir de práticas pedagógicas oportunizadas pela educação social ou socioeducação, é possível pensar nos direitos humanos considerando a ação educativa, que possibilita o resgate ou, na maioria das vezes, a construção da dignidade humana em diferentes contextos – entre eles, destaco o ambiente de privação de liberdade.

3.2.1 Direitos humanos e educação

A obra freiriana, ao lutar a favor da transformação social, da dignidade humana e na defesa dos oprimidos, inspira a perspectiva da educação para os direitos humanos. A concepção de Paulo Freire de educação sempre teve como objetivo a libertação das pessoas de sua condição de oprimidas, conforme podemos ler na citação abaixo, em que ele explicita sua posição política em relação à opressão, exploração, marginalização.

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da justa ira dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas. (FREIRE, 1997, p. 113-114).

Freire, pensando nos oprimidos, considera a educação como ferramenta de transformação, resistência e ressignificação para a libertação dos injustiçados de toda ordem. Padilha (2011) entende que, na concepção freiriana de educação, a criação significa “ousadia coletiva, ação corajosa e transformadora, que se coloca contra qualquer obstáculo à emancipação dos homens ou, se preferirmos, contra qualquer aprisionamento dos direitos das pessoas” (PADILHA, 2011, p. 172). O autor ainda menciona a possibilidade de superar o aprisionamento pela resistência, com base na educação radical que conscientiza os oprimidos sobre seus direitos.

Para Padilha (2011), em *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire compreende os seres humanos como inconclusos e em uma relação dialógica em que transformam e são transformados, “tomando consciência dos seus direitos, de suas obrigações, a partir das

relações que estabelece[m] com o mundo” (PADILHA, 2011, p. 172). Tais direitos devem garantir aos oprimidos o reconhecimento da sua humanidade.

Em outra obra de Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Padilha (2011) reitera que o pensamento freiriano é destinado aos excluídos. Afirma também que traduzir os “direitos humanos em conquistas concretas e efetivas, de grande alcance social, é um desafio de toda a sociedade que, certamente, passa também pela educação em todos os seus níveis, modalidades e dimensões”. (PADILHA, 2011, p. 173).

Segundo Estevão (2012), a educação em direitos humanos deve pautar-se na Pedagogia Crítica, com concepções definidas e referenciais que dão maior visibilidade à problemática dos processos e práticas sociais distorcidos pelas injustiças e por formas dominantes de racionalidade. Ainda no entendimento do autor, a educação com vistas aos direitos humanos terá que ser transformadora e emancipatória.

A educação em direitos humanos em uma perspectiva crítica rompe “com a concepção de direitos com uma esfera separada e prévia à ação política democrática” (ESTEVÃO, 2012, p. 101), ao mesmo tempo que “a dimensão social reconhece e entende os direitos como processos e práticas sociais de luta pela dignidade humana” (ESTEVÃO, 2012, p. 101), tendo em vista a transformação emancipatória.

Os direitos humanos são promovidos a partir da ação social e política referenciada na justiça social e em formas dignas de vida. Estevão (2012) esclarece que:

Não é possível, portanto, colocar os direitos humanos como algo anterior à ação social, porque tal significaria posicioná-los numa esfera transcendente a toda ação política, com uma influência praticamente sem significado. Neste sentido, torna-se necessário situar direitos dentro da urdidura institucional de que emergem; dentro do conhecimento e discursos que os analisam; dentro das relações sociais de produção e de outras categorias sociais (gênero, etnia...) que os condicionam; dentro do contexto histórico e espacial que os enquadram; dentro dos processos sociais e econômicos que os influenciam; dentro de outras formas culturais acerca da justiça, da igualdade, da liberdade e da vida com que interagem; dentro de formas de luta, de resistência, de poder, de reconhecimento e de desenvolvimento que os potenciam. (ESTEVÃO, 2012, p. 102).

Os direitos humanos dos diferentes grupos sociais são construídos a partir das ações políticas e sociais, mediante lutas e resistências, para que os indivíduos sejam (re)conhecidos como sujeitos de direitos.

A educação em direitos humanos¹⁵ foi um movimento que ganhou destaque entre os anos de 1980 e 1990, segundo Candau e Sacavino (2011). Para as autoras, uma implicação foi a preocupação emergente da “necessidade de redefinir a atuação dos movimentos e organizações não governamentais de direitos humanos, [...]” (CANDAU; SACAVANI, 2011, p. 270), como estratégia de enfrentamento aos governos que furtaram os direitos dos cidadãos.

A América Latina ilustra o cenário do levante da educação em direitos humanos, considerando o período histórico dos regimes com pautas antidemocráticas, que utilizavam ações violentas contra quem se opunha à forma de governar, ou seja, os opositores aos regimes autoritários que estavam no poder. Os anos de 1980, para Candau e Sacavino (2011), evidenciaram a militância a favor dos direitos humanos:

A partir dos anos de 1980, as organizações e movimentos de direitos humanos, sem deixar de se dedicar à denúncia das violações realizadas e de promover ações orientadas à proteção e defesa dos direitos, ampliam seu horizonte de preocupações e seus espaços sociais de atuação. (CANDAU; SACAVINO, 2011, p. 271).

No cenário dos anos de 1990, houve uma potencialização da educação em direitos humanos. Conforme Candau e Sacavino (2011), ocorre a aproximação entre educação popular e direitos humanos a partir de grupos engajados em articular e mobilizar discussões e ações, considerando diferentes organizações. As autoras ilustram o papel da educação popular e direitos humanos:

[...] é importante ressaltar que durante muitos anos as organizações orientadas à educação popular e as de direitos humanos se desenvolveram independentemente e, praticamente, sem relações institucionais. No entanto, os encontros se multiplicaram, produzindo

¹⁵ Compreendo os direitos humanos também, a partir da ótica de Candau (2008), como “uma construção da modernidade e [...] profundamente impregnados com os processos, os valores, as afirmações que a modernidade propôs/propõe, legou-nos e continua instigando-nos a realizar. Vivemos imersos no seu clima político-ideológico e cultural. E, no entanto, para muitos autores essa construção está em crise no novo contexto cultural, social e econômico, marcado pela globalização, pelo impacto das novas tecnologias, pela construção de novas subjetividades e mentalidades, por esse mundo complexo”. (CANDAU, 2008, p. 46).

uma fertilização mútua que tem como uma de suas expressões mais significativas o impulso às atividades de educação em direitos humanos. (CANDAU, SACAVINO. 2011, p. 271-272).

O panorama econômico consolidou-se com o neoliberalismo em toda a América a partir dos anos de 1990 e impactou os direitos humanos, que precisaram reestruturar-se diante da realidade. Segundo Candau e Sacavino (2011), as interferências da economia chegaram, inclusive, ao sistema educacional: “o movimento de reformas educativas e curriculares promovido por diferentes organismos internacionais perpassa todo o continente e incorpora a preocupação por uma educação para a democracia e os direitos humanos”. (CANDAU; SACAVINO, 2011, p. 276).

As tensões entre os direitos humanos e o neoliberalismo, então, intensificam-se, e o diálogo entre igualdade¹⁶ e diferença¹⁷ se faz necessário (CANDAU, 2008). Além disso, “a relação entre questões relativas à justiça, redistribuição, superação das desigualdades e democratização de oportunidades e as referidas ao reconhecimento de diferentes grupos culturais se faz cada vez mais estreita”. (CANDAU, 2008, p. 46), o que significa complexificar o olhar sobre os direitos humanos. A autora inclina-se “a defender que não se trata de afirmar um polo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro”. (CANDAU, 2008, p. 47).

Com base na autora, observa-se a importância do reconhecimento das diferenças, sem esquecer a necessidade da igualdade, entendendo-se a igualdade e o respeito à diferença como condições necessárias para uma vida digna.

O contexto político atual brasileiro – período em que esta pesquisa foi realizada – revela que o governo federal vem sumariamente exercendo ataques aos direitos humanos, levando-os a um retrocesso. Diante de um governo de extrema direita, como o do Presidente Jair Bolsonaro (2018-2022), estes são os grupos perseguidos:

¹⁶ Entendo a igualdade a partir de Candau (2008): “igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais, enfim, a igualdade é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos”. (CANDAU, 2008, p. 46).

¹⁷ Candau (2008) afirma que “atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença”. (CANDAU, 2008, p. 47).

[...] os abusos contra os direitos humanos em países como o Brasil tendem a ocorrer com populações pertencentes a grupos minoritários. Ainda que tenham ocorrido avanços na implementação da legislação sobre direitos humanos no país [anteriormente], de um ponto de vista da experiência cotidiana dos grupos minoritários, os direitos individuais e coletivos são frequentemente apagados. (VETTORASSI; OLIVEIRA; BENEVIDES; 2020 p. 413).

Em períodos políticos anteriores, que tiveram Luis Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016) como presidentes, os direitos de crianças e adolescentes provavelmente foram a área onde mais se investiu, como apontam Vettorassi, Oliveira e Benevides (2020). Políticas de garantia de direitos aos jovens e adolescentes infratores, como a Lei do Sinase (2012), foram instituídas. Segundo os autores, as pautas ultraconservadoras do governo federal classificam “dois tipos de direitos humanos: o primeiro de ‘bandidos’ e o outro defende as ‘estruturas familiares’”. (VETTORASSI; OLIVEIRA; BENEVIDES, 2020, p. 414). Ainda de acordo com esses autores, o objetivo do presidente Jair Bolsonaro é enfraquecer movimentos sociais, movimentos de estudantes e políticas de garantia de justiça, com a finalidade de evitar qualquer forma de “questionamento a um regime com características autoritárias e bases conservadoras”. (VETTORASSI; OLIVEIRA; BENEVIDES, 2020, p. 401).

3.2.2 Direitos humanos e socioeducação

Conforme Hamoy (2007), muitas vezes, para a sociedade, é paradoxal o debate entre direitos humanos e medidas socioeducativas. Infelizmente, uma sociedade opressora tem dificuldades de reconhecer os direitos humanos daqueles e daquelas que ela considera como “desnecessários” (MBEMBE, 2018, p. 19) ou subalternos, como referido anteriormente.

Porém, é necessário reiterar que os socioeducandos têm seus direitos assegurados e que é com:

[...] respeito à condição peculiar de desenvolvimento, da garantia universal de acesso a direitos, de tratamento respaldado pelo princípio do respeito à dignidade humana, que se deve compreender a aplicação e execução das medidas socioeducativas. (HAMOY, 2007, p. 37).

As medidas socioeducativas vão além de medidas simplistas, punitivas, pautadas em ações jurídicas relativas às infrações cometidas. Os direitos humanos dos socioeducandos são assegurados por diferentes instrumentos legais e constitucionais,

em que se considera a dignidade humana dos jovens e adolescentes que cumprem as medidas de restrição de liberdade.

Para Hamoy (2007), as medidas socioeducativas devem promover “um conjunto de condições que possam viabilizar ao adolescente, com base no respeito à sua condição de sujeito de direitos, a construção de um projeto de vida digna, com respeito à sua comunidade”. (HAMOY, 2007, p. 38). Por isso, é direito assegurar, de acordo com a autora, a “cidadania de convivência coletiva baseada no respeito mútuo e na paz social”. (HAMOY, 2007, p. 38).

Pensar os direitos humanos a partir da concepção da dignidade humana representa refutar situações que ferem e privam os socioeducandos de seus direitos. Hamoy (2007) descreve a realidade vivenciada nas instituições socioeducativas:

Em muitas situações, são surpreendentes as formas como são tratados os adolescentes, esquecendo-se mesmo de que são seres humanos. Não raro, são noticiadas nos meios de comunicação a morte de adolescentes em centros de internamento e rebeliões marcadas por grandes conteúdos de violência, em que os únicos “culpados” seriam os adolescentes, que se rebelam por não serem tratados como gente. (HAMOY, 2007, p. 39).

As medidas socioeducativas, em uma perspectiva crítica e dos direitos humanos, devem caminhar na contramão dos episódios como os descritos acima. Os jovens e adolescentes devem ter sua dignidade humana como condição basilar nos atendimentos prestados em unidades de socioeducação. Daí a urgência de se travarem discussões contra-hegemônicas¹⁸ sobre o discurso de violação dos direitos humanos de jovens e adolescentes privados de liberdade.

3.3 Subalternidades: abordagem crítica da educação em espaços socioeducativos

Os subalternizados a que me refiro nesta tese são todos os sujeitos, conforme Apple e Buras (2006), Spivak (2014), Freire (1980, 1987, 1996, 2000, 2001, 2009) e

¹⁸ Em uma perspectiva crítica contra-hegemônica, Apple, Au e Gandin (2011) destacam que “as visões e as ideologias dominantes da educação tentam cimentar apenas aquelas formas e aqueles processos que são hegemônicos, nossa tarefa, a tarefa da contra-hegemonia, não é substituir um objeto reificado por outro. A educação crítica é um projeto coletivo, um projeto que é absolutamente vital para construção e defesa de uma educação digna de seu nome.” (APLLE; AU; GANDIN; 2011, p. 29).

McLaren (1977a, 1997b), que estão à margem da sociedade e cujos direitos fundamentais foram e são negados, excluídos, sem oportunidade de uma vida com dignidade. Como já explicitarei, os sujeitos da pesquisa são professores que lecionam no sistema socioeducativo, portanto, trabalham com sujeitos produzidos por situações de subalternidade.

Nos últimos tempos, o adolescente tem lidado com múltiplas adversidades e com a complexidade do mundo moderno, representadas principalmente pela criminalidade e pela violência perpetrada pelo meio social contra ele e também por ele contra o ambiente social. No cotidiano, em especial, as facetas da violência criminal e delinquencial têm sido comumente reportadas pela mídia como uma grande preocupação da humanidade, uma vez que os adolescentes constituem o grupo mais vulnerável aos seus impactos. (COUTINHO *et al.*, 2011, p.102).

Os professores do sistema socioeducativo, especificamente os que trabalham com os internos das UNEIs, convivem com esses sujeitos subalternizados. Medeiros e Paiva (2015), em um estudo sobre adolescentes privados de liberdade, chegam à conclusão de que o campo de pesquisa que investigaram é um “sistema socioeducativo que tem violações em suas bases e pune indivíduos de classe social bem definida: adolescentes provenientes de famílias que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza.” (MEDEIROS; PAIVA, 2015, p.581). Esses adolescentes, por vezes, não tiveram acesso ao processo de escolarização e, somente ao estarem privados de liberdade, recebem o atendimento por meio das medidas socioeducativas.

Os autores destacados no início deste item, dentre outros, defendem um processo educativo fundamentado no diálogo, sobretudo, com os sujeitos historicamente marginalizados.

Defendendo um processo educativo que fortaleça os grupos subalternizados, Cortesão, em entrevista a Pavan, afirma o seguinte:

[...] se não houver o cuidado, pode-se correr o risco de não equipar as pessoas desses grupos com instrumentos que lhes garantam, não só a sobrevivência, mas sim o usufruto de uma vida digna, a capacidade de terem uma vivência cidadã, mesmo que isso aconteça no contexto de uma sociedade dominante. Daí a ideia, a proposta de, com todo o cuidado, tentar imaginar e pôr em marcha uma educação que,

simultaneamente, a todos dê, que confira, que estimule – é mais a palavra – o direito, a capacidade de viver com qualidade na sociedade dominante, sem que isso seja feito à custa da destruição das suas raízes culturais, dos seus valores culturais. (CORTESÃO; PAVAN, 2018, p. 321).

Desse modo, torna-se essencial distanciar-se da visão punitiva que o cárcere representa para jovens e adolescentes em condição de infratores e apostar em uma relação pedagógica que se utilize do diálogo, pois “o diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 123). Esse olhar atento é necessário, uma vez que o sistema socioeducativo instituído objetiva aproximar medidas judiciais e pedagógicas para a ressocialização, sem com isso entender que há, exclusivamente no processo educativo, a solução para a superação de todos os problemas.

Segundo Freire (1987), não podemos cair na armadilha do sistema político e econômico hegemônico, que coloca a educação ora como única culpada, ora como a redentora de todas as mazelas que a sociedade capitalista produz. Com o discurso da redenção, estaríamos assumindo a ideia de que, “como marginalizados, seres fora de ou à margem de, a solução para eles estaria em que fossem integrados, incorporados à sociedade sadia de onde um dia partiram.” (FREIRE, 1987, p. 35).

Já a educação dialógica confere aos alunos o direito de que suas vozes sejam ouvidas e a possibilidade de que sua realidade seja transformada com a sua participação. Nesse sentido, a teoria crítica da educação atende aos objetivos propostos, já que luta pela educação, transformação e emancipação das pessoas, compreendendo-as também como possibilidade de fortalecer a dignidade humana.

De acordo com Santos (1997, 1999), nos primeiros anos da década de 1980, teve início um importante debate sobre a formação do educador. Esse debate privilegiou dois pontos básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares.

Há o compromisso ético, político, econômico e social de resistir à ideia de educação redentora. Para Freire (1987), é importante ir além da concepção redentora da educação.

Juntamente com os autores e autoras aqui citados, defendo a necessidade de construção da educação como um espaço de participação democrática. Para que o objetivo do processo socioeducativo seja alcançado, resultando em uma educação que possibilite a convivência dialógica, democrática, digna, a atuação docente é importantíssima. Como salientam Freire e Shor (1986, p. 126), “[...] a abertura do educador dialógico à sua própria reaprendizagem recobre o uso do diálogo de um caráter democrático”, ou seja, o educador, quando propicia um diálogo democrático, tem a oportunidade de transformar seu próprio quefazer pedagógico ao aprender com o outro.

Os professores materializam a finalidade socioeducativa da justiça restaurativa quando exercem a educação dialógica como alternativa democrática. A socioeducação concretiza-se pela ação articulada, e em rede, de justiça, educação, área social e direitos humanos, compondo as medidas socioeducativas junto aos jovens e adolescentes que cometem atos infracionais. Para Bisinoto *et al.* (2015, p. 575), “por meio de ações pedagógicas e intencionais [as medidas socioeducativas] têm o potencial de oportunizar a ressignificação das trajetórias infratoras e a construção de novos projetos de vida”.

Ao tratar de jovens e adolescentes que têm seus direitos assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), mesmo ao realizar atos infracionais, a justiça restaurativa aproxima-se da dimensão social em espaços de socioeducação. Para Tickell e Akester (2004), os princípios da justiça restaurativa superam a severidade, o endurecimento e as punições nos espaços socioeducativos:

Justiça restaurativa representa uma mudança de linguagem e orientação, criando a oportunidade de revigorar o debate num ambiente político que esteja explicitamente tentando focar as causas do crime, ao invés de responder às demandas de ‘severidade’ ou ‘endurecimento’ e punição. O que isso oferece é inclusão para as vítimas e uma abordagem determinada, cujo alvo são as causas do crime, e pode, para o ofensor, ser tão ‘forte’ quanto qualquer resposta oferecida pela justiça criminal convencional e pode ser mais efetiva em longo prazo. (TICKELL; AKESTER, 2004, p. 12).

Freire (1987, p. 43), ao afirmar que a “libertação não chega pelo acaso, mas pela práxis de sua busca, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela”, aponta a complexidade do processo de libertação:

[...] em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores [...] O seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora. (FREIRE, 1987, p. 44).

Os autores Adams e Streck (2014, p. 16) evidenciam a ação humanizadora como permanente e de luta constante, a partir de práticas sociais. Nesse contexto, a educação é forjada como “fator-chave para avanço da ciência, para a eliminação dos problemas sociais e para o funcionamento das instituições democráticas”.

As próprias UNEIs, nessa lógica, por vezes assumem o papel redentor no que se refere à solução dos problemas sociais dos jovens e adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. Pode-se dizer que, tal como o processo educativo, as UNEIs também têm suas limitações, ou seja, não é possível resolver os inúmeros problemas da sociedade contemporânea apenas por uma perspectiva, por mais promissora que ela se apresente. Adams e Streck (2014, p. 17), inclusive, questionam a ideia utópica “dos tempos e dos lugares de ensinar e aprender”; conforme afirmam, esses espaços apresentam contrariedades e tensionamentos, ecoando as vozes do dissenso.

A existência de conflitos, tensionamentos, contradições, entre outros, não faz dos espaços educativos locais menos importantes – somente mostra que, como afirma Freire (1987), somos seres inacabados e em constante mudança. O mesmo ocorre com as instituições, sejam elas as escolas regulares, seja a educação oferecida pelas UNEIs.

Os educadores podem (e devem) ser o elo entre a cela e a sala de aula, entre a punição e a educação como ato político de transformação da realidade em que vivem os jovens e adolescentes infratores e, ainda, entre as vozes dos meninos e das meninas que cumprem medidas socioeducativas e sua inserção no convívio fora dos muros que os aprisionam. Freire e Shor (1986) falam sobre o silenciamento como processo de dominação:

O silêncio do aluno é criado pelas artes da dominação. Os alunos não são silenciados por natureza. Eles têm muito para dizer, mas não segundo o roteiro da sala de aula tradicional. Reinventar os aspectos visuais e verbais da sala de aula são duas formas de se opor às artes destrutivas da educação passiva. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 144).

Assim, a partir da perspectiva teórico-metodológica da teoria crítica da educação, com vistas à análise da educação inserida no contexto político, social, econômico e cultural da sociedade, concordo com McLaren (1977b, p. 192) quando afirma que a educação crítica deve contribuir para “[...] fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes”. Segundo o autor, esse é o objetivo da teoria crítica da educação ou, como ele denomina, Pedagogia Crítica.

A escolarização¹⁹ é concebida pela Pedagogia Crítica como uma política cultural e “está sempre implicada em relações de poder, práticas sociais e favorecimento de formas de conhecimento que suportam uma visão do passado, presente e futuro”, (MCLAREN, 1977b, p. 193), ou seja, histórica. Entende-se que a escola, como parte integrante da sociedade capitalista, incorpora sua forma hegemônica de reproduzir as desigualdades.

Porém, a escola incorpora também as contradições presentes na sociedade capitalista. Estas contradições, por meio de suas brechas, possibilitam que os professores e estudantes construam formas não hegemônicas de fazer educação. Tal como afirma McLaren (1977b):

Os educadores críticos argumentam que qualquer teoria de valor sobre a escolarização deve **tomar partido**. Ou seja, deve ser fundamentalmente ligada à luta por uma vida qualitativamente melhor para todos, através da construção de uma sociedade baseada em relações não exploradoras e de justiça social. O educador crítico não acredita que exista dois lados para toda questão, com ambos os lados necessitando igual atenção. Para o educador crítico, existem **muitos** lados para um problema e, frequentemente, esses lados são ligados a

¹⁹ É necessário trazer a distinção feita por McLaren (1977b) entre escolarização e educação: “A primeira é basicamente um modo de controle social; a última tem o potencial de transformar a sociedade, tendo o estudante a função de um sujeito ativo comprometido com o aumento de poder pessoal e social.” (MCLAREN, 1977b, p. 198).

certos interesses de classe, raça e gênero. (MCLAREN, 1977b, p. 200-201, grifo do autor).

Os educadores críticos que lutam por uma educação emancipatória e transformadora questionam o conhecimento presente na escola. Tal como afirma Freire (1987), eles reconhecem que todo e qualquer tipo de conhecimento contém interesses históricos, sociais e culturais, entre outros. Não há neutralidade, nem na escola, nem no processo de conhecimento, pois são frutos de construções sociais permeadas por relações de poder. Sobretudo, a Pedagogia Crítica “questiona como e por que o conhecimento é construído da maneira como é e como e por que algumas construções da realidade são legitimadas e celebradas pela cultura dominante, enquanto outras claramente não são”. (MCLAREN, 1977b, p. 202).

3.4. Os professores: sujeitos críticos e indispensáveis para o processo educativo

Na perspectiva educacional, a abordagem crítica, segundo Pereira (2014), aponta para o compromisso dos pesquisadores-professores – campo no qual me incluo – a partir de uma visão coletiva e colaborativa e discute as diferenças e aproximações entre as pesquisas na/sobre a formação docente:

A pesquisa sobre formação docente está mais voltada para a organização desse campo acadêmico e da formação de professores como uma área importante de investigação acadêmica e, por isso mesmo, interessada em fazer avançar as compreensões sobre essa complexa temática, a pesquisa na formação docente tem uma intencionalidade formativa explícita e um compromisso com a transformação da prática docente (PEREIRA, 2014, p. 55).

A pesquisa sobre formação docente apresenta caráter acadêmico, com base no ensino e aprendizagem dos professores e dos alunos, e o objeto da pesquisa deve contribuir ao campo científico. A pesquisa sobre formação tem como sujeito o próprio professor.

A abordagem de Zeichner (2008) fortalece essa concepção teórica. Para ele, é importante preparar/pensar os professores para favorecer a diminuição das desigualdades em todas as dimensões da vida na escola. As desigualdades existentes nas escolas reverberam nas reflexões sobre as injustiças além dos espaços escolares, ecoam naquelas existentes no cotidiano, inclusive dos professores que atuam com jovens e

adolescentes em privação provisória de liberdade, como os atendidos nas Unidades Educacionais de Internação:

[...] professores que são determinados e capazes de trabalhar dentro e fora de suas salas de aula a fim de mudar desigualdades que existem tanto no ensino quanto na sociedade como um todo. Existe um reconhecimento das dimensões sociais e políticas do ensino, justamente com suas outras dimensões e um reconhecimento das construções dos professores para aumentar as oportunidades da vida de seus alunos. (ZEICHNER, 2008, p.17).

O reconhecimento, como diz o autor, das dimensões sociais e políticas do processo educativo dos professores em relação aos estudantes atendidos nas UNEIs é um aspecto relevante da reflexão que apresento na análise do campo de investigação. Além disso, conhecer o que levou os professores a optarem pela atuação pedagógica nesses espaços foi o ponto de partida da entrevista e do questionário com os professores.

Esse questionamento nas entrevistas e nos questionários com os professores foi motivado pelo que afirma Zeichner (2008, p. 17): “existe um reconhecimento das dimensões sociais e políticas do ensino, juntamente com outras dimensões, e as oportunidades das contribuições dos professores para aumentar as oportunidades de vida de seus alunos”.

Ao pesquisar os docentes, suas concepções da socioeducação e as implicações para o seu quefazer pedagógico, articulo-me profundamente com Freire (1987), para quem o fazer e o pensar, a teoria e a prática, a ação e a reflexão, são indissociáveis. Dessa forma, o termo “quefazer”, como esclareci, está presente, permeando toda a tese, com o significado atribuído por Freire:

[...] se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. (FREIRE, 1987, p. 70).

Reitero, a partir de Freire (1987), que o quefazer pedagógico “não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da libertação” (FREIRE,

1987, p. 70-71). O autor enfatiza o reconhecimento de que todo processo educativo é coletivo, portanto, não é o heroísmo de um ou de outro professor e/ou aluno que produz a transformação/libertação, mas o movimento de um coletivo, seja ele de professores e alunos, seja de outros grupos de pessoas.

Outra questão imprescindível na discussão freiriana de educação é que todo quefazer, toda práxis, tem uma posição política, em consonância com as reflexões anteriores de McLaren (1977a, 1977b), Giroux (1997) e Apple e Buras (2006), entre outros, isto é, está irremediavelmente envolvida com relações de poder. Nas palavras de Freire, “a práxis revolucionária somente pode opor-se à práxis das elites dominadoras. E é natural que assim seja, pois são quefazeres antagônicos.” (FREIRE, 1987, p.71).

Com base nos teóricos críticos da educação, é possível reconhecer que os espaços educativos não são homogêneos, já que alunos e alunas chegam carregados de sentidos e significados, multiplicidades de experiências e vivências, advindas dos mais diversos contextos sociais, econômicos, políticos e religiosos, entre outros. A ideia de diferentes afetações construídas socialmente também envolve os professores, que igualmente têm percursos distintos.

Ao considerar todos os professores como intelectuais, Giroux (1997) resgata o princípio de que qualquer atividade humana parte de um pensamento. Para o autor, a atividade, “independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível”. (GIROUX, 1997, p. 160).

No Brasil, a mobilização no campo da pesquisa em educação em prol de uma agenda contra-hegemônica ganha fôlego a partir dos anos de 1990, contrapondo-se à visão da racionalidade técnica e prática hegemônica. Ocorre, então, uma efetiva discussão de temas que impactam a prática dos professores, com base em estudos legitimados por pesquisas preocupadas com questões necessárias à educação sob uma perspectiva crítica e progressista.

Concordo com Saul e Saul (2016) quando apontam os seguintes objetivos dos grupos de educação contra-hegemônicos:

[...] incentivar e concretizar propostas contra-hegemônicas de formação docente que se opõem a modelos pré-estabelecidos,

considerando a complexidade dos contextos concretos de prática e reforçando a autonomia dos professores, de modo a mobilizar saberes teóricos e práticos para construir novos conhecimentos, analisar criticamente a realidade e transformá-la. (SAUL; SAUL, 2016, p. 26).

No rol de educadores brasileiros e com prestígio internacional que apresentam pautas contra-hegemônicas está Paulo Freire. Segundo Saul e Saul (2016), ao defender amplo debate sobre a formação de professores, Freire entrelaça “diálogo, relação teoria-prática, construção do conhecimento, democratização e outras, em uma moldura que mostra, com clareza, a politicidade da educação”. (SAUL; SAUL, 2016, p. 24).

A perspectiva freiriana, para Saul e Saul (2016), caminha na direção de uma proposta permanente de formação de professores: “o formado e o formador compreendem-se como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impele o homem a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si” (SAUL; SAUL, 2016, p. 25). Assim, os sujeitos, ao considerarem-se inacabados, são afetados por contextos de toda ordem e, ao interagirem neste processo de constante (trans)formação, transformam a si e a quem faz parte do contexto histórico e educativo.

Os professores, inevitavelmente, lutam contra o processo de proletarização que, muitas vezes, lhes é imposto. Como destaca Giroux (1997), são “homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens” (GIROUX, 1997, p. 161). Para o autor, a função:

[...] dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle. Isto significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes. (GIROUX, 1997, p. 162).

Os professores, como intelectuais, assumem seu papel político e ideológico nas inter-relações sociais e culturais nos espaços escolares, construindo formas não hegemônicas no processo educativo. Isto faz, conforme Giroux (1997), “parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta.” (GIROUX, 1997, p. 163).

A premissa dos intelectuais transformadores reverbera no reconhecimento dos educadores sociais como promotores de mudanças, impondo-se contra todos os tipos de injustiças, entre elas, as econômicas, políticas e sociais, em espaços escolares formais ou não formais, como as Unidades Educacionais de Internação que atendem jovens e adolescentes em conflito com a lei.

Os professores, segundo Giroux (1997) e Freire (1987), devem oportunizar aos estudantes condições para construir sua cidadania. Giroux (1997) enfatiza: “apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores”. (GIROUX, 1997, p. 163).

Finalizo este item com Freire (1987), para quem os professores, ao se reconhecerem como educandos e educadores em uma relação dialética, permitem que “a educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos”. (FREIRE, 1987, p. 82).

4. CONTEXTUALIZAÇÃO DA SOCIOEDUCAÇÃO NO BRASIL

Sempre em um compromisso está implícito um ato de entrega meu para o outro. O descompromisso é a negação dessa oferta, dessa entrega ao outro. Uma vez que não me entrego no meu esforço de construção, não tenho nada a oferecer para o outro. Madalena Freire (2008, p. 37).

Madalena Freire insere-se neste capítulo para reafirmar o compromisso com a vida digna e a defesa da política social, econômica e cultural daqueles que não têm seus direitos assegurados. A autora alerta para o descompromisso com os jovens e adolescentes que cometem atos infracionais.

No contexto desta pesquisa, busco situar a socioeducação no Brasil, mediante contextualização social, política e cultural sustentada por bases históricas e legais internacionais e nacionais. Ao mesmo tempo, apresento o processo de criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) até o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), os quais atenderam/atendem jovens e adolescentes que se encontram privados de liberdade, incluindo-se os das UNEIs. Analiso o contexto histórico das instituições de atendimento ao menor infrator e as mudanças ocorridas no atendimento aos socioeducandos, evidenciando as políticas públicas.

Como forma de sistematização para a leitura, apresento a seguir o Quadro 2, que traz as leis, seus respectivos números, ano de criação, princípios e responsáveis.

Quadro 2 - Marcos legais de direitos e proteções de crianças, adolescentes e jovens que cometem atos infracionais.

Lei	Número	Ano	Princípio	Responsável pela lei
Código de Menores	Decreto nº 17.943-A	1927	Consolida as leis de assistência e proteção a menores. O Código de menores forneceu os contornos de uma nova justiça especial, que deslocava a tutela dos	República Federativa do Brasil

			menores da família para o Estado.	
Serviço de Assistência a Menores – SAM	Decreto-lei Nº 3.799	1941	Transforma o Instituto Sete de Setembro em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências.	República Federativa do Brasil
Declaração dos Direitos da Criança	Resolução nº 1.286	1959	Segundo a UNICEF, é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990.	Organização das Nações Unidas
Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM	Lei nº 4.513	1964	Autoriza o poder executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do serviço de assistência a menores, e dá outras providências. É constituída por seis capítulos e 26 artigos, nos quais foram apresentados a finalidade e a estrutura funcional, representativa e fiscal, não havendo, contudo, menção às condições de atendimento aos menores.	República Federativa do Brasil
Código de Menores	Lei nº 6.697	1979	O Código do Menor alterou o conceito de internação para abrigamento, e a privação de liberdade poderia ocorrer em casos de flagrante e para adolescente com 12 anos ou mais.	República Federativa do Brasil

Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade	-----	1988	Foram estabelecidas regras mínimas para os jovens e adolescentes que se encontravam em regime de internação nas instituições de privação de liberdade, a fim de diferenciar claramente os sistemas de justiça juvenil dos sistemas prisionais dos adultos.	Organização das Nações Unidas
Convenção sobre os Direitos da Criança	Resolução 44	1989	Tornou-se uma normativa para todos os países signatários da ONU. O documento contém um preâmbulo trazendo as fundamentações jurídicas e o contexto social para a garantia de direitos da criança.	Organização das Nações Unidas
Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA	Lei nº 8.069	1990	Constituiu-se como marco legal nacional para a garantia de direitos de crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social e também como referência à socioeducação no Brasil, estabelecendo medidas socioeducativas que podem ser aplicadas a adolescentes que cometem ato infracional.	República Federativa do Brasil
Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE	Resolução CONANDA nº 119	2006	Orienta que o SINASE, como um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, envolve	República Federativa do Brasil

			desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medidas socioeducativas.	
Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE	Lei nº 12.594	2012	Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.	República Federativa do Brasil

Fonte: elaborado pela autora

O Quadro 2 situa os marcos legais de direitos e proteção de crianças, adolescentes e jovens que cometem atos infracionais, possibilitando-nos acompanhar cronologicamente como foram instituídas as políticas públicas e quais os órgãos envolvidos nas discussões, até os dias atuais, com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

4.1 Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – Funabem: contexto histórico da política de internação de jovens e adolescentes em conflito com a lei

O recorte temporal que utilizo para discutir a institucionalização²⁰ de jovens e adolescentes para o cumprimento de medidas socioeducativas inicia com a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor²¹ (Funabem). Essa escolha deve-se ao impacto causado no sistema de abrigo de menores, como veremos a seguir. Em âmbito estadual, considero a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), iniciando em 1964, com seu declive entre o final da década de 1970 e meados de 1980.

²⁰ Entendo que a “institucionalização, pressupõe, em primeiro lugar, a segregação do meio social a que pertence o ‘menor’; o confinamento e a contenção espacial; o controle do tempo; a submissão à autoridade – formas de disciplinamento interno, sob o manto da prevenção dos desvios ou da reeducação dos degenerados” (RIZZINI, 2011, p. 20).

²¹ Rizzini e Rizzini informam como meninos e meninas atendidos pelo Estado, filhos e filhas dos pobres, foram categorizados de acordo com os dispositivos legais vigentes em cada época. No Código de Menores de 1927, eram tratados como desvalidos, abandonados, órfãos e delinquentes. O termo “menor” foi incorporado com a “criação da FUNABEM e da Política Nacional do Bem-Estar do Menor”. Com a instituição do SINASE em 2006, os jovens e adolescentes atendidos em meio socioeducativo passam a ser compreendidos como socioeducandos e, na esfera legal, como menores infratores. (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 66, grifo do autor.)

Em 1º de dezembro de 1964, no governo de Humberto Castelo Branco, foi promulgada a Lei nº 4.513, que autorizou a criação da Funabem, constituída de seis capítulos e 26 artigos, nos quais foram apresentadas a finalidade e a estrutura funcional, representativa e fiscal, não havendo, contudo, menção às condições de atendimento aos menores.

O contexto histórico para a criação da Funabem em 1964 foi o golpe militar. De acordo com Becher (2011), o período “centralizou e especializou as políticas voltadas para as crianças e jovens pobres brasileiros, inscrevendo-as, também, em um modelo coercitivo-repressivo”. (BECHER, 2011, p.1). Segundo Daminelli (2019), “a entidade foi um dos projetos mais consideráveis do governo dos militares no âmbito social, celebrado como espelho do que viria a ser o Brasil sob o encargo das forças armadas: grande, nacional, autônomo, ufanista.” (DAMINELLI, 2019, p. 33). Isso, na realidade, representou efetivamente uma entidade violenta e repressiva que, nas palavras da autora, “executou a institucionalização em massa das infâncias e juventudes pobres brasileiras.” (DAMINELLI, 2019, p. 33). Com a abertura do período de redemocratização brasileira nos anos de 1980, a Funabem sofreu críticas, o que significou um aceno às agendas sociais, como explica a autora:

[...] críticas tiveram seu auge no meado da década de 1980, quando fora inevitável que a instituição se reformasse em consonância com as demandas sociais, sobretudo aquelas oriundas de grupos que militavam pelas infâncias e juventudes, e diante do cenário político marcado pela reabertura democrática. (DAMINELLI, 2019, p. 34).

Constituídos em diversos países europeus em meados do século XX, os sistemas de justiça de menores orquestraram as concepções implantadas para a vigilância da infância. De acordo com Neves (2008), é complexa a relação educativa e judicial:

A retórica de proteção da infância envolvida na constituição original de tais sistemas, que são precisamente uma zona de confluência do judiciário e do educativo, torna o objetivo vago e difuso, revelando ao mesmo passo as tendências contraditórias e as questões por resolver

que ainda hoje os caracterizam: qual deverá ser o motivo da intervenção? Quais os objetivos a atingir? Quais os processos a utilizar para os alcançar? (NEVES, 2008, p. 17).

O autor aponta questões que devem ser discutidas, tanto na esfera jurídica quanto na educativa, devendo haver pontos de conexão para o atendimento adequado daqueles e daquelas que são institucionalizados, caminhando paralelamente com ações efetivas para a transformação social de todos e todas. É necessário dizer que concordo com Braz e Farias (2019), ao tensionarem a construção histórica e a produção de segregados como incômodos à sociedade. Para os autores, a segregação, que gera o *status quo*, “foi, e ainda é concretizada por intermédio da utilização de espaços específicos, criados para retirar de circulação determinadas pessoas sob as mais diversas pretensões” (BRAZ; FARIAS, 2019, p.23). Os espaços de institucionalização de menores não tinham a intenção de “recuperação do diferente, desviante ou errante, ou seja, não tinha[m] o objetivo de devolvê-los à sociedade.” (BRAZ; FARIAS, 2019, p. 23).

Independentemente da nomenclatura – “calabouços, prisões, hospitais gerais, asilos, casas de internamento” –, as instituições eram projetadas para que o setor dominante mantivesse os indesejáveis longe do convívio social. (BRAZ; FARIAS, 2019, p. 24). Os autores referem-se à normativa de punição como pretexto para inibir as más ações:

A norma vigente, transmitida como um costume, visando servir de exemplo, era o castigo físico, trazendo embutido nela a ideia de que o sofrimento é a melhor solução para fazer o homem abdicar de suas inclinações para a prática de más ações ou até mesmo para se evadir da loucura. (BRAZ; FARIAS, 2019, p. 27).

A manutenção de instituições para infratores de toda ordem objetivava e ainda objetiva oferecer aos setores “economicamente favorecidos, dos grandes centros urbanos, uma sensação de segurança e, sobretudo, transformar o homem de má índole” (BRAZ; FARIAS, 2019, p. 28) em pessoa submissa, seguindo “as prerrogativas

previstas nas leis que regiam a ordem social”, para que a sociedade hegemônica fosse preservada. (BRAZ; FARIAS, 2019, p.28).

Ao serem institucionalizados, todos e todas descolam-se das individualidades e passam a incorporar-se aos espaços onde estão privados de liberdade, obedecendo às regras impostas (BRAZ; FARIAS, 2019). A descaracterização acontece socialmente quando deixam de ser quem são e passam a ser números, estatísticas ou codinomes, no caso das Unidades Educacionais de Internação.

A organização da Funabem é um exemplo, segundo Cifali, Chies-Santos e Alvarez (2020), com base em dois eixos: “a correção e a prevenção” (CIFALI; CHIES-SANTOS; ALVAREZ, 2020, p. 203). Desde a sua criação, representou um grande desafio entre os discursos distintos sobre a defesa e direitos das crianças, normatizados pela Declaração dos Direitos da Criança, promulgada em 1959²², e o regime político vigente no Brasil, que pretendia moralizar as crianças pobres brasileiras. Isso “não se apresentava como solução para coisa alguma segundo aqueles que dirigiram a instituição, então qualificada pelo aspecto penitenciário”, (DAMINELLI, 2019, p. 61) – para a autora, visto como abrigo permanente.

Os princípios da Fundação, segundo Rizzini e Rizzini (2004), eram desmistificar o Serviço de Assistência a Menores (SAM)²³, criado em 1941, que potencializou a violência e a perversidade destinadas aos menores abrigados que cumpriam medidas disciplinares por atos infracionais. As pretensões eram de autonomia em todas as instâncias e “rejeição aos depósitos de menores, nos quais se transformaram os internatos para crianças e adolescentes das camadas populares” (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 35). A ruptura com as práticas instituídas pelo SAM não se concretizou, já que a Funabem se consolidou em pautas do governo militar. Cifali (2019), a partir de

²² A Declaração Universal dos Direitos da Criança foi proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas nº 1.286, de 20 de novembro de 1959, apresentando cinco considerações e uma proclamação, e trazendo em seu bojo 10 princípios. Para Targino (2003, p. 48), essa declaração é considerada como precursora, “deixando claro o quanto as nações, desde 1924, já se preocupavam com a infância, isto é, com o respeito aos menores dignos de cuidados especiais”. Tavares (1996) aponta que a Resolução nº 1.386 trouxe o posicionamento da ONU quando recomenda as nações pertencentes à entidade para atenção à legislação específica para os direitos da criança.

²³ As autoras Rizzini e Rizzini (2004) denunciam que o “Serviço de Assistência a Menores SAM acaba por se transformar em uma instituição para prisão de **menores transviados** e em uma **escola do crime**.” (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 34, grifos das autoras).

Becher (2011, p. 1), aponta as práticas militarizadas impostas na Funabem como medida disciplinar de correção: a “disciplina dentro das instituições juvenis foi militarizada e [...], a partir de então, as instituições da justiça juvenil cerraram definitivamente suas portas para a sociedade” (BECHER, 2011, p. 1).

O processo de enclausuramento que meninos e meninas pobres sofriam desde as primeiras entidades de acolhimento representa, segundo Rizzini (2011), Becher (2011) e Cifali (2019), entre outros, uma suposta limpeza para a sociedade brasileira, aclamada pelos providos de recursos financeiros, sociais e culturais. Na FEBEM, a disciplina rígida imposta a crianças e adolescentes institucionalizados, muitas vezes, era exercida com violência, chegando a maus-tratos para que as regras fossem respeitadas, o que causou muitas críticas por parte da sociedade, de acordo com Earp (1993).

4.1.1 Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor: declive de sua agenda repressora

O processo para o desmonte da Funabem ocorre a partir de meados da década de 1970. Em 1974, houve alteração significativa, em conformidade com o Decreto nº 74.000, de 1º de maio, quando a Funabem passa a fazer parte do Ministério da Assistência Social. Dessa forma, a fundação altera sua finalidade repressivo-punitiva para assistencial, pelo menos de acordo com os dispositivos legais, já que a perversidade, como veremos neste estudo, perdura até os dias atuais. De acordo com Daminelli (2019), as atividades da Funabem não se sustentavam e foram encerradas, devido a modificações políticas e legais:

Na virada da década de 1970 para a de 1980, as diretrizes da Funabem haviam sido redefinidas, seus estatutos atualizados e o trabalho de ‘sensibilização da população’ – que figurava no conjunto de normativas institucionais de 1966 – fora intensificado, escancarando a insuficiência das ações levadas a cabo pela instituição no sentido de promover o ‘bem-estar do menor’. [...] e o início do movimento de reabertura política e da entrada em cena de novos personagens que reivindicavam a erradicação das políticas menoristas, ao invés de novas atualizações desta política. (DAMINELLI, 2019, p. 131).

Para a autora, o processo que culminou na falência da Funabem associa-se à atualização do Código de Menores, em 1979, o que, a partir da mobilização da sociedade, reverberou na constituição do “Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e seu Sistema de Garantia de Direitos” (DAMINELLI, 2019, p. 276). Targino (2003) complementa o cenário para o desmonte da Funabem ao ilustrar o contexto nacional:

[...] a grande divulgação das violências realizadas com as crianças e ainda o reconhecimento da inadequação e falência da PNBEM associada à Funabem e às FEBENS, vários setores da sociedade civil se uniram em busca de soluções, isto porque o problema destes órgãos havia atingido índices alarmantes e a sociedade não podia mais tolerar a política adotada por elas. (TARGINO, 2003, p. 68).

A sociedade, que buscou mudanças nas políticas de institucionalização dos menores, segundo Daminelli (2019) e Targino (2003), entre outros, primava por alternativas às medidas repressivas vivenciadas nas instituições brasileiras. As alterações propostas pelo Código de Menores de 1979 e a falência da FUNABEM em meados da década de 1980 foram possibilidades de mudanças e representaram avanços na construção de marcos legais em defesa dos direitos de crianças e adolescentes internados.

4.1.2 Alterações do Código de Menores de 1927 a 1979

Em conformidade com o movimento de redemocratização de agendas progressistas que se mobilizaram no Brasil no final da década de 1970, algumas alterações legais foram propostas, como a Lei nº 6.697, de 12 de outubro de 1979, a qual tratou da atualização do Código de Menores de 1979, em substituição ao Código de Menores de 1927²⁴. Buscava-se, assim, superar a imagem da Funabem como instituição “de abrigo sistemático para crianças carentes e adolescentes infratores, disseminados de maneira desigual pelos estados brasileiros, lugares onde imperavam

²⁴ De acordo com Cifali, Chies-Santos e Alvarez, “o Código de Menores de 1927 forneceu os contornos de uma nova justiça especial que deslocava o eixo da tutela em relação aos menores da família em direção ao Estado. Igualmente, todo um discurso que articulava as questões do abandono e da delinquência precoce, da assistência e da justiça simultaneamente, se estabilizava, ao desenhar um dispositivo de governo de crianças e de adolescentes pobres”. (CIFALI; CHIES-SANTOS; ALVAREZ, 2020, p. 201),

violências, violação de direitos e práticas de extermínio” (DAMINELLI, 2019, p. 39). O Código do Menor alterou o conceito de internação para abrigo, e a privação de liberdade poderia ocorrer em casos de flagrante e para adolescentes com 12 anos ou mais (BRASIL, 1979, p. 02). Veremos que apenas a alteração do Código de Menores de 1979 não foi suficiente para que os direitos das crianças e adolescentes fossem respeitados pelas instituições de internação e acolhimento, mas representou um grande passo.

O novo Código do Menor de 1979 é composto por cinco capítulos e 123 artigos. Destes, serão destacados aqueles destinados aos direitos dos menores infratores e às infrações cometidas por crianças e adolescentes em conflito com a lei. As principais diferenças entre os Códigos de Menores referem-se a modificações relativas aos delitos cometidos pelos menores, punidos com “a introdução da prisão cautelar²⁵ para os menores suspeitos de terem praticado algum delito” (TARGINO, 2003, p. 67).

O art. 1º do Código de Menores dispõe sobre a “assistência, proteção e vigilância” (BRASIL, 1979, p. 1) de crianças e adolescentes com idade até 18 anos, trazendo às famílias responsabilidades legais para aquelas que não assegurassem o bem-estar dos menores. Paralelamente, consideraram-se como menores em situação irregular todos os que, de acordo com o art. 2º, parágrafo I, estivessem “com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária.” (BRASIL, 1979, p. 1). No art. 5º, observa-se um avanço na legislação, ao considerar que a proteção dos interesses do menor deverá sobrepor-se a qualquer “interesse juridicamente tutelado.” (BRASIL, 1979, p. 1).

As entidades de assistência são mencionadas no art. 9º; no parágrafo 2º, lê-se: “a escolarização e a profissionalização do menor serão obrigatórias nos centros de permanência” (BRASIL, 1979, p. 3), o que ainda se mantém, conforme o SINASE.

²⁵ Segundo o *site* Justiça do Brasil, a prisão cautelar para o Código de Processo Penal significa que “tal prisão deveria ser aplicada, em regra, para evitar que o provável infrator cometa outros delitos ou tente se furtar do processo, ou ainda, interfira na coleta das provas” <https://jus.com.br/artigos/34814/ato-infracional-e-aplicacao-de-medidas-cautelares-aos-adolescentes>.

Em seu Título V, que trata das Medidas de Assistência e Proteção, o Capítulo I dispõe sobre as medidas aplicadas aos menores pelas autoridades judiciárias, descritas no art. 14º e assim dispostas:

I - advertência; II - entrega aos pais ou responsável, ou a pessoa idônea, mediante termo de responsabilidade; III - colocação em lar substituto; IV - imposição do regime de liberdade assistida; V - colocação em casa de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional, ocupacional, psicopedagógico, hospitalar, psiquiátrico ou outro adequado. (BRASIL, 1979, p. 5).

Interessam a este estudo a seção II, Da liberdade assistida; a seção III, da Colocação em casa de semiliberdade; e a seção IV, da Internação, artigos de 38 a 41. Isso porque tratam das formas de cumprimento das medidas judiciais destinadas aos menores. No escopo deste estudo, ressalto as medidas de internação presentes no art. 40, que considera a internação somente quando for inviável ou malograda a aplicação das demais medidas. O art. 41, por sua vez, refere-se aos estabelecimentos da internação, com instalações adequadas, e ao desligamento dos menores, que caberá ao sistema judiciário.

Houve mudanças e certos avanços no novo Código de 1979, contudo, segundo Costa (1998), a nova versão “não se preocupa com os direitos humanos da população infanto-juvenil em sua integridade. Limita-se a assegurar a proteção para os carentes e a vigilância para os inadaptados e infratores” (COSTA, 1998, p. 14). Targino (2003, p. 68) esclarece que se trata de medidas de proteção baseadas em “compaixão-repressão”, já que tanto os casos sociais quanto os jurídicos eram baseados em decisões da justiça de menores, evidenciando questões sociais como condição para a repressão.

4.2 Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA: do ato infracional às medidas socioeducativas

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990, constitui-se como marco legal para a garantia de direitos de crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social, bem como para a defesa dos direitos dos sujeitos com idade até 18 anos. Focalizo meu olhar no papel das crianças e adolescentes, concordando com Sarmiento (2004), para quem, “em primeiro

lugar, a infância não é um facto natural, mas uma construção social, ancorada na história e marcada pelo tempo e as condições sociais” (SARMENTO, 2004, p. 133).

O Estatuto da Criança e do Adolescente traz o sistema socioeducativo que norteia o atendimento aos menores que cometem atos infracionais, constituindo-se em uma nova ordem para a internação de crianças e adolescentes. Segundo Bisinoto *et al.* (2015), “a noção de socioeducação surgiu com a implementação das medidas socioeducativas normatizadas pelo ECA” (BISINOTO *et al.*, 2015, p. 578). Com base em Rizzini *et al.* (1999, p. 1), evidencia-se que outros dispositivos para a proteção da infância se constituíram para que fosse assegurada a preservação dos direitos de crianças e adolescentes, incluídos aqueles que cometeram atos infracionais e que estavam privados de liberdade. As autoras destacam os princípios do ECA:

O Estatuto estipula normas que visam à proteção da criança com vistas ao seu desenvolvimento integral e conclama a família, o Estado e a sociedade a proverem condições adequadas ao desenvolvimento de todas as crianças e adolescentes, sem qualquer tipo de distinção ou discriminação. (RIZZINI; BARKER; CASSANIGA, 1999, p.1).

Com o ECA, objetivou-se transformar as ações vinculadas às políticas anteriores e consideradas como “práticas assistencialistas, estigmatizadoras e segregadoras as quais sustentaram por muitas décadas a divisão entre **crianças** e **menores**.” (RIZZINI; BARKER; CASSANIGA. 1999, p. 2, grifos das autoras). Trabalhou-se em prol de ações para reorganizar o público atingido pelas novas políticas da infância e adolescência, um público que, para as autoras, continua sendo o mesmo: “esses grupos não mudaram: continuam sendo os mais vulneráveis aos efeitos da pobreza e da exclusão social e os que representam algum tipo de ameaça à sociedade” (RIZZINI; BARKER; CASSANIGA, 1999, p. 2). O que se buscou foi compreender que o menor pobre e vulnerável não deixa de ser uma criança de direitos.

O ECA é organizado em Livro I e II, conforme o quadro abaixo, sendo composto por 10 Títulos e 267 Artigos. No Livro I - Parte Geral, os Títulos estão assim dispostos: I) das disposições preliminares, II) dos direitos fundamentais, III) da prevenção. Já o Livro II - Parte Especial contém os seguintes Títulos: I) da política de atendimento, II) das medidas de proteção, III) da prática de ato infracional, IV) das medidas pertinentes

aos pais ou responsáveis, V) do conselho tutelar, VI) do acesso à justiça, VII) dos crimes e das infrações administrativas.

Quadro 3 – Organização do Estatuto da Criança e do Adolescente ECA

Estatuto da Criança e do Adolescente ECA	LIVRO I – Parte Geral	LIVRO II – Parte Especial
	I) das disposições preliminares	I) da política de atendimento
	II) dos direitos fundamentais	II) das medidas de proteção
	III) da prevenção	III) da prática de ato infracional
		IV) das medidas pertinentes aos pais ou responsáveis
	V) do conselho tutelar	
	VI) do acesso à justiça	
	VII) dos crimes e das infrações administrativas	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, extraído do Estatuto da Criança e da Adolescência – ECA.

No contexto do presente estudo, apresento e discuto o Estatuto da Criança e do Adolescente, com ênfase nos Capítulos II, Dos direitos individuais, e IV, Das medidas socioeducativas. O Título III, Das práticas de atos infracionais, no Capítulo I, Disposições gerais, apresenta os artigos 103, 104 e 105; inicia definindo o ato infracional²⁶ como conduta criminosa ou contraventora e segue destacando, no art. 104, que “são penalmente inimputáveis²⁷ os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas na lei” (BRASIL, 1990, p. 67) e que os atos infracionais deverão corresponder às medidas previstas pela lei do ECA.

O Capítulo II, Dos direitos individuais, enfatiza a garantia e preservação dos direitos dos adolescentes que cometem atos infracionais; os direitos encontram-se organizados em quatro artigos, do 106 ao 109. Em síntese, garante-se que: a) a privação de liberdade acontecerá pelo flagrante do ato infracional cometido, ou por determinação judicial, e endossa ainda que, para tanto, os responsáveis devem ser informados sobre os

²⁶ Para Estefam e Gonçalves (2012), o ato infracional corresponde a: “crime, ação ou omissão consciente e voluntária, que, estando previamente definida em lei, cria um risco juridicamente proibido e relevante a bens jurídicos considerados fundamentais para a paz e o convívio social”. (ESTEFAM; GONÇALVES, 2012, p. 312).

²⁷ O legislador brasileiro não forneceu a definição concreta de imputabilidade penal, mas podemos definir imputabilidade como o ato de “atribuir a alguém a responsabilidade por algum fato” (GONÇALVES, 2012, p. 81).

direitos dos adolescentes; b) após a apreensão do adolescente, o local para onde foi designado deve ser informado à família e às autoridades jurídicas; c) “a internação, antes da sentença, pode ser determinada pelo prazo máximo de quarenta e cinco dias” (BRASIL, 1990, p. 67); e d) a identificação civil do adolescente é suficiente para os órgãos policiais e de proteção judicial.

No Estatuto da Criança e do Adolescente, Capítulo IV, Das medidas socioeducativas, Seção I Disposições gerais, são apresentados três artigos, do 112 ao 114, com o rol de medidas socioeducativas que podem ser aplicadas a adolescentes que cometem ato infracional. O art. 112 indica as medidas passíveis de serem aplicadas, de acordo com Trigo *et al.* (2015, p. 15), impactadas pela gravidade e recorrência do ato infracional cometido:

[...] as circunstâncias do fato e a gravidade da infração também serão levadas em consideração, sendo que na primeira deverão ser considerados todos os fatores que levaram o adolescente a cometer o ato infracional e na segunda ocorrerá a aplicação do princípio da proporcionalidade entre a atitude praticada e a medida aplicada. (TRIGO *et al.*, 2015, p. 15).

O Estatuto da Criança e Adolescente, em seu art. 112, dispõe de seis possíveis medidas socioeducativas para os adolescentes que cometem atos infracionais, caminhando de forma progressiva no tipo de medidas aplicadas:

I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional; VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI (BRASIL, 1990, p. 68-69).

Com relação à estrutura que pune os jovens e adolescentes que cometem atos infracionais com a internação, em conformidade com o ECA, é importante trazer o que afirma Cinti (2012). A autora faz uma crítica à maneira como a sociedade vem propagando inverdades sobre a punição de menores no Brasil; tal fato, para a autora, é grave, pois se trata “da questão propagada aos quatro cantos do país de que menor não é preso e fica sempre impune” (CINTI, 2012, p. 1). Ela destaca, ainda, que a informação não é verdadeira e presta um desserviço à inclusão, já que “facilita a reincidência e faz

umentar, cada vez mais, a aversão da sociedade contra o menor em confronto com a lei. Os menores são punidos sim. Não é verdade que eles não têm a resposta estatal para o comportamento reprovável”. (CINTI, 2012, p. 1). Um exemplo são as instituições socioeducativas com alto índice de adolescentes cumprindo medidas de restrição de liberdade e a reincidência das internações desses adolescentes, segundo a autora.

Os artigos 113 e 114 tratam da execução das medidas socioeducativas empregadas aos adolescentes e complementam-se. O art. 113 trata da aplicação dos artigos 99 e 100²⁸, os quais se referem à acumulação das medidas e às necessidades pedagógicas; o art. 114 reforça que as evidências materiais compõem as provas para a aplicação das medidas socioeducativas.

Nesta pesquisa, o interesse está nas medidas de internação, que, dentre as medidas socioeducativas, são consideradas como as mais severas, ou seja, são aquelas medidas que mantêm o adolescente privado de liberdade. Portanto, devem ser aplicadas em último recurso e em casos graves. Trigo *et al.* (2015) consideram que sejam medidas em “caráter excepcional e atendendo a princípios como o do devido processo legal, brevidade e excepcionalidade”. (TRIGO *et al.*, 2015, p. 17).

A seção da internação é composta por cinco artigos, do 121 ao 125. O primeiro é constituído por sete parágrafos; caracteriza a internação, trata dos prazos, com reavaliação dos socioeducandos a cada seis meses, determina que a internação não pode ultrapassar três anos e que, ao atingir esse período, o adolescente pode ser realocado para uma medida mais branda ou ser posto em liberdade, o que também acontecerá ao atingir 21 anos.

O período de internação deve ser o menor diante do ato infracional cometido, pois, de acordo com Trigo *et al.* (2015), retirar o adolescente “do convívio da sociedade por mais tempo do que o necessário à sua reabilitação implicará em prejuízos à sua ressocialização, tornando ineficaz a medida, tendo em vista seu caráter preponderantemente pedagógico” (TRIGO *et al.*, 2015, p. 17). A partir da assertiva dos

²⁸ Art. 99. As medidas previstas neste Capítulo poderão ser aplicadas isolada ou cumulativamente, bem como substituídas a qualquer tempo. Art. 100. “Na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários”. (BRASIL, 1990, p. 63).

autores acima, trazemos os artigos 124 e 125, que determinam as garantias de direitos dos adolescentes:

[...] V - ser tratado com respeito e dignidade; VI - permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsável; VII - receber visitas, ao menos, semanalmente; VIII - corresponder-se com seus familiares e amigos; IX - ter acesso aos objetos necessários à higiene e asseio pessoal; X - habitar alojamento em condições adequadas de higiene e salubridade; XI - receber escolarização e profissionalização; XII - realizar atividades culturais, esportivas e de lazer (BRASIL, 1990, p. 72-73).

Já o art. 125 impõe ao Estado a responsabilidade pela integridade dos adolescentes privados de liberdade, zelando por sua integridade física e mental, assim como pela contenção e segurança. Para tanto, a instituição responsável pelo cumprimento da internação, conforme Trigo *et al.* (2015), deve ser projetada “para que atenda aos princípios inerentes à dignidade do adolescente, como a preservação da imagem, identidade, autonomia etc., bem como possibilite sua integral segurança” (TRIGO *et al.*, 2015, p. 18).

É sempre importante lembrar, como já enfatizei e*em outros momentos nesta tese, que os adolescentes infratores são um produto desta sociedade desigual: “esses menores são apenas crianças e adolescentes sem dono, em sua **maioria, ociosos**, vagando nas periferias onde residem sem nenhuma assistência do Poder Público, quando são convencidos pelos criminosos e iniciados na criminalidade.” (CINTI, 2012, p. 3, grifos da autora).

Considero que a agenda em defesa dos socioeducandos não é efetiva, pois o discurso de segurança social se sobrepõe à garantia de direitos. Com Rizzini, Barker e Cassaniga (1999), entendo que o ECA é o marco legal para o avanço dos direitos das crianças e adolescentes. Contudo, ao depararmos com as medidas socioeducativas, em que ainda imperam ações severas, comprometendo a ressocialização dos socioeducandos, percebemos que as medidas não foram efetivadas em sua totalidade.

4.3 Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE: a socioeducação a partir das garantias de direitos

Ao tratar do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), faz-se necessário esclarecer a concepção de socioeducação de que estou falando. O termo “socioeducação”, segundo Bisinoto *et al.* (2015), “surge no Estatuto da Criança e do Adolescente quando da implementação das medidas socioeducativas, representando importante conquista na atenção e intervenção com adolescentes autores de atos infracionais” (BISINOTO *et al.*, 2015, p. 575). É urgente romper com ideias sedimentadas de punição e coerção historicamente construídas no sistema de internação, com destaque aos locais que abrigam jovens e adolescentes que cometem atos infracionais. Mais ainda, é preciso considerar “o cometimento de atos infracionais como fenômenos complexos e multideterminados sobre os quais as ações socioeducativas de cunho crítico e emancipatório podem gerar rupturas transformadoras” (BISINOTO *et al.*, 2015, p. 575).

A socioeducação está no campo da educação social, como mostrado no Capítulo 2 deste estudo. É fundamental, neste momento, com base em Bisinoto *et al.* (2015), retomar que a educação social acontece de maneira formal, informal e não formal, havendo diversas e diferentes práticas educativas, e nestas se inclui a educação em instituições socioeducativas. Contudo, “o que há de comum entre essas práticas educativas é o compromisso ético-político com a sociedade em prol da construção de outro mundo possível”. (BISINOTO *et al.*, 2015, p. 581). Assim sendo, a socioeducação, ao estar inserida na educação social, reafirma os compromissos com os direitos humanos, incluindo os dos jovens e adolescentes infratores e promovendo a emancipação desses sujeitos.

Bisinoto *et al.* (2015) apontam que, no ECA, não houve conceituação do termo “socioeducação”, faltando definições teóricas para a implantação das medidas socioeducativas. Isso, portanto,

[...] deixa margens para a manutenção de práticas discricionárias, atreladas a visões políticas societárias pessoais e/ou corporativas como, por exemplo, práticas de caráter meramente punitivo, empreendidas espontaneamente com base em crenças e experiências pessoais. (BISINOTO *et al.*, 2015, p. 577).

As medidas socioeducativas, ao serem inseridas no ECA, (de)marcam as políticas públicas e atribuem sua adoção pelo poder judiciário para aplicação aos jovens e adolescentes que cometem atos infracionais. Indo além da instância judiciária, as ações socioeducativas são notadamente práticas pedagógicas, ou seja, a educação faz parte do escopo do SINASE.

As resoluções nº 106 e 119 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que tratam do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e que posteriormente resultam na Lei Federal nº 12.594 – Lei do SINASE, que veremos à frente, foram esforços para que houvesse esclarecimentos sobre as medidas socioeducativas, apesar de estes documentos enfatizarem a estrutura e o funcionamento das instituições que atendem jovens e adolescentes infratores.

4.3.1 Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE: aporte legal

A regulamentação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) é uma construção a partir de diversos documentos legais que promoveram ações e políticas governamentais e sociais em prol dos direitos de crianças e adolescentes brasileiros. A Constituição Federal de 1988 assegura, em seu art. nº 227, a garantia de direitos, e o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal nº 8.069 de 1990 é precursor em destacar medidas socioeducativas para autores de atos infracionais. A partir de deliberações do CONANDA²⁹, na Assembleia Ordinária nº 140, aprovando a Resolução CONANDA nº 119 de 11/12/2006, regulamenta-se o sistema socioeducativo (CONANDA, 2006, p.1). Esses são marcos históricos que tornaram possível a construção da socioeducação como ato legal.

²⁹ A criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, a partir da Lei nº 8.242, ocorreu em 12 de outubro de 1991, com vistas a superar marcas históricas de punição e repressão aos infratores. O presidente Jair Messias Bolsonaro, com a publicação do Decreto nº 10.003, de 4 de setembro de 2019, dispõe no art. 76 que o “Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - Conanda é órgão colegiado de caráter deliberativo, integrante da estrutura organizacional do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, instituído pela Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991”, alterando a finalidade do CONANDA. (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2019, p. 2).

A resolução CONANDA nº 119 é composta por seis artigos, os quais estruturam o SINASE. O quadro abaixo indica como foi pensado o atendimento a jovens e adolescentes que cometem atos infracionais.

Quadro 4 - Artigos que regulamentam o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE/2006

Artigo	Regulamentação
1º	Aprovar o Sistema de Atendimento Socioeducativo - SINASE.
2º	SINASE constitui-se de uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais.
3º	SINASE é um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medidas socioeducativas.
4º	O SINASE inclui os sistemas nacional, estaduais, distritais e municipais, bem como todas as políticas, planos e programas específicos de atenção ao adolescente em conflito com a lei.
5º	O SINASE encontra-se protocolado na Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República / Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente - Processo nº 0000.001308/2.006-36, folhas 1 a 122, e a sua versão completa está disponível no site www.planalto.gov.br/sedh/conanda .
6º	Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Fonte: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/resolucao_119_conanda_sinase.pdf.

A Resolução CONANDA nº 119 de 11/12/2006 e os artigos descritos acima foram as bases para que, em 18 de janeiro de 2012, o SINASE fosse instituído, por meio da Lei Federal nº 12.594, regulamentando as medidas socioeducativas para jovens e adolescentes que cometem atos infracionais. A natureza das medidas socioeducativas previstas no ECA permaneceu e deu subsídios para a criação do SINASE, que anuncia os objetivos das medidas: a) responsabilização dos jovens e adolescentes que cometem ato infracional e reparação do dano, quando possível; b) elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) aos jovens e adolescentes internados, considerando a integração social e garantia de direitos; e c) as sentenças aos jovens e adolescentes em seu máximo grau correspondendo à restrição de liberdade. (BRASIL, 2012).

O corpo do texto da Lei Federal nº 12.594 está organizado em três Títulos. O primeiro, Do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), dispõe sobre aspectos gerais da lei, organizados em sete Capítulos, destacando: os objetivos das medidas socioeducativas; as competências da União, estados e municípios; a elaboração dos Planos de Atendimento Socioeducativo; os programas de atendimento; a avaliação e acompanhamento da gestão do atendimento socioeducativo; a responsabilização dos gestores, operadores e entidades de atendimento; e o financiamento e prioridades.

O segundo Título, Da execução das medidas socioeducativas, conta com oito Capítulos, partindo de sete princípios presentes nas Disposições gerais, que visam à execução das medidas socioeducativas, com a garantia de direitos dos jovens e adolescentes autores de atos infracionais. Os capítulos seguintes tratam dos procedimentos para atuação dos jovens e adolescentes infratores; da garantia dos direitos individuais; da elaboração de um Plano Individual de Atendimento (PIA); da atenção integral à saúde de adolescente em cumprimento de medida socioeducativa; das visitas a adolescente em cumprimento de medida de internação; dos regimes disciplinares; e da capacitação para o trabalho.

Por fim, o terceiro Título, Das disposições finais e transitórias, apresenta oito artigos, que abordam a atuação do Conselho Estadual ou Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e doações às entidades socioeducativas.

O texto da lei do SINASE considera que os jovens e adolescentes são sujeitos de direitos, apontando “a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento”. (BRASIL, 2012, p. 1).

O SINASE, como referência legal para regulamentar a socioeducação, tem como um de seus objetivos principais, quando se trata do atendimento e abrigamento de jovens e adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas, proporcionar a educação. O próprio documento “reafirma a diretriz do Estatuto sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa” (BRASIL, 2012, p. 13), ou seja, essencialmente, as medidas socioeducativas são pedagógicas. Vale, então, mostrar como a educação está

presente no sistema socioeducativo, com base em dados atuais levantados no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

O tema “educação”, no dispositivo legal do SINASE, aparece quatro vezes, como podemos ler na citação abaixo:

A composição da equipe técnica do programa de atendimento deverá ser interdisciplinar, compreendendo, no mínimo, profissionais das áreas de saúde, **educação** e assistência social, de acordo com as normas de referência. O fundo de que trata o art. 1º poderá financiar, na forma das resoluções de seu conselho deliberativo, programas e projetos de **educação** básica relativos ao Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, em todos os níveis federados, com os órgãos responsáveis pelo sistema de **educação** pública e as entidades de atendimento, deverão, no prazo de 1 (um) ano a partir da publicação desta Lei, garantir a inserção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na rede pública de **educação**, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução. (BRASIL, 2012, p. 1, grifos meus).

Percebe-se que as ações pedagógicas aparecem difusas no texto da lei. A interdisciplinaridade é considerada como condição para que as medidas socioeducativas efetivamente aconteçam, todavia, a educação, nesse item, aparece diluída ao ser condicionada às normas de referência, termo que orienta várias outras ações da lei, sem estar explícita a sua compreensão. O texto destaca a necessidade de financiamento para que projetos de educação se realizem e, principalmente, que todos os socioeducandos devem estar matriculados em uma rede de ensino público dentro de um ano após a publicação da lei, ou seja em 2013. Veremos, neste estudo, que, passados nove anos, ainda há defasagem entre os jovens e adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e os que estão matriculados como determina a lei.

A lei do SINASE avança ao considerar que as crianças – faixa etária até 12 anos – não receberão aplicações de medidas socioeducativas, mantendo o que preconiza o ECA; a elas, são estabelecidas medidas protetivas. As competências dos entes federativos do Brasil estão assim propostas: a União estabelece a execução das políticas nacionais de atendimento socioeducativo (BRASIL, 2012, p. 1); os estados ficam responsáveis pela execução de medidas socioeducativas de semiliberdade e internação; aos municípios, cabe a execução das medidas socioeducativas em regime aberto.

No que se refere ao regime de privação de liberdade, art. 48 da lei do SINASE, é vedado o isolamento do socioeducando como forma de punição. A exceção dar-se-á quando a circulação do interno significar ameaça a si e aos outros jovens e adolescentes infratores. A estrutura física das unidades de internação e de semi-internação deve ser adequada ao atendimento dos socioeducandos. Os atendimentos fora das unidades de internação necessitam de autorização dos próprios dirigentes das unidades socioeducativas. Aos jovens e adolescentes, são assegurados os tratamentos de saúde e o acompanhamento de sepultamento de familiares de primeiro grau. A seguir, contextualizo os dados obtidos em 2020/2021 referentes às unidades e aos socioeducandos.

4.3.2 Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE: levantamento do biênio 2020/2021

O Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, em meados do ano de 2021, divulgou o levantamento das informações sobre o sistema socioeducativo nacional. As informações foram retiradas do anuário do SINASE 2020 e fornecidas pelos gestores estaduais em plataforma específica em 2021. No quadro a seguir, pode-se observar um panorama do SINASE, ano de 2020/2021, com dados quantitativos sobre a relação número de unidades, vagas ofertadas e número de jovens e adolescentes atendidos.

Quadro 5 - Panorama do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE – ano de 2020/2021

CATEGORIA	INDICADOR / DESCRIÇÃO	UNIDADE DE MEDIDA Número	FONTE
Sistema Socioeducativo	Total de unidades socioeducativas de meio fechado	304	LEVANTAMENTO ANUAL DO SINASE 2020
Sistema Socioeducativo	Total de unidades socioeducativas de semiliberdade	90	LEVANTAMENTO ANUAL DO SINASE 2020

Sistema Socioeducativo	Total de vagas ofertadas nas unidades socioeducativas de meio fechado	19133	GESTORES ESTADUAIS 2021
Sistema Socioeducativo	Total de vagas ofertadas nas unidades socioeducativas de semiliberdade	2448	GESTORES ESTADUAIS 2021
Sistema Socioeducativo	Total de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa	46193	LEVANTAMENTO ANUAL DO SINASE 2020
Sistema Socioeducativo	Total de adolescentes grávidas 2021	86	GESTORES ESTADUAIS 2021
Sistema Socioeducativo	Ato infracional de maior incidência na medida privativa de liberdade	ROUBO E FURTO	GESTORES ESTADUAIS 2021
Sistema Socioeducativo	Ato infracional com maior incidência na medida de restrição de liberdade	ROUBO E FURTO	GESTORES ESTADUAIS 2021
Sistema Socioeducativo	Total de óbitos de jovens e adolescentes em medida socioeducativa	15	LEVANTAMENTO ANUAL DO SINASE 2020
Sistema Socioeducativo	Total de adolescentes internos do sexo masculino com deficiência	134	GESTORES ESTADUAIS 2021
Sistema Socioeducativo	Total de adolescentes internos do sexo feminino com deficiência	4	GESTORES ESTADUAIS 2021
Sistema Socioeducativo	Total de adolescentes do sexo masculino no Sistema Socioeducativo com filhos	931	GESTORES ESTADUAIS 2021
Sistema Socioeducativo	Total de adolescentes do sexo feminino atendidos no Sistema Socioeducativo que possuem filhos	85	GESTORES ESTADUAIS 2021
Sistema Socioeducativo	Total de adolescentes internos matriculados e frequentes no Sistema de Ensino	9885	GESTORES ESTADUAIS 2021

Fonte: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/dados-e-indicadores/sinase>, acesso 09/11/2021.

O quadro apresenta o panorama do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo no ano de 2020/2021 no Brasil, em relação ao quantitativo de unidades e de jovens e adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas. O *site* oficial do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos não menciona a pandemia do de Covid-19 e seus impactos na realidade dos socioeducandos.

As unidades socioeducativas, como já mencionado, atendem jovens e adolescentes infratores em regime aberto, semiaberto e fechado. O total geral de unidades para atendimento em meio semiaberto e fechado é de 394; nas unidades de semiliberdade e fechadas há 21.581 vagas; já o total de jovens e adolescentes atendidos nas unidades é de 46.193. Constata-se uma defasagem de 24.612 vagas, ou seja, mais que o dobro de socioeducandos são atendidos, demonstrando que há uma superlotação no sistema socioeducativo.

O perfil dos socioeducandos indica que o roubo e o furto são os atos infracionais mais praticados. No ano de 2021, 86 adolescentes grávidas estavam em restrição de liberdade, seja em meio de semiliberdade ou fechado. Em 2020, ocorreram 15 óbitos de jovens e adolescentes, e não foram explicitados os motivos. A deficiência também é uma realidade nas unidades de medidas socioeducativas, e, em 2021, no regime fechado, havia 134 adolescentes com deficiência do sexo masculino e quatro adolescentes com deficiência do sexo feminino. Não foram observadas as deficiências dos internados. Um total de 931 adolescentes do sexo masculino tem filhos, e as mães correspondem a 85 meninas, conforme dados extraídos do *site* do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

O quantitativo de jovens e adolescentes que estão matriculados no sistema socioeducativo, segundo o Quadro panorâmico do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE – ano de 2020/2021, é de 9.885, o que corresponde a aproximadamente 23% do total de atendidos. Isso indica negligência com a educação como direito fundamental desses jovens e adolescentes privados de liberdade.

As teorizações críticas da educação analisam, entre outros, os fenômenos histórico-sociais, impactados por relações de poder que subjagam os jovens e adolescentes institucionalizados em espaços de internação; para tanto, consideram as realidades sociais, econômicas e culturais que podem ou não levar esses jovens a cometerem atos infracionais. Houve avanços nas medidas socioeducativas, porém, a atual lei do SINASE que regulamenta o sistema socioeducativo ainda não foi efetivada em sua íntegra, especialmente quando se trata de um dos direitos fundamentais: a educação. Os direitos dos socioeducandos, com destaque para a educação, chamam atenção, pois, pelo levantamento anual do SINASE, fica escancarada a discrepância entre vagas nas unidades de internação e semiliberdade, total de jovens e adolescentes atendidos e os números irrisórios de matriculados no sistema educacional.

Faz-se necessário novamente contextualizar a pesquisa em relação ao período político que vivemos.

Com a chegada ao poder de Bolsonaro, as políticas educacionais tornaram-se aparentemente erráticas, mas, em ações e inações tóxicas, a barbárie foi ficando mais visível. Como as ações do novo governo são ainda bastante dispersas – além de estratégias políticas bem urdidas, há também uma enorme incompetência –, é difícil entender como a política educacional do novo governo se relaciona com a racionalidade neoliberal como efeito global. (MACEDO, 2019, p. 1010).

Os mais diversos direitos, historicamente conquistados após a redemocratização do Brasil por meio de lutas sindicais e movimentos sociais, estão sendo subtraídos, pois não se coadunam com a agenda ultraliberal e ultraconservadora do governo do presidente Jair Bolsonaro. Percebe-se que o Estado vive a necropolítica, que, segundo Mbembe (2018), se acentua em governos autoritários, definindo quem vive e quem morre, o que leva à barbárie social. “Numa conta matemática simples, os donos do poder mais uma vez decidem quem vive e quem morre, como seres descartáveis”, (CASTILHO; LEMES, 2021, p. 270), ou seja, em nome de uma soberania, há o extermínio de uma parcela da população considerada desnecessária.

O governo federal representa a anuência para que grupos minoritários sejam perseguidos, destilando o ódio. Há episódios de racismo mais evidentes – que sabemos que é estrutural –, bem como de xenofobia e de LGBTfobia, e outras formas discriminatórias. As autoras Castilho e Lemes (2021) descrevem como age o Estado:

A necropolítica de Bolsonaro utiliza o Estado para subjugar qualquer possibilidade de vida ao poder da morte. Não se trata de ações desconexas, eventuais, pontuais ou excepcionais, trata-se, sim, de ações políticas que se transformaram em regra e não em exceção, que definem quem importa e quem não tem importância, quem é essencial e quem é descartável. (CASTILHO; LEMES, 2021, p. 272).

O desmonte do Estado democrático de direito acontece quando a garantia de direitos é abalada e a sociedade não consegue se organizar, pois, estruturalmente, está contaminada pelo modelo político e social em vigor: extermínio da população pobre brasileira. Neste caso, a proteção à população vulnerabilizada não se enquadra na pauta do governo. Castilho e Lemes (2021) ratificam que:

O governo Bolsonaro é marcado por uma direção política que atenta contra a própria sobrevivência da classe trabalhadora. Sua escolha pela necropolítica impõe um extermínio a todos/as aqueles/as que ameacem o grande capital, como é o caso das ações orquestradas contra os povos indígenas, ribeirinhos e quilombolas; contra a Amazônia e seu desmatamento criminoso; na liberação de centenas de agrotóxicos; no pacote anticrime; na contrarreforma da previdência social; na garantia de armamento aos grandes proprietários de terra; nas reduções orçamentárias das políticas sociais; nos sucessivos cortes nas universidades e na cultura, e, portanto, no descrédito com relação à ciência e à cultura, como campos de elevação da consciência. (CASTILHO; LEMES, 2021, p. 272).

Pode-se incluir nessa pauta o extermínio dos apenados e dos infratores, representados nesta pesquisa pelos jovens e adolescentes privados de liberdade, por meio do discurso de que “bandido bom é bandido morto”, diversas vezes proferido pelo próprio Jair Bolsonaro. Nas falas do presidente, inclui-se a intenção de alterar a maioria penal para 16 anos, ou seja, os jovens e adolescentes em regime fechado iriam para o sistema prisional brasileiro ao completarem 16 anos, o que representaria a esses jovens e adolescentes uma ruptura com o sistema educacional presente nas unidades socioeducativas e com um dos pilares do SINASE: a ressocialização.

Com o objetivo de atingir a emancipação e transformação social que ancoram as premissas do SINASE, o direito à educação é uma alternativa para a transformação social necessária aos jovens e adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. No entanto, não é respeitado, já que a porcentagem de matriculados não se aproxima do

número de atendidos. Dessa forma, garantir os direitos mínimos desses jovens e adolescentes ainda se constitui em um desafio.

5. O ENCONTRO COM OS PROFESSORES DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DE INTERNAÇÃO: DESAFIOS DA PRODUÇÃO DOS DADOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Educador
Educa a dor da falta
Educando a busca do conhecimento
Educador
Educa a dor do limite
A dor afetiva
Educando o desejo
Educador
Educa a dor da frustração
A dor da perda
Educando o humano, na sua capacidade de amar.
Educador
Educa a dor do diferenciar-se
A dor de individuação
Educando a autonomia
Educador
Educa a dor da imprevisão
A dor do incontrolável
Educando o entusiasmo da criação.
Madalena Freire (2008, p. 27).

A epígrafe de Madalena Freire retrata o educador em sua prática educativa mais valiosa: o ato de educar com amor, em diferentes contextos da dor humana, por meio do diálogo, da fala e da escuta, da produção de conhecimento, com autonomia e entusiasmo, para a emancipação e transformação de cada sujeito.

Neste quarto capítulo, apresento os professores que fizeram parte desta pesquisa, bem como os eixos temáticos que emergiram do próprio campo, nos diálogos construídos com os docentes, no momento das transcrições das entrevistas e na leitura e releitura dos questionários abertos. Os eixos temáticos possibilitam a análise da concepção de socioeducação e do quefazer pedagógico, além do entrelaçamento dos diálogos com os professores que já atuaram e dos que atuam, neste momento, nas UNEIs. Há uma complementaridade nas informações fornecidas para esta pesquisa pelos professores que ingressaram em 2020 e continuam nas UNEIs até o momento desta escrita e por aqueles que já atuaram, mas não atuam mais nas UNEIs. Os professores que antecederam os atuais foram fundamentais para que os dados produzidos apresentassem a realidade da educação presencial das Unidades

Educacionais de Internação, e os atuais explicitaram mais a socioeducação por meio do ensino remoto.

O encontro com os professores das Unidades Educacionais de Internação realmente foi um desafio, já que se deu em maio de 2021, durante a pandemia de Covid-19, coincidindo, ainda, com o primeiro ano³⁰ de contratação da maioria dos professores para atuarem nas unidades socioeducativas. O caminho para seleção dos sujeitos iniciou pela aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa, que, por meio da Resolução nº 466/12, está vinculado ao Conselho Nacional de Saúde. Os dados para que o estudo que envolve seres humanos seja realizado devem ser incorporados à Plataforma Brasil, e as etapas descritivas exigem que informações relativas à tese em andamento sejam inclusas. Os documentos comprobatórios são: a) Projeto de Pesquisa, contendo cronograma e roteiro do instrumento a ser realizado para a coleta de dados; b) Carta de Apresentação; c) Folha de Rosto da Pesquisa; d) Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE). Todos foram anexados para que a viabilidade da pesquisa fosse analisada e autorizada.

Os documentos enviados à Plataforma Brasil, conforme anexos A, B, C e D, foram sendo incluídos de julho a agosto de 2020. Em setembro do mesmo ano, veio a aprovação pela Comissão de Ética. Após a autorização para realização da pesquisa, convivíamos com a incerteza e os avanços da pandemia de Covid-19. Assim, “o distanciamento social passou a ser recomendado como uma das medidas centrais de contenção da pandemia, e as atividades educacionais refluíram para o interior das casas, das famílias”. (AFFONSO *et al.*, 2021, p. 25). Diante deste cenário, e com esperança de que em breve houvesse vacinas e de que o vírus fosse controlado, decidiu-se que as entrevistas aconteceriam no ano de 2021.

³⁰ Isso se deve ao processo de contratação dos docentes, que era regido pela Lei Complementar nº 87, de 31 de janeiro de 2000 (MATO GROSSO DO SUL, 2000), alterada pelo Decreto nº 15.298, de 23 de outubro de 2019 (MATO GROSSO DO SUL, 2019a), que regulamentou o processo seletivo simplificado para a constituição do banco de reserva de profissionais para a função docente temporária, a ser utilizado na convocação de docentes na Rede Estadual de Ensino (REE). Foi publicado, em 30 de dezembro de 2019, o Edital SAD/SED/FTD nº 01 (MATO GROSSO DO SUL, 2019b), que estabeleceu as duas fases do processo seletivo, sob a responsabilidade da Fundação de Apoio à Pesquisa ao Ensino e à Cultura de Mato Grosso do Sul (FAPEMS).

Iniciou-se 2021 ainda com muitas incertezas quanto ao início do ano letivo e ao formato das aulas; principalmente, havia dúvidas para o professor, já que:

[...] o trabalho docente recebe a pressão maior entre os serviços presenciais, porque supõe interação presencial, contínua entre um ou mais professores e seus alunos, implicando problemas de diversas ordens, que podem abarcar desde os riscos de expansão do contágio às perdas no processo formativo em decorrência das suas novas condições de realização. (AFFONSO *et al.*, 2021, p. 25).

É importante esclarecer que, no estado onde a pesquisa foi realizada, em 2021, a rede estadual de ensino, considerando as recomendações de especialistas em infectologia, optou por manter as aulas de maneira remota. As classes das UNEIs também seguiram as recomendações, o que não garantiu a equidade de oportunidades, pois, como alertam Affonso *et al.* (2021), de maneira geral, as aulas no formato remoto mostraram as dificuldades que questões sociais acarretam no processo educativo:

As iniciativas de ensino remoto tomam forma com dificuldade, face à urgência de equipamentos digitais que estudantes pobres não têm, diante da fome das crianças que vão à escola porque precisam comer, porque as mães precisam trabalhar fora, mas ficaram desempregadas. Essas situações são parte do drama mal escrito e mal contado do trabalho docente em um país como o Brasil, no “fogo cruzado” de suas contradições. (AFFONSO *et al.*, 2021, p. 25).

Em meio a todas as dificuldades acarretadas pela pandemia e suas consequências, acima descritas, o primeiro contato para realizar as entrevistas com os atuais professores das UNEIs masculina e feminina foi por *e-mail* encaminhado à Coordenadoria de Políticas Específicas para a Educação (COPEED), no primeiro quadrimestre de 2021. A resposta também foi dada por correspondência eletrônica, solicitando que entrássemos em contato com a diretora da escola polo; os números telefônicos foram disponibilizados, e o contato foi realizado.

Agendei um encontro na própria escola polo, para que as entrevistas que seriam realizadas com os professores fossem esclarecidas. Assim foi feito, e a diretora informou que a coordenadora seria o elo de comunicação com os professores. Entretanto, naquele momento, a coordenadora estava se recuperando de Covid-19, e me foi solicitado que aguardasse duas semanas para entrar em contato com ela.

Após efetivar o contato com a coordenadora, sugeri que houvesse uma reunião via o aplicativo Meet para apresentar os objetivos da pesquisa e a finalidade das entrevistas. Contudo, a agenda dos professores, segundo a coordenação, estava sobrecarregada. Assim, os professores foram contatados pela coordenação com base nos critérios que lhe informei, e ela me repassou os contatos telefônicos dos participantes selecionados: um total de quatro pessoas, sendo três professoras e um professor.

O primeiro contato com os professores foi pelo aplicativo de mensagem instantânea WhatsApp. Neste primeiro contato, apresentei-me e informei sobre a pesquisa que pretendia realizar. Agendamos as entrevistas, que, devido à necessidade de continuidade do distanciamento social provocado pela pandemia, aconteceram pelo aplicativo Meet. As professoras e o professor foram solícitos, não houve dificuldades de contato, e as entrevistas foram agendadas conforme disponibilidade de cada sujeito.

Em média, cada entrevista durou aproximadamente uma hora. O roteiro da entrevista semiestruturada foi compartilhado na tela com os sujeitos, para ajudar na comunicação, e eles autorizaram a gravação e utilização dos dados produzidos após lermos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE).

Inicialmente, a impressão que tive foi de certo receio por parte dos professores. Muitos, no início, mantiveram-se introspectivos, porém, à medida que a entrevista acontecia, foram construindo um diálogo aberto. Um ponto que ajudou foi compartilhar minha experiência como professora da educação básica e estar sentindo os impactos da pandemia de forma semelhante. Aqui, aproximo-me de Szymanski (2000), que fala sobre a construção de uma relação horizontal e honesta entre entrevistado e entrevistador.

Deixei claro o respeito pelo anonimato, e todos os participantes tiveram pseudônimos para garantir que suas identidades fossem preservadas. O professor e as professoras entrevistados receberam nomes com a inicial **N** – Neusa, Noeli, Nonato e Natália –, representando os professores **novos** nas UNEIs, ou seja, aqueles que entraram recentemente na instituição e que lá estavam atuando no momento da entrevista.

Concomitantemente, percebi a necessidade da participação de professores e professoras que já haviam atuado nas UNEIs em anos anteriores e que atendessem aos

mesmos critérios de seleção dos professores atuais. Isto ocorreu porque a pandemia impossibilitou que os atuais professores mantivessem contato presencial com os socioeducandos, uma vez que iniciaram sua atuação já com a pandemia presente. Optei por manter a quantidade de professores e professoras que participaram das entrevistas, ou seja, quatro professores. No caso dos professores que já atuaram, aconteceu o inverso na questão de gênero: três professores e uma professora. Estes atuaram nas unidades masculina e feminina e são de diferentes áreas de conhecimento.

O contato com os professores foi possível porque, na escrita do projeto e levantamento de material para sua elaboração, fiz contato com alguns profissionais da educação que atuaram nas UNEIs e assim tive acesso a eles. A opção por utilizar, neste caso, questionários abertos, e não entrevistas, decorreu de uma demanda dos próprios sujeitos, que, por se encontrarem em outras escolas, com outras exigências de trabalho, preferiram responder as questões por escrito.

As questões apresentadas para o grupo de professores que já haviam atuado nas UNEIs foram as mesmas que constam no roteiro de entrevista dos professores atuais. Seu anonimato também foi garantido, porém, nesse grupo, os nomes iniciam com a letra **A** – Augusto, Ana, Artur e Ângelo –, usada para identificar os professores que atuaram no período **anterior** à pandemia. A escolha foi para ajudar na leitura da tese, lembrando a situação do professor, pois, neste estudo, conforme já explicado, participam dois grupos de professores.

5.1 Instrumentos para a produção de dados: entrevistas e questionários

O instrumento elaborado para a produção de dados foi organizado em itens, no total de cinco, assim distribuídos: A) o primeiro contém dados pessoais para que o perfil fosse estabelecido; B) o segundo item interroga os sujeitos sobre sua formação inicial e continuada; C) o terceiro refere-se à concepção de socioeducação e às construções a partir das formações; D) o quarto item trata das implicações da própria formação continuada para as práticas pedagógicas e o direito à educação dos jovens e adolescentes privados de liberdade; E) por fim, o último item enfatiza o espaço de atuação docente.

A seguir, trago o quadro referente aos professores que atuaram nas UNEIs, abordando perfil e formação inicial e continuada. Além disso, apresento, brevemente, os motivos que os levaram ao ambiente socioeducativo.

Inicialmente, apresento o grupo de sujeitos que já atuaram nas Unidades Educacionais de Internação e que responderam os questionários. A intenção, ao final da análise dos dados de identificação, é observar se houve mudança no perfil dos professores que atuaram e dos que atuam nas UNEIs, incluindo formação inicial e continuada, bem como no que os motivou a atuar em espaço socioeducativo.

Quadro 6 - Questionários abertos dos professores que atuaram nas Unidades Educacionais de Internação – UNEIs: perfil e formação inicial e continuada

Pseudônimo	Idade	Unidade de atuação	Formação inicial	Formação continuada	Tempo de atuação no magistério ?	Quanto tempo de atuação na UNEI até o momento ?	Qual/quais disciplina(s) leciona na UNEI?	Quais foram suas motivações para exercer a função docente em ambiente socioeducativo ?
Ana	50	Feminina e masculina	Arte Visuais	Arte e Educação	4 anos	3 anos (2017/2019)	Arte	Eu queria muito exercer a função para a qual tinha acabado de me formar.
Augusto	46	Masculina	Licenciatura em letras respectivas língua portuguesa e literatura	Produção textual e semiótica 2008	12 anos	3 anos (2017/2019)	Língua Portuguesa, Literatura	O salário era vantajoso, e novos desafios.
Artur	41	Masculina	História	Educação Diversidade e Cidadania	12 anos	4 anos (2016/2019)	História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Desenvolvimento Social.	Adquirir experiência profissional.

Ângelo	30	Masculina	Turismo e História	Mestrado, cursando doutorado	5 anos	1 ano (2018)	Geografia, História, Sociologia e Filosofia	Gostaria de adquirir experiência em todos os campos de ensino, independentemente do lugar.
---------------	----	-----------	--------------------	------------------------------	--------	--------------	---	--

Fonte: elaborado pela autora.

Pelas informações extraídas dos questionários respondidos pelos professores que atuaram antes nas UNEIs, foi possível perceber que se trata de grupo que já possuía experiência no magistério. Destes professores, somente a professora Ana atuou nas unidades masculina e feminina; os demais professores estiveram apenas na unidade masculina. Todos os sujeitos têm especialização na área de atuação, e apenas um professor tem pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação, o que demonstra preocupação com a formação/atuação docente. A média de atuação dos sujeitos participantes é de três anos atuando em espaço socioeducativo; somente o professor Ângelo atuou por um ano na unidade masculina. Constata-se que todos atuaram em suas áreas de formação inicial.

A seguir, por meio das entrevistas concedidas pelos sujeitos que atuam nas UNEIs, busco traçar o perfil do professor e professoras que estão até o momento da escrita deste estudo exercendo a docência em ambiente socioeducativo.

Quadro 7 - Entrevistas dos professores que atuam nas Unidades Educacionais de Internação – UNEIs: perfil e formação inicial e continuada

Pseudônimo	Idade	Unidade de atuação	Formação inicial	Formação continuada	Tempo de atuação no magistério?	Quanto tempo de atuação na UNEI até o momento?	Qual/quais disciplina(s) leciona na UNEI?	Quais foram suas motivações para exercer a função docente em ambiente socioeducativo?
Neusa	27 anos	Feminina e masculina	Ciências Biológicas	Não realizou	2 anos	1 ano e 2 meses (2020/2021)	Ciências, Biologia e Química	Na verdade, foi a necessidade de emprego, não foi específico, porque, de

								início, eu não sabia que era na unidade prisional...
Noeli	31 anos	Feminina e masculina	História	Educação à Distância	6 anos	1 ano e 2 meses (2020/2021)	Filosofia, Sociologia, História e Desenvolvimento Social	Olha, na verdade, eu sempre tive vontade de trabalhar com um [público um] pouco diferente daquilo que a gente já conhece do Ensino Básico, e, quando abriu essa oportunidade aí, falei: “não, eu vou lá fazer minha inscrição, porque é uma oportunidade, vou trabalhar algo novo”.
Natália	36 anos	Feminina	Letras – licenciatura plena em Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa	Saúde Mental Educação Especial em uma perspectiva inclusiva	8 anos	1 ano e 2 meses (2020/2021)	Língua Portuguesa	Como já tinha trabalhado em projeto de fortalecimento de vínculos [...], e o público-alvo eram crianças que estavam em vulnerabilidade, achei uma ótima chance para aumentar meus conhecimentos e saber lidar com este público.
Nonato	39 anos	Masculina	Geografia	Não realizou	10 anos	1 ano e 2 meses (2020/2021) e 6 meses em 2016.	Geografia, Desenvolvimento Social, Filosofia e Sociologia	Então, dessa vez, em primeiro lugar, é porque eu estava no banco de dados, esperando aula para ser

								chamado e, como teve essa oportunidade, eu entrei; agora, a questão pedagógica, eu entrei mesmo para trabalhar no sistema regular.
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

As respostas obtidas nas entrevistas permitem observar que esse grupo de professores é mais jovem, com média de idade de 30 anos, aproximadamente. Neste caso, duas professoras – Neusa e Noeli – atuam nas unidades masculina e feminina; o professor Nonato, apenas na unidade masculina; e a professora Natália, somente na unidade feminina. A formação *lato sensu* foi realizada por duas professoras – Natália e Noeli. Os professores exercem o magistério, em média, há mais de cinco anos, e só a professora Neusa tem dois anos de formada na área de Ciências Biológicas. Nas Unidades Educacionais de Internação três professoras são inexperientes quando se trata de socioeducação, e apenas o professor Nonato já atuou anteriormente na UNEI.

Quanto às motivações que levaram os professores a atuarem em ambiente socioeducativo, no grupo de professores anteriores, a maioria fez essa escolha para ter experiência em espaços distintos da escola regular, como destaca Ângelo: “gostaria de adquirir experiência em todos os campos de ensino, independentemente do lugar”. Artur considerou “adquirir experiência profissional”. Já Augusto levou em conta o salário: “o salário era vantajoso, e novos desafios”. Augusto considera a questão salarial, todavia, a oportunidade de exercer a docência em um espaço novo, para ele, também é relevante. É possível pensar, a partir dos dados ilustrados acima, que os professores anteriores que atuaram nas UNEIs eram, em sua maioria, experientes, buscavam certa estabilidade profissional e financeira e estavam preocupados com sua própria formação.

As motivações que levaram os professores aqui denominados novos a atuarem nas UNEIs também transitam entre novas experiências e a inserção em um novo ambiente educativo. Para Natália, professora de Língua Portuguesa formada há oito anos, com experiência em trabalho com sujeitos vulneráveis, a socioeducação é uma

oportunidade e “uma ótima chance para aumentar meus conhecimentos e saber lidar com este público”. Para Nonato, professor de Geografia que já atuou no sistema socioeducativo em anos anteriores, “[...] é porque eu estava no banco de dados, esperando aula para ser chamado, e, como teve essa oportunidade, eu entrei; [...]”.

É possível, com base nas respostas aos questionários e entrevistas, pensar que os perfis dos professores respondentes se aproximam. O que se extrai é a preocupação de todos e todas com um posto de trabalho, mas também a busca de novas experiências no ambiente da socioeducação, que é distinto daqueles onde já exerceram a docência.

5.2 A educação na Unidade Educacional de Internação - UNEI: “uma cela e um cantinho para os professores”

Neste item, dá-se continuidade às análises das respostas das entrevistas realizadas com os professores novos e dos questionários aplicados aos professores anteriores. As perguntas e os questionamentos estão relacionados ao eixo temático, que trata do ambiente onde acontece a socioeducação, ou seja, as UNEIs masculina e feminina. É possível afirmar, a partir das falas dos professores da UNEI feminina Lua e da UNEI masculina Sol, que não há distinção entre esses espaços para a construção da concepção de socioeducação e suas implicações no quefazer pedagógico.

Início este item justificando que, embora possa parecer estranha a aproximação de autores que têm construções teóricas diferentes, como Foucault e Freire, os dois, entre outros, estão sendo trazidos nas análises efetuadas nesta tese. Utilizo como justificativa o que afirmam Pacievitch *et al.* (2019): “[...] entre autores do campo da teoria crítica – como Paulo Freire – e da filosofia da diferença – como Michel Foucault –, o que os aproxima é certo desassossego em relação ao presente e às formas de opressão que diminuem a potência da vida.” (PACIEVITCH *et al.*, 2019, p.1628).

O título deste eixo temático foi extraído da fala da professora Noeli ao referir-se à sala de professores como um “cantinho” e à sala de aula como uma “cela”. Ela diz:

Olha, na primeira semana em que eu estive lá, foi bem complicado, porque é uma **cela**, [...], mas nessa cela tem a carteira, tem o quadro, mas é bem difícil, não é muito fácil, não. Tem uma salinha onde os professores ficam, mas não é assim, adequado; adequado não é. (PROFESSORA NOELI).

A fala da professora Noeli ecoa nas respostas dos demais professores ao considerar que o espaço destinado às aulas é inadequado. O professor Nonato é enfático ao afirmar: “Não, no meu ponto de vista, não [é adequado]. [Para] o que eu entendo como educação, não”. A professora Neusa também diz que “é inadequado, sim”. Os professores anteriores têm o mesmo entendimento dos professores novos, e isso pode significar que não houve melhorias na estrutura das UNEIs, o que afeta/impacta diretamente a prática educativa, como observado na fala dos professores.

Nesse sentido, a professora Ana diz que “as instalações das salas [são] precárias, [com] pouca iluminação e sem ventilação”. O professor Ângelo descreve o ambiente no qual exerceu a docência por um ano: “Sujo, úmido, [com] mau cheiro, mal ventilado, não são [instalações] adequadas nem para professores, nem para alunos”.

Foucault (2010), ao tratar de espaços de aprisionamento, vigilância e controle, explicita que estes lugares atendem a uma determinada lógica disciplinar:

Esse espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, [...] isso tudo constitui um modelo compacto de dispositivo disciplinar. (FOUCAULT, 2010, p.187-188).

Na concepção de Foucault (2010), o aprisionamento funciona como forma de punição vigiada. Além dos espaços físicos, como celas e panópticos³¹, o distanciamento social, político e cultural também é uma condição imposta pelos agentes socioeducativos integrantes da Secretaria de Segurança Pública para que, nas UNEIs, as relações entre os professores e socioeducandos não comprometam o disciplinamento rígido dos jovens e adolescentes infratores. Isto infere nas relações de poder³², que, segundo os agentes socioeducativos, devem ser hierarquizadas e preservadas.

³¹ Foucault (2010) descreve a estrutura do panóptico: “na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado”. (FOUCAULT, 2010, p. 223).

³² Entendo que a “relação de poder que fundamenta o exercício da punição começa a ser acompanhada por uma relação de objeto na qual se encontram incluídos não só o crime como fato a estabelecer segundo normas comuns, mas o criminoso como indivíduo a conhecer segundo critérios específicos”. (FOUCAULT, 2010, p. 121).

Ao questionarem-se os professores se existem espaços específicos além da sala de aula e sobre o que acontece nesses espaços, alguns participantes entendem que há outros espaços; no entanto, outros professores não compreenderam dessa forma.

Os professores Augusto e Artur afirmam que há outros espaços além da sala de aula, tais como a quadra de esporte e a sala de informática. Já para a professora Ana, não existem outros espaços. O professor Ângelo é mais enfático e responde: “Não! Eram proibidas relações fora de sala de aula”. Na resposta do professor Ângelo, o que se apresenta é algo além do espaço físico, ou seja, que as relações interpessoais não eram permitidas entre professores e socioeducandos fora da “cela” de aula.

É compreensível que diferentes professores tenham diferentes experiências e impressões acerca do mesmo ambiente. Ainda assim, é possível perceber que não há muitos espaços, pois, os espaços nomeados como “quadra de esporte” e “sala de informática” fazem parte da formação escolar, não se apresentando necessariamente como locais alternativos de relações entre as pessoas.

Recorro novamente a Foucault (2010), que afirma que, em ambientes como esses, há necessidade de “separações múltiplas, distribuições individualizantes, uma organização aprofundada das vigilâncias e dos controles, [...]” (FOUCAULT, 2010, p.187), a fim de mantê-los sob vigia.

O autor Julião (2013) chama a atenção para algo que muitas vezes ocorre em ambientes como o socioeducativo. A relação de um poder que promove a segurança nas unidades socioeducativas impera sobre os verdadeiros princípios de ressocialização propostos pelo SINASE, onde se contrapõem as “políticas de reabilitação, que tenham como finalidade atender às suas necessidades, e o sistema [incluindo o socioeducativo] passa a enfatizar controles mais efetivos [do Estado], que minimizam os custos e maximizam a segurança”. (JULIÃO, 2013, p. 184).

É possível perceber isto na fala dos professores, pois o controle e a vigilância dos espaços das unidades sempre estão presentes.

Porém, isto não contribui para o processo de reabilitação dos adolescentes e jovens em privação de liberdade. Como ensina Freire (2006), a educação deve acontecer em um espaço/tempo de confiança:

Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço-temporais. Para ser válida, a educação deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto. (FREIRE, 2006, p. 39).

Os professores novos, que participaram das entrevistas, têm as mesmas percepções que os professores anteriores, que responderam os questionários. A professora Neusa afirma, em relação à existência de outros espaços além da sala de aula: “Não! A gente não pode ter contato com eles assim, não, só dentro da sala de aula”. O professor Nonato aponta que “tem uma pseudobiblioteca, um depósito de livro que eles chamam de biblioteca, mas é isso”. Da mesma forma que os professores anteriores, os novos também nomeiam espaços próprios da escola, não havendo espaços alternativos para diálogos entre professores e educandos, mesmo em tempo de pandemia.

De qualquer modo, cabe ressaltar que, na fala da professora Neusa, os professores já foram orientados pelos agentes socioeducativos que não é permitido ter contato com os alunos fora da sala de aula, e “essa vigilância se apoia num sistema de registro permanente” (FOUCAULT, 2010, p.187). O registro serve de controle para que nada escape do poder do Estado.

Outra característica de vigilância e controle é encontrada na forma de acesso às UNEIs. A professora Noeli evidencia o registro para controle:

[...] a gente passa pela identificação na entrada, a gente dá nosso documento, a gente só pega o documento na saída, nosso nome já fica cadastrado lá, tudo certinho, com nossos dados. Nós entramos por um corredorzinho até a sala e por esse corredorzinho nós voltamos. (PROFESSORA NOELI).

Esse conjunto de respostas, independentemente se os professores tiveram mais ou menos tempo de docência nas UNEIs, foi consensual. Assim, pode-se inferir que o

direcionamento dado pelos agentes socioeducativos, de manter distanciamento físico dos jovens e adolescentes infratores, reverbera nas relações pedagógicas.

Na **sociedade do controle** convive-se com a ilusão de total liberdade e autonomia, quando na verdade se vive em um contexto de implementação progressiva e dispersa de novas formas de dominação. As prioridades são medidas de caráter preventivo, que visam o controle e minimizar as situações de risco, não somente em torno dos supostos criminosos, mas estendendo-se para todos os cidadãos. (JULIÃO, 2013, p. 184, grifo do autor).

Esta ênfase no controle, na vigilância, secundariza as relações pedagógicas, conforme os autores que subsidiam esta pesquisa apontam, como Freire (1980, 1987, 1996, 2000, 2001, 2009) e Arroyo (2001, 2004, 2015, 2017), entre outros, impossibilitando um processo formativo humanizador, digno, capaz de contribuir para que os jovens e adolescentes reconstruam as suas vidas dentro e ao saírem das UNEIs.

É importante perceber que os professores, em seus relatos, explicitam que também são vigiados e controlados, quer pelo fato de passarem pela portaria, como falou a professora Noeli, quer por terem que manter distanciamento dos socioeducandos, como apontado pelo professor Ângelo. A professora Noeli relata, inclusive, a presença de agentes socioeducativos na realização das aulas. Assim, não apenas os jovens e adolescentes infratores têm seus corpos docilizados³³, mas também os professores e professoras. Isso significa dizer que há um cerceamento no quefazer pedagógico dos professores.

Com relação ao acesso aos alojamentos, só foram obtidas informações sobre o alojamento masculino das Unidades Educacionais de Internação; nenhuma professora ou professor havia entrado no alojamento feminino. Especificamente nesta questão, foi possível identificar diferença entre os dois grupos de participantes desta tese, pois os professores novos não tiveram oportunidade de entrar nos alojamentos e foram informados de que não é permitido. Segundo as respostas fornecidas pelos entrevistados anteriores, dois professores estiveram nessas instalações.

³³ Para Foucault (2010), “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2010, p. 163).

O professor Augusto, ao relatar a percepção que teve ao conhecer os alojamentos dos socioeducandos, compara-os às celas de uma prisão: “as impressões não são boas, afinal, é uma cadeia”. Segundo Julião (2013), “as instituições privativas de liberdade ainda compõem estratégias de punição e controle social na sociedade contemporânea”. (JULIÃO, 2013, p. 184). Essa concepção reverbera, conforme o autor, em um estado de permanente vigilância e segurança que impede a humanização.

O professor Artur descreve suas impressões ao visitar os alojamentos:

Alguns alojamentos apresentavam-se limpos, e outros, sujos, devido justamente à limpeza ser da competência dos alojados. A maioria das paredes apresentava umidade, paredes desenhadas [com] diversos símbolos e frases. Alguns alojamentos apresentavam problemas com energia elétrica e hidráulica (encanamentos). Algumas grades restauradas com solda, devido à tentativa dos internos de arrancar pedaços das barras de ferro das grades. (PROFESSOR ARTUR)

Isto se expressa em um processo de desumanização. Julião (2013) atribui a desumanização às relações de poder e punições identificadas em instituições de restrição de liberdade, dentre as quais, incluem-se as Unidades Educacionais de Internação:

A perspectiva do poder de punir, cuja expressão continua a ser os espaços restritivos de liberdade, como é o caso das prisões [e unidades socioeducativas], ainda que seja apresentado o aumento das descrenças em suas funções de socialização. (JULIÃO, 2013, p. 184).

Assim, é possível pensar que “as instituições para jovens têm sido reformuladas, e no contexto dessas transformações as formas de controle e punição” se destacam (JULIÃO, 2013, p. 184).

Com base nas falas dos professores, há uma concepção de que as unidades socioeducativas se assemelham a prisões, distanciando-se da ideia preconizada pelo SINASE (2012), de que as instituições são essencialmente educativas. O caráter punitivo coercitivo das unidades socioeducativas é ratificado por Julião (2013) ao enfatizar que “[...] jovens autores de ato infracional e medida privativa de liberdade argumentam que as Unidades Educacionais destinadas ao cumprimento de internação preservam as principais características das instituições fechadas e destinadas à punição”. (JULIÃO, 2013, p. 185).

A “presença de segurança para reforçar a vigilância que a própria arquitetura já permite” (JULIÃO, 2013, p. 185) ultrapassa a vigilância arquitetônica, também vigiando e controlando as relações pedagógicas entre professores e socioeducandos. O controle e a vigilância comprometem o processo educativo emancipador, humanizador e dignificante. Segundo Freire e Shor (1986), para educar, precisamos construir uma relação dialógica, o que exige aproximação. Os autores consideram que a “abertura do educador dialógico à sua própria reaprendizagem recobre o uso do diálogo de um caráter democrático”, juntamente e de forma não coercitiva, com o seu aluno. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 126). Nesta perspectiva, o distanciamento entre professores e socioeducandos dificulta a relação pedagógica baseada no diálogo.

5.2.1 Direitos fundamentais dos socioeducandos nas Unidades Educacionais de Internação – UNEIs

Conforme já abordado neste estudo, o Sistema de Garantias de Direitos dos jovens e adolescentes foi discutido no Brasil primeiramente no ECA, de 1990, e consolidado pelo SINASE, de 2012, que regulamenta atualmente as medidas socioeducativas empregadas para jovens e adolescentes infratores brasileiros.

Segundo o documento do SINASE, o ECA expressa os direitos das crianças e adolescentes, afirmando

[...] o valor intrínseco da criança e do adolescente como ser humano, a necessidade de especial respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento, o valor prospectivo da infância e adolescência como portadoras de continuidade do seu povo e o reconhecimento da sua situação de vulnerabilidade, o que torna as crianças e adolescentes merecedores de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado; devendo este atuar mediante políticas públicas e sociais na promoção e defesa de seus direitos. (BRASIL, 2012, p. 15).

Em consonância com o ECA, no que se refere aos direitos dos socioeducandos, o SINASE esclarece que “há igualdade de acesso aos direitos fundamentais” (BRASIL, 2012, p. 17). O sistema de garantia de direitos pretendido pelo SINASE envolve o Sistema de Justiça e Segurança Pública, o Sistema Único de Saúde, o Sistema Único de Assistência Social e, sobretudo, o Sistema Educacional: “assim, além de garantir acesso aos direitos e às condições dignas de vida, deve-se reconhecê-lo como sujeito

pertencente a uma coletividade que também deve compartilhar tais valores” (BRASIL, 2012, p. 25).

Neste cenário, os direitos estendem-se também aos socioeducandos, como previsto nas Diretrizes Pedagógicas do SINASE. A execução das medidas socioeducativas “está condicionada à garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações educativas que visem à formação da cidadania” (BRASIL, 2012, p. 47). O documento reitera que é necessário:

[...] redirecionar a estrutura e organização da escola (espaço, tempo, currículo) de modo que favoreça a dinamização das ações pedagógicas, **o convívio em equipes de discussões e reflexões** e que estimulem o aprendizado e as trocas de informações, rompendo, assim, com a repetição, rotina e burocracia (BRASIL, 2012, p. 59, grifos meus).

Considerando-se o que está posto no documento do SINASE e os relatos dos professores, é possível compreender que as orientações dos agentes socioeducativos para que haja distanciamento entre socioeducandos e professores ferem os direitos daqueles e daquelas que cumprem medidas socioeducativas de privação de liberdade. Os autores Oliveira, Sardinha e Maia (2019) ressaltam esta questão:

[...] percebemos que a visão que se tem com relação ao adolescente a quem foi imputado o cumprimento de medida socioeducativa ainda carrega contradições e tensões, seja no interior dos dispositivos legais, seja na sua execução. (OLIVEIRA; SARDINHA; MAIA, 2019, p. 228).

Oliveira, Sardinha e Maia (2019), ao apontarem as contradições e tensões entre o que está estabelecido legalmente e a forma como são executadas as medidas socioeducativas, reiteram que estas devem ser pautadas no respeito aos direitos dos socioeducandos. Nesse sentido, trago o relato do professor Augusto, que ratifica, em sua resposta ao questionário, a fragilidade do respeito aos direitos dos socioeducandos no processo educativo. O professor Augusto afirma: “a escola como um todo procura, sim, fazer valer todos os direitos que esses alunos têm, entretanto, falta apoio”.

O contexto apresentado pelo professor mostra a tensão entre as responsabilidades da segurança pública e as da educação, enfatizando que os professores buscam respeitar os direitos dos estudantes. Por outro lado, em nome da

segurança, há uma intervenção indevida dos agentes de segurança no processo educativo, como foi demonstrado por meio das falas dos professores, que apontam a presença dos agentes socioeducativos em suas aulas.

A professora Noeli diz: “E aquela cela fica fechada, você fica dentro da cela com os alunos, e, do lado de fora, ficam os agentes”, o que indica o incômodo que a presença do agente de segurança produz. Além disso, conforme a fala dos professores, os agentes de segurança é que determinam quem participa ou não das atividades educativas com os professores. Segundo o professor Nonato, “nós dependemos do agente, eles também não sabem da nossa realidade, não temos contato com eles”. O processo educativo, então, não atende em sua integralidade aos princípios estabelecidos pelo SINASE. Da forma como os professores explicitam o processo educativo existente na UNEI, não há, entre outros, uma “dinamização das ações pedagógicas, o convívio em equipes de discussões e reflexões” (BRASIL, 2012, p.59).

Pode-se reafirmar, com o professor Nonato, que, em relação aos direitos no sistema socioeducativo, “é um faz-de-conta. Se você ler o ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, você vai ver que é um faz-de-conta”. Para o professor Nonato, “o espaço físico é todo para ser meio que ao contrário [do que deveria ser um espaço de ressocialização], nós ficamos praticamente em uma cela juntamente com [os socioeducandos]”. Craidy (2017) afirma:

Quem trabalha com medidas socioeducativas, sobretudo as de privação de liberdade, sabe que a tendência, pode-se dizer, mesmo, a exigência feita pelo sistema sobre o educador é de que ele “cale” o adolescente, o impeça de agir e falar, o submeta e controle. (CRAIDY, 2017, p. 86).

O que diz Craidy (2017) reforça que o sistema de segurança, na socioeducação, se sobrepõe ao quefazer pedagógico.

O professor Ângelo, de modo mais enfático, afirma que há uma negação dos direitos dos socioeducandos. Seu relato é contundente e descreve que há uma atmosfera de terror no interior das UNEIs: “a lei quem faz são os agentes da unidade. Muita surra, tortura e maus-tratos”. Novamente, apoio-me em Arroyo para “nos perguntar se a sociedade, a mídia e até a escola têm direito de se atrever a julgar e condenar

[previamente] tão duramente essa adolescência, juventude e infância”. (ARROYO, 2004, p. 85).

Essas violações dos direitos humanos estão na contramão do que são medidas socioeducativas, pois, para o ECA, o SINASE e o sistema judiciário, não há justificativas para situações de violação da garantia de direitos dos socioeducandos. Segundo as diretrizes e orientações dos diferentes dispositivos que regulamentam a socioeducação brasileira, o desrespeito aos jovens e adolescentes encarcerados em unidades de restrição de liberdade ou em qualquer outra instância da sociedade é vedado.

Entretanto, os quefazeres pedagógicos dos professores podem contribuir, mesmo que em condições adversas às ideais, para a promoção de práticas educativas que, conforme o professor Augusto, oportunizam experiências diferenciadas em ambientes socioeducativos: “fazer algo diferente em datas comemorativas, tais como dia do estudante, festas juninas, e projetos [...]”. Isso significa para ele que seu quefazer pedagógico se configura em uma forma de garantia de direitos educacionais aos socioeducandos. A professora Noeli também aponta os projetos desenvolvidos nas UNEIs: “tem projeto do empreendedorismo, tem o projeto da redação, tem o projeto do esporte”; para ela, a oferta de atividades complementares contribui para reafirmar o direito educacional assegurado.

Conforme o SINASE, a garantia do direito à educação nas unidades socioeducativas significa que, além de uma prática diferenciada, devem ser assegurados: ambientes escolares adequados; condições educativas para o avanço dos jovens e adolescentes infratores; condições materiais que favoreçam a construção do conhecimento; valorização da vida e ressocialização. Todavia, após alguns professores relatarem as condições em que se dá o cerceamento nas UNEIs, sobretudo no âmbito educativo, tanto os projetos nomeados pelos professores quanto os diálogos estabelecidos entre eles e os estudantes – o que, em uma escola regular, parece corriqueiro –, nas UNEIs, são alternativas para romper com o controle e vigilância exercidos pelos agentes socioeducativos. Para os professores, essas são formas de garantir o direito à educação e de promover a dignidade dos socioeducandos.

5.2.2. As tensões presentes na docência das UNEIs: implicações para o quefazer pedagógico

Sobre as medidas socioeducativas segundo o SINASE, é importante retomar que elas transitam entre a judicialização dos jovens e adolescentes, que devem reparar os danos causados à sociedade, e a “natureza sociopedagógica, haja vista que sua execução está condicionada à garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações educativas que visem à formação da cidadania”. (BRASIL, 2012, p. 37). Portanto, não há exclusão de uma em favor da outra, a condição de interno do socioeducando não se sobrepõe à de estudante. As ações educativas desenvolvidas nas UNEIs estão intrinsecamente relacionadas às ações de disciplinamento e coerção sofridas pelos socioeducandos, atingindo também os professores e professoras. Conseqüentemente, isso produz uma educação interdita pela própria condição de internação dos jovens e adolescentes, o que se estende também ao corpo docente. Pode-se dizer, então, que o quefazer pedagógico dos professores está condicionado a uma relação de poder opressor existente nos espaços socioeducativos investigados.

Os relatos dos professores, ao destacarem a interdição da liberdade de diálogo com os socioeducandos em diferentes tempos/espacos, mostram que a prática educativa de fato é limitada, como na fala da professora Noeli: “você fica dentro da cela [a professora usa este termo para referir-se à sala de aula, como já foi dito] com os alunos, e, do lado de fora, ficam os agentes”. É evidente que a relação educador e educando é comprometida pela presença do agente socioeducativo.

A professora Neusa também aponta a tensão entre as dimensões de segurança e educação: “Todo aquele procedimento de integrar a parte de segurança com a parte de educação foi bastante tenso para [entendermos] como funciona [a UNEI]”. Mais uma vez, ficam explícitas as singularidades das UNEIs como espaços educativos.

O professor Nonato menciona a dependência que os professores e professoras têm dos agentes socioeducativos para a realização das aulas e também menciona a tensão entre eles: “nós dependemos do agente [são os agentes socioeducativos que levam os socioeducandos para a sala de aula, e essa condição depende do disciplinamento dos estudantes], eles também não sabem da nossa realidade, não temos

contado com eles”. Mesmo atuando no mesmo espaço socioeducativo, agentes e professores não têm um diálogo para ações conjuntas e articuladas, o que poderia favorecer o quefazer pedagógico dos professores e o trabalho dos próprios agentes socioeducativos.

Segundo Carvalho (2020), os papéis de professores e agentes socioeducativos não são claros. As dificuldades partem da falta de uma identidade profissional, devido à ausência de clareza quanto às suas atribuições, assim dificultando o trabalho nas unidades socioeducativas.

A prática educativa vigiada pelos agentes inibe a possibilidade de uma educação a favor da emancipação, especialmente porque, conforme o professor Nonato, o momento da aula é um tempo compreendido pelos socioeducandos como de liberdade. Nas palavras do professor: “momento em que eles [socioeducandos] realmente têm lá dentro [da UNEI] como liberdade é a educação, é a escola”. Rosa *et al.* (2017) afirmam algo semelhante:

[...] a escola é vista pelo aluno como algo aprazível e positivo dentro do Sistema Socioeducativo e considerada pelos jovens como espaço de experiências, interação, respeito mútuo, troca e cooperação, o que contribui para que o tempo de cumprimento de Medidas Socioeducativas possa ser vivido de maneira humanizada. (ROSA *et al.*, 2017, p. 49).

Percebe-se, por meio das entrevistas, que a prática educativa em escolas inseridas em instituições socioeducativas, como as UNEIs, constitui um contexto diferente do existente nas escolas regulares, pois finalidades distintas são atribuídas às instituições: um espaço escolar é instalado em um espaço de encarceramento de jovens e adolescentes infratores, como já visto. Pereira, Silva e Caliman (2019) apontam o tensionamento entre as finalidades das unidades socioeducativas:

Ao se tomar conhecimento do funcionamento de uma unidade de internação, percebe-se que a proposta de cumprimento de uma rotina pedagógica pode parecer, [...] algo fictício, por causa da tensão existente entre a unidade socioeducativa e a escola. (PEREIRA; SILVA; CALIMAN, 2019, p. 85).

Aqui, vale trazer a fala do professor Augusto, que afirma: “o problema é que não há uma rotina específica por conta da [relação entre a] unidade e os detentos, por

vários motivos, como: brigas, drogas, revistas cotidianas”. Isso significa, para o professor, que “a prática pedagógica era bastante afetada, assim, tornando o ensino prejudicado”. O professor Augusto, neste relato, retrata as implicações que há entre a educação e a segurança pública nas UNEIs, que secundarizam o quefazer pedagógico em função das normas vigentes da instituição.

É necessário considerar que o quefazer pedagógico dos professores é também constituído no dia a dia e, como ensina Freire (1996), é “um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos” (FREIRE, 1996, p. 74). Sendo assim, as afetações causadas por ruptura e interferência da segurança na instituição socioeducativa dificultam o direito à educação digna dos jovens e adolescentes que cumprem medidas de restrição de liberdade.

O quefazer pedagógico dos professores supõe o direito à participação, pois, segundo Freire e Shor (1986), a dialogicidade perpassa a construção do conhecimento: “o diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual”. (FREIRE E SHOR, 1986, p.11).

As implicações também se devem ao estranhamento do próprio espaço socioeducativo e às condições materiais que, na realidade das instituições socioeducativas, são mais explícitas. O professor Augusto fala sobre suas primeiras impressões ao chegar à UNEI: “O primeiro impacto foi ao descer na unidade e deparar-me com uma escola coberta por uma gaiola”. Neste trecho da fala do professor, é possível perceber que, mesmo sabendo que se trata de uma instituição que abriga jovens e adolescentes infratores, é de se estranhar o fato de haver uma escola com vigilância por todos os lados. Ao mesmo tempo, o professor reconhece os jovens e adolescentes como “detentos” (presos em uma gaiola) e também como alunos (escola).

Todos os professores vivenciaram um impacto inicial quando ingressaram no sistema socioeducativo. De forma parecida, o professor Artur relata sua experiência de medo e angústia ao adentrar o ambiente socioeducativo, um misto de sentimentos ao descrever sua inserção na socioeducação, causando-lhe desconforto e ansiedade:

“desconforto por não ter experiência e ansiedade pelo processo de adaptação pelo qual iria passar”.

Para o professor Ângelo, o medo foi o sentimento que o acometeu: “eu estava com vários alunos e até então eu só os via como sujeitos cumprindo suas penas [medidas socioeducativas]”. O professor diz que a adaptação foi um processo vagaroso, já que é um espaço-tempo educativo diferente daquele da escola regular: “[...] de fato, alguns alunos, [por] estarem muito tempo presos, acabavam dificultando o diálogo, pois estavam inquietos”.

Já a professora Noeli traz as recomendações que a coordenadora do polo fez, inclusive, alertando-a sobre a forma de dialogar com os jovens e adolescentes: “a coordenadora passou certinho tudo o que nós tínhamos que conversar com eles [os socioeducandos]”.

Os estranhamentos apresentados pelos professores Augusto, Artur, Ângelo e Noeli podem ser atribuídos às finalidades das UNEIs: é uma instituição educativa e de restrição de liberdade por ato infracional cometido. Pereira, Silva e Caliman (2019) apresentam as diferentes abordagens sobre as instituições socioeducativas: “a práxis pedagógica docente na socioeducação objetiva contribuir para que o estudante perceba o ensino como uma possibilidade para a compreensão e a reflexão da realidade em que está inserido, com vistas à ressocialização” (PEREIRA; SILVA; CALIMAN, 2019, p. 86).

Já para os agentes da segurança pública, os “adolescentes em conflito com a lei são vistos pelo ato cometido e, em algumas situações, vivenciando os aspectos punitivos” (PEREIRA; SILVA; CALIMAN, 2019, p. 86). Os professores e professoras, ao serem afetados pelas duas realidades que devem/deveriam convergir, encontram um contexto distinto para educação e cumprimento de medidas socioeducativas.

A pandemia causada pela Covid-19 também é retratada como uma implicação – mesmo que temporária –, como descrito anteriormente, mas aqui dou ênfase ao quefazer pedagógico. As entrevistas com os professores que atuam nas UNEIs ocorreram à distância, no período em que as aulas eram realizadas de maneira remota.

As práticas educativas dos professores e professoras foram afetadas, e eles precisaram de alternativas para sua realização. A professora Noeli conta como o primeiro ano de pandemia alterou seu quefazer pedagógico: “nós tivemos o período de aula *online*, no último bimestre [referindo-se ao último bimestre de 2020]”. Também cita alternativas empregadas pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul neste período: “os alunos receberam *tablets*, e, assim, nem todos [desenvolveram as atividades], mas tive a devolutiva de alguns, e esses [os socioeducandos] fizeram nosso trabalho valer a pena”.

O professor Nonato também salientou a influência da pandemia em seu quefazer pedagógico, modificando suas práticas educativas: utilizou atividades à distância e aulas remotas em 2020 e enviou atividades aos socioeducandos em 2021. A professora Natália confirma a fala do professor Nonato, dizendo que, no momento em que a entrevista foi concedida, os socioeducandos estavam realizando atividade à distância.

Os relatos das professoras Noeli e Natália e do professor Nonato, ao tratarem das implicações impostas à educação pela pandemia, encontram em Nóvoa (2022) a exposição de suas realidades. O autor explana que os “diferentes espaços de aprendizagem [...], diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto” (NÓVOA, 2022, p. 25), evidenciaram a precariedade da educação, sobretudo nas instituições socioeducativas, onde os socioeducandos não tiveram outros espaços, senão os alojamentos, para assistirem às *lives* e realizarem as atividades à distância.

No que diz respeito aos professores, Nóvoa (2022) constata que “a pandemia tornou evidente que o potencial de resposta está mais nos professores do que na política ou nas instituições” (NÓVOA, 2022, p.27), referindo-se às alternativas para viabilizar a educação. A professora Noeli expõe que a tecnologia foi utilizada apenas no primeiro ano de pandemia, como suporte ao ensino remoto; depois, os jovens e adolescentes infratores tiveram acesso ao material elaborado pelos professores.

Ao longo dos relatos dos professores, é possível encontrar trechos de reflexão sobre as práticas educativas, ou seja, o quefazer pedagógico sendo construído à medida que as ações são exercidas e ressignificadas. Essa construção permanente e constante do quefazer pedagógico revela o inacabamento que, para Freire (2000), faz parte da

condição humana: “onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”. (FREIRE, 2000, p. 55).

Vale lembrar que o quefazer freiriano é uma “posição ético-política coerente com sua forma de conceber a existência humana no mundo”. (ZITKOSKI; STRECK, 2018, p. 391). Esta perspectiva é constituída de maneira crítica e problematizadora por meio da práxis, para que o quefazer implique a humanização e transformação social.

Nesta concepção, é possível compreender que a educação se torna emancipadora, já que contribui para uma vida digna e esperançosa, transformando a natureza dos homens “na busca de complementarem-se como pessoas, concretizando sua vocação de Ser-Mais³⁴, numa espécie de atualização constante”. (ECCO; NOGARO, 2015, p. 3526).

Muitos professores, ao iniciarem a docência nas UNEIs e depararem-se com a realidade da socioeducação, viram suas práxis tecidas ao longo da regência serem renovadas, transformadas, principalmente porque nas graduações não tinham formação específica para a docência em instituições com medidas socioeducativas, nem outras experiências formativas para subsidiar a atuação em ambiente socioeducativo. Os professores reconheceram-se como educadores socioeducativos, já que “[...] não é possível ao (à) educador (a) desconhecer, subestimar ou negar os saberes de experiência feitos com que os educandos chegam à escola.” (FREIRE, 1992, p. 59).

Arroyo (2001), na mesma perspectiva de Freire (1980), atribui à educação uma capacidade renovadora:

[...] o caráter renovador da educação está no caráter intrinsecamente renovado de toda a relação humana, entre humanos. Formamo-nos no diálogo, na interação com outros humanos, não nos formamos na relação com o conhecimento. Este pode ser mediador dessa relação como pode também suplantar essa relação (ARROYO, 2001, p. 47).

³⁴ Para Freire, segundo Zitkoski (2018), a categoria do ser mais “articula-se com outros definidores da visão antropológica, sócio-política e histórica [...]. Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire concebe ser mais como desafio da libertação dos oprimidos como busca de humanização. A partir do diálogo crítico e problematizador.” (ZITKOSKI, 2018, p. 426).

O professor Augusto traz a ideia de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1980, p. 9), explicando: “uma boa conversa é o que eles [os socioeducandos] querem, se tratando [das aulas] e de [suas] experiências vividas”. Isso significa acolher dialogicamente as questões trazidas pelos educandos, e é possível pensar uma socioeducação que promova a educação significativa aos jovens e adolescentes.

Em suas aulas de língua portuguesa, o professor Augusto disponibilizou textos que retratavam a realidade dos socioeducandos, como artigos de jornais e revistas, além de letras de músicas – *rap* –, abordando as consequências do uso de drogas lícitas e ilícitas, violência de todas as naturezas e suas consequências, e também demonstrando superações das condições degradantes de vida. Essa iniciativa reverbera na construção de pontes entre professores e socioeducandos. É outra forma de manifestar e lidar com a indignação, a exclusão, a violência, a fome e as necessidades de todas as ordens, capaz de produzir rotas de fuga para a inserção de conteúdos significativos que contribuem para a reflexão dos socioeducandos.

A professora Natália, de sua parte, vê o sistema socioeducativo como um “meio de resgate dos estudantes, de crescimento individual, trazendo novas possibilidades”.

Para o professor Ângelo, a docência no sistema socioeducativo é uma oportunidade “de olhar a educação com outros olhos, ou seja, pensar modos de abordar conteúdos dentro do processo socioeducativo”.

Já o professor Nonato evidencia o seu processo de reflexão ao afirmar que estar na UNEI o enriqueceu “porque eu trabalhei com muitas realidades [dos socioeducandos]” e que seu quefazer pedagógico é pautado em “uma educação mais popular, uma educação mais freiriana, uma educação mais na realidade deles”. O professor ainda diz que, em sua prática educativa, considera “o que realmente tenha importância na realidade [do socioeducando] como cidadão”. Ele ainda reflete sobre o processo de ressocialização, questionando: “como que você vai ressocializar alguém que não teve nem a socialização?”. As preocupações do professor demonstram seu compromisso com a educação dos jovens e adolescentes infratores.

A professora Natália e os professores Ângelo e Nonato fazem afirmações que os colocam em sintonia com uma perspectiva crítica da educação:

[...] fazendo educação numa perspectiva crítica, progressista, nos obrigamos, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao quefazer educativo. (FREIRE, 2001, p. 34).

Como se pode depreender da análise apresentada neste item, há diversas implicações de diferentes perspectivas no quefazer pedagógico, destacando-se a vigilância constante dos agentes sobre os socioeducandos, que muitas vezes deixa o trabalho docente limitado.

Apesar disso, muitos professores, como visto no início deste capítulo, exerceram a docência nas UNEIs por um período superior a um ano. Como afirmam Pereira, Silva e Caliman (2019):

[...] os professores que optam por iniciar ou continuar sua carreira em espaço de privação de liberdade, embora se sintam despreparados, mostram uma condição que é possível a todos os que realizam tarefas pedagógicas: a sensibilidade pelos problemas sociais que promovem mecanismos de exclusão, pautando sua prática pedagógica [quefazer pedagógico] na instauração do diálogo, apoiando-se nos pressupostos da educação como prática da liberdade, também reconhecida como um ato político de conscientização e humanização. (PEREIRA; SILVA; CALIMAN, 2019, p. 87).

Para os autores, os professores que permanecem na docência em espaços escolares junto a unidades socioeducativas são tomados por uma sensibilidade com as questões sociais e consideram a educação nestes locais como uma prática humanizadora. Com base nas falas aqui apresentadas, pode-se afirmar que os participantes desta pesquisa convergem com Pereira, Silva e Caliman (2019), pois, mesmo que se vejam despreparados no momento de ingresso nas UNEIs, se mostram sensíveis, preocupados e comprometidos com uma educação que dignifique os socioeducandos e que contribua no processo de humanização.

5.3 Fragmentos de uma convivência humanizada: a escuta atenta dos estudantes como direito fundamental

O presente eixo temático tem o objetivo de analisar a escuta dos estudantes pelos professores, mesmo diante das implicações apontadas nos itens anteriores, como vigilância permanente e constrangimentos, entre outras. Observa-se que, em vários trechos das respostas às entrevistas e aos questionários, são mencionadas alternativas encontradas pelo corpo docente para ouvir e construir um diálogo com os socioeducandos, buscando superar o silenciamento imposto pelo sistema socioeducativo e encontrar alternativas para respeitar os direitos dos jovens e adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, com destaque para o direito à educação.

A análise mostra que a escuta atenta dos socioeducandos pelos professores nas UNEIs significa que, apesar da situação de extrema vulnerabilidade, os adolescentes e jovens são reconhecidos como sujeitos de direitos. Além disso, suas vozes são ouvidas e consideradas no quefazer pedagógico dos professores.

A escuta e o diálogo são formas de fortalecer o processo de humanização por meio da educação, conforme já destacado com base em Freire (1987, 2009). Na contramão do diálogo e da escuta, os professores observam que os representantes da segurança pública nas UNEIs, isto é, os agentes socioeducativos, reforçam a exclusão dos socioeducandos mediante o silenciamento imposto à relação de professores e estudantes.

Isto, dentre outras coisas, contraria o que é preconizado pelo SINASE – a garantia dos direitos fundamentais. Nesse sentido, cabe salientar, mais uma vez, o que garante o SINASE: “a implementação do SINASE objetiva primordialmente o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos” (BRASIL, 2012, p. 16). Também é defendida “a ideia dos alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturada, principalmente, em bases éticas e pedagógicas” (BRASIL, 2012, p. 16),

É sempre válido lembrar que,

Por meio do processo educativo, o ser humano pode construir-se, tornar-se participativo, transformador da própria condição de existência. Mediante uma educação humanizadora, pode-se desconstruir o pensamento da sociedade na qual vivemos, de que alguns indivíduos ficam naturalmente à margem, como se o processo

de desumanização que muitos, infelizmente, sofrem fosse inevitável. (COSTA; PAVAN, 2021, p. 4).

Conforme defendido ao longo deste estudo, é possível e necessário pensar a educação em uma perspectiva humanizadora, sobretudo para as pessoas que se encontram à margem do convívio social. O processo educativo, na perspectiva adotada nesta pesquisa, recorrentemente, tem como aspecto primordial a “incidência da ação transformadora dos homens [e mulheres], de que se resulte a sua humanização.” (FREIRE, 1987, p. 75).

5.3.1 A escuta dos socioeducandos no interior das Unidades Educacionais de Internação - UNEIs

Segundo Freire (1996; 2009), para que o diálogo aconteça de fato, é necessário garantir o direito às falas dos educandos mediante sua escuta atenta pelos professores: “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”. (FREIRE, 1996, p. 58). Isto significa dizer que ouvir é tão importante ao professor quanto falar.

O próprio cerceamento da comunicação com os professores, imposto pelos agentes socioeducativos e relatado nas entrevistas e questionários, demonstra uma fragilidade ao direito à liberdade de expressão entre professores e socioeducandos; contudo, os professores buscam alternativas para estabelecer o diálogo. Isto reforça o caráter repressor das Unidades Educacionais de Internação investigadas, onde a vigilância restringe a possibilidade de diálogo e, por consequência, o processo de humanização.

O grupo dos professores novos, como já informado nesta pesquisa, teve a experiência da docência em período remoto, devido à Covid-19. Para eles, a escuta aconteceu por meio de *lives* e caixas de diálogo nas atividades impressas, espaço destinado aos socioeducandos para escreverem o que tivessem interesse, depois devolvidas aos professores.

Por esses meios de comunicação, utilizados devido ao distanciamento social, foi estabelecida a escuta dos socioeducandos. A professora Natália contou que os assuntos

recorrentes foram “os namoros que têm aqui fora, como chegaram até a unidade, os remédios de que fazem uso”, entre outros.

Para o professor Nonato, seu componente curricular de desenvolvimento social favorece a escuta e o diálogo. Ele percebeu a recorrência de dois assuntos: machismo e homofobia. Apesar de serem pautas delicadas, segundo o professor, o fato de serem abordadas demonstra que os socioeducandos têm preocupações que estão presentes em toda a sociedade.

O professor menciona a rigidez das UNEIs, onde há “toda [uma] hierarquia deles [os socioeducandos] com os agentes”. Se os estudantes não estiverem condizentes com as normas de disciplinamento impostas pelos agentes, perdem o direito de participar das aulas: “o ambiente é muito complicado, e, na sala de aula, se eles [os socioeducandos] descumprirem as regras, não vão [para as aulas]”, de acordo com o professor Nonato. Isso leva a pensar que a relação professor e estudante está submetida ao poder dos agentes socioeducativos, que determinam quem sairá dos alojamentos para estudar.

O professor Augusto, no período em que esteve em contato com os estudantes, percebeu que, “muitas vezes, ali dentro [da UNEI], uma boa conversa é o que eles querem, tratando de [suas próprias] experiências”. O professor procurou, então, diante do distanciamento exigido pelos agentes socioeducativos na relação entre professores e socioeducandos, utilizar a sala de aula para o diálogo. Disponibilizou, então, materiais que representavam as realidades dos socioeducandos, como artigos de jornais e revistas, e letras de músicas que tratavam de assuntos como: “O que leva ao uso excessivo das drogas? O que eu posso fazer quando eu sair do sistema prisional?”.

A escuta do professor Augusto reflete-se em seu quefazer pedagógico como “primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar” (FREIRE, 1996, p. 58), isto é, se deixa afetar pelo que ouve. A relação professor e estudante torna-se, dessa forma, dialógica e humanizadora, porque ambos falam e ouvem – os estudantes expressam os temas/conteúdos de suas vivências, e o professor articula-os com os conteúdos tratados na aula, como explicou o professor Augusto.

O professor Augusto ainda revela que nem todos os estudantes estão dispostos a construir um diálogo, mesmo quando é possível garantir-lhes o direito à fala, nem

inclinados a ouvir o que os professores têm a dizer: “então, alguns querem ouvir um bom conselho, outros já acham uma baboseira”. Freire (1996) fala sobre a difícil tarefa de construir efetivamente o diálogo, em que “é preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado” (FREIRE, 1996, p. 60).

O professor Augusto diz ouvir as reivindicações dos socioeducandos, as “inquietações que acabam causando uma indignação, não com a unidade, mas com o governo, que deixa a desejar muitas vezes”. Parece que o professor gostaria de fazer mais pelos estudantes. Contudo, ouvi-los, dialogar, é a possibilidade de iniciar e/ou reafirmar o processo de humanização dos estudantes das UNEIs.

A professora Ana também pensa que é necessário ouvir os estudantes e, inclusive, conhecer as condições que os levaram a cometer atos infracionais. A professora observa que as condições sociais, econômicas e familiares, entre outras, contribuem para que as pessoas cometam atos infracionais. Segundo ela, “as pessoas não nascem ruins, elas se tornam ruins. São pessoas cheias de conflitos familiares [...], e muitos internos não tiveram condições e oportunidade de estudar”.

Os jovens e adolescentes que estão enclausurados nas unidades que oferecem medidas socioeducativas com restrição de liberdade não são construídos a partir de seus atos infracionais, diz Costa (2017). Muitos podem ter sofrido violações anteriores de seus direitos, incluindo extrema exposição a violências:

O jovem que cumpre medida socioeducativa tem vivência anterior, normalmente relacionada a um longo processo de violação de direitos, de modo que, algumas vezes, há um abismo de conceitos: os valores formais trazidos pela medida socioeducativa podem não fazer sentido na realidade do adolescente, pois não integram o código de conduta que permeia seus locais de vivência. (COSTA, 2017, p.25).

O pensamento da autora coaduna-se com o relato da professora Ana, para quem os socioeducandos são frutos da sociedade, que muitas vezes viola seus direitos, sequestrando suas oportunidades e deixando-os expostos à violência (COSTA, 2017). Isso chega a dificultar a compreensão das medidas, ainda que estas efetivamente prezem pela justiça restaurativa do dano causado, segundo o SINASE (2012).

O professor Artur diz ser cauteloso em seu diálogo com os estudantes, selecionando o teor das conversas com eles:

Dependendo do tema ou do teor da conversa, a escuta pode ser objeto de intervenção direta do professor. Em alguns casos, a escuta é apenas parte da rotina (sem intervenção do professor), principalmente se o tema do diálogo for relativo às infrações cometidas anteriormente pelos estudantes. (PROFESSOR ARTUR).

O professor Artur tentou efetivar um processo de construção dialógica com os jovens e adolescentes privados de liberdade, procurando considerar que o diálogo faz parte do processo educativo, mesmo que o teor da conversa seja a revelação do ato infrator cometido pelos estudantes. Para Freire (1996), “neste sentido que se impõe a [...] escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele”. (FREIRE, 1996, p. 61). Para o autor, o diálogo é sempre uma possibilidade de aprendizagem mútua, ou seja, há uma profunda relação entre o diálogo e o quefazer pedagógico do professor.

O professor Ângelo fala sobre os sentimentos que tem ao ouvir os estudantes: “em alguns casos, [sinto] tristeza, pena, dó, pelas histórias de violência e família sem estruturas”. A declaração do professor demonstra que não é possível ficar indiferente às falas dos socioeducandos. O professor percebe também os possíveis motivos que levaram os socioeducandos a cometerem atos infracionais.

Para os jovens e adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de restrição de liberdade, a escola dentro do universo socioeducativo é um espaço de diálogo muito importante. Segundo Onofre (2007), “o aprisionado [socioeducando] aponta a escola como um espaço onde se sente mais livre, onde conversa com os colegas de todos os pavilhões e com os professores, em que confiam” (ONOFRE, 2007, p. 20). O autor ainda observa que nas falas ficam explícitas “as dores da detenção [restrição de liberdade], que não se limitam à perda de liberdade física; são acrescidas das frustrações e privações que estão presentes na retirada da liberdade”. (ONOFRE, 2007, p. 20).

Percebe-se, pois, que a pandemia não impediu que houvesse iniciativas, por parte dos professores, de ouvir os estudantes. Nesse sentido, Oliveira, Sardinha e Maia

(2019) discorrem sobre a necessidade de manter presente o exercício de fala e escuta nas unidades socioeducativas:

[...] é possível criar, nos espaços das medidas socioeducativas, dispositivos de fala e escuta para que os adolescentes tenham a possibilidade de elaborar as situações vividas em suas trajetórias e conduzir um processo socioeducativo que faça sentido para eles, tanto individualmente quanto coletivamente. (OLIVEIRA; SARDINHA; MAIA, 2019, p. 228).

Na visão da professora Noeli, o período pandêmico exigiu ainda mais o diálogo, a escuta. Disse ela: “com as aulas *online*, tive como ouvi-los um pouco mais. Eles estavam muito assustados em relação à pandemia, porque o que chega até eles é pouca informação, e eles estavam isolados, eles não podiam receber a família”. A professora explicou:

[...] alguns me contaram: “Ah, estou aqui porque fiz isso, fiz aquilo!” Você percebe que alguns se sentem muito envergonhados por estarem ali. Eu tive contato com um aluno, na primeira semana, no primeiro dia, que não sabia ler nem escrever. Pedi uma atividade sobre o que ele gostava, do que ele sentia falta lá fora [da UNEI], e ele desenhou um desenho bem bonito da família dele em uma casa. Disse que o que mais tinha falta era desse convívio com a família e que se arrependia de ter feito o que fez, mas estava ali pagando, mas ele sentia falta da família dele. (PROFESSORA NOELI).

O que a professora Noeli relatou acima indica como é conflituosa a construção de uma prática educativa dialógica e que, “para um diálogo, ou uma escuta atenta, precisamos não ter pressa”. (ARROYO, 2004, p. 81). A professora Noeli explicita como o grupo docente ouve as inquietudes dos estudantes.

Lembrando o que diz Arroyo (2004), “precisa-se de coragem para ouvir. Carecemos de uma tradição de escuta dos educandos”. (ARROYO, 2004, p. 96).

O professor Nonato, tal como a professora Noeli, aponta a lembrança da família na fala dos socioeducandos: “a figura da mãe também é muito importante para eles”. Para Castro (2001), “é a família a rede de proteção mais forte e ativa” (CASTRO, 2001, p. 223).

Neste momento, procuro novamente respaldo em Arroyo, quando afirma:

Dando voz àqueles que por tanto tempo foram silenciados, suas autoimagens podem destruir imagens estereotipadas que pensam sobre eles. Suas falas podem ser menos preconceituosas do que tantos discursos da mídia, da política e até mesmo pedagogia. Nada melhor para rever nosso olhar sobre a infância, adolescência e juventude do que confrontá-los com seu próprio olhar. (ARROYO, 2004, p. 81).

O que afirma Arroyo (2004) faz lembrar a recorrente culpabilização da família por problemas enfrentados pelos adolescentes e considerar que isto pode ser “imagens estereotipadas”, pois, quando nos confrontamos com a fala dos socioeducandos por meio de seus professores, percebemos que a família é apontada como algo importante para eles, algo de que sentem muita falta.

O professor Artur expressa suas impressões de como os socioeducandos veem a escola: “muitos estudantes interpretam a educação dentro da unidade de internação como parte da punição que eles estão passando, e não como um direito básico constitucional”. Aqui, apoio-me em Craidy (2017) para compreender como é possível a escola ser um espaço de liberdade e, ao mesmo tempo, de punição. Para a autora, é importante que saibam que, “para respeitar o direito dos outros, é preciso sentir-se sujeito de direitos, ter a experiência de vivenciar direitos” (CRAIDY, 2017, p. 85). Assim, conforme já dito, uma educação humanizadora na socioeducação inclui o diálogo e a escuta dos socioeducandos: “esta concepção de Educação de sujeitos que têm direito à palavra é indispensável para que se compreenda a relação entre socioeducação e educação”. (CRAIDY, 2017, p. 85).

A escola das unidades socioeducativas tem especificidades que vão além daquelas das unidades regulares, que também enfrentam enormes desafios. Além de ser um espaço de construção do conhecimento, na escola da socioeducação, “há que se recuperar defasagens, frustrações e abandonos” (CRAIDY, 2017, p. 86).

5.4 Socioeducação, a concepção dos professores: implicações para o seu quefazer pedagógico

Neste eixo temático, analiso as concepções que os professores que atuaram e atuam nas UNEIs têm da socioeducação. Incluem-se nas análises os conhecimentos dos professores sobre a existência de unidades socioeducativas no estado do Mato Grosso do Sul, bem como seus saberes prévios sobre as medidas socioeducativas e sobre os materiais de apoio ofertados ou não pela Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul para que pudessem compreender como ocorre o processo socioeducativo.

A concepção de socioeducação, como visto neste estudo, é complexa. Reitero, com Bisinoto *et al.* (2015), que se trata de

[...] um conjunto articulado de programas, serviços e ações desenvolvidas a partir de articulação entre prática educativa, demandas sociais e direitos humanos com o objetivo de mobilizar nos jovens novos posicionamentos sem, contudo, romper com as regras éticas e sociais vigentes (BISINOTO *et al.*, 2015, p. 575).

A concepção socioeducativa trata das respostas públicas ao ato infracional cometido por adolescentes, considerando os aspectos legais, educativos e sociais para sua aplicação.

Como já foi salientado neste estudo, a educação no sistema socioeducativo insere-se no âmbito da educação social. Essa educação “tem como finalidade a superação das desigualdades sociais por meio de uma pedagogia centrada no desenvolvimento da autonomia, da emancipação e do empoderamento dos segmentos socialmente excluídos” (BISINOTO *et al.*, 2015, p. 581), incluindo, segundo os autores, os sujeitos apenados.

Em grande medida, os jovens e adolescentes que cometem atos infracionais fazem parte das camadas populacionais que sofrem com a exclusão social, econômica e educacional, entre outras, ou seja, representam um grupo marginalizado socialmente. Para Oliveira (2018), são os sujeitos que não têm acesso à educação e que se veem sem alternativas dentro desta sociedade, fazendo um caminho que contraria a “moral vigente” (OLIVEIRA, 2018, p. 207). Este é o caso dos socioeducandos, que transitam entre ilegalidade judicial e uma vida de opressão, “num contexto marcado pela opressão e silenciamento, como são as prisões” (CAMPOS *et al.*, 2020, p. 114).

A opressão é uma condição antagonica das relações sociais, sendo que “é possível que se instaurem relações de opressão entre os próprios oprimidos” (OLIVEIRA, 2018, p. 345), como pode ocorrer com os jovens e adolescentes que, devido à exclusão social em que vivem, em sua maioria, cometem atos infracionais e se tornam opressores; ao serem privados de liberdade, voltam a ser oprimidos pelo sistema penal. Conforme Freire (1987), “a opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo de **ser mais**³⁵ dos homens” (FREIRE, 1987, p. 60, grifo do autor), quando sua humanidade é negligenciada.

No contexto das unidades socioeducativas de restrição de liberdade, como as UNEIs, socioeducandos e agentes socioeducativos são oprimidos e opressores, conforme analisamos nas falas dos professores, que se viam constrangidos pela presença imponente dos agentes. Estes, segundo Freire (1987), também são pessoas que se veem impelidas a negar sua humanidade, na medida em que oprimem quem já se encontra vilipendiado na sua condição de ser humano.

Como bem expressa Oliveira (2018), “é o opressor oprimindo ou, se quisermos, a opressão do opressor que impossibilita não só a humanização do oprimido, mas também frustra sua própria vocação de ser mais” (OLIVEIRA, 2018, p. 346). Isso inviabiliza o processo de humanização, pois, como ensina Freire (1987), neste caso, são os oprimidos pelo sistema percebendo outros “oprimidos como seus inimigos potenciais a quem têm de observar e vigiar” (FREIRE, 1987, p. 64). Esta é uma realidade, como foi dito anteriormente, vivenciada dentro do sistema socioeducativo.

Paes (2010) retrata a realidade socioeducativa e reafirma a conceituação de socioeducação após a normatização do ECA, indicando que, no estado de Mato Grosso do Sul, o sistema socioeducativo é composto por diferentes profissionais³⁶ e que as

³⁵ Para Zitkoski (2018), “a vocação para a **humanização**, segundo a proposta freiriana, é uma característica que se expressa na própria busca de **ser mais** através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade. Essa busca de ser mais, de humanização do mundo, revela que a **natureza humana** é programada para ser mais, mas não determinada por estruturas ou princípios inatos.” (ZITKOSKI, 2018, p. 426, grifos do autor).

³⁶ “No Estado de Mato Grosso do Sul, esses profissionais são: agentes educadores, psicólogos, assistentes sociais, professores, pedagogos, enfermeiras, advogados e demais profissionais que trabalham diretamente nas unidades de internação e de semiliberdade e na orientação das medidas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade”. (PAES, 2010, p. 103).

medidas socioeducativas não são totalmente compreendidas como um espaço de ressocialização e humanização. Além disso, muitas vezes, não são restabelecidas as condições dignas de vida aos jovens e adolescentes, independentemente do ato infracional cometido, pois:

Esse processo social envolveu não apenas os atores diretamente ligados no atendimento da medida, como também toda a sociedade que, em grande parte, ainda se conserva “metodologicamente” despreparada para pensar a socioeducação como uma meta imprescindível do ECA e reproduz valores ligados à intolerância, ao preconceito e à própria violência social. Os valores que sustentam essa atuação menorista e carcerária dos atores, diretos e indiretos do atendimento, se fundamentam na responsabilização e no castigo dos adolescentes que vivem essa situação de marginalidade social. Alguns setores representados por grandes forças sociais, como os políticos do sistema democrático, atores da ordem legal, a mídia, profissionais públicos e parte da população em geral, continuam apostando em um sistema punitivo e perverso que isola o adolescente das relações sociais saudáveis, não objetiva sua socioeducação e, dessa forma, “empurra” o adolescente para uma conexão com o crime e a violência. (PAES, 2010, p. 104).

Paes (2010), ao retratar que a sociedade construiu erroneamente uma visão sobre o sistema socioeducativo como repressivo, onde não se promove a ressocialização dos jovens e adolescentes que cometem atos infracionais, considera que a sociedade distorce o que é preconizado pelo ECA em seu art. 25, que atribui “prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas”. (BRASIL, 1990, p. 128).

A autora apresenta o cotidiano perverso das unidades socioeducativas, onde impera a ideia de que os socioeducandos são presos, de que as Unidades Educacionais de Internação são prisões e de que os agentes socioeducativos são policiais. Paes (2010) diz, ainda, que essas condições levam os socioeducandos a se manterem em um ciclo de criminalidade, em um contexto recorrentemente violento.

Para os autores Bisinoto *et al.* (2015) e Paes (2010), o processo judicial que compõe o sistema socioeducativo deveria alicerçar as práticas educativas, com o objetivo de “oportunizar a ressignificação das trajetórias infratoras e a construção de novos projetos de vida” (BISINOTO *et al.* , 2015, p. 575), mesmo que, de fato, isso não

seja uma realidade, como revelado por Paes (2010). Com base nas falas dos entrevistados, que diversas vezes se referiram ao ambiente hostil dentro das UNEIs, é possível notar o caráter opressor do cotidiano vivido pelos socioeducandos.

5.4.1 Socioeducação: perspectiva dos professores

Como apontado anteriormente, com apoio nas respostas obtidas nas entrevistas e questionários, percebe-se que os professores sabiam da existência de unidades socioeducativas no estado de Mato Grosso do Sul. Todavia, isso não significa dizer que conheciam as unidades e/ou que tivessem uma concepção de socioeducação mais elaborada antes de começarem a atuar nas unidades.

A professora Noeli expressa esta situação quando afirma: “eu já sabia que tinha [as Unidades Educacionais de Internação – UNEIs], mas eu não sabia como funcionava”. A professora refere-se ao funcionamento do processo educativo, o que endossa a complexidade da socioeducação, como apontam Bisinoto *et al.* (2015).

Alguns professores tiveram experiências que lhes possibilitaram conhecimentos sobre a socioeducação. No caso da professora Natália, as experiências pautam-se em um projeto específico para jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade no qual a docente atuou durante algum tempo, proporcionando-lhe uma experiência que contribuiu para sua atuação nas UNEIs.

Adimari (2010) afirma que “a socioeducação deve ter o compromisso de oferecer uma educação de qualidade para que o adolescente em conflito com a lei consiga superar a defasagem [dos conteúdos escolares]” (ADIMARI, 2010, p. 128), referindo-se às características da educação de jovens e adultos em ambiente socioeducativo.

Ao pensar a educação nas unidades socioeducativas, é necessário considerar ainda que:

[...] muitos dos adolescentes que chegam ao Sistema Socioeducativo para cumprimento de medida socioeducativa de internação vivenciaram, ao longo de suas trajetórias de vida, algum tipo de privação e/ou violação de direitos e, no âmbito a situação escolar, especificamente, a condição de analfabetismo, dificuldade de

aprendizagem, defasagem idade-série, entre outras questões. (FERNANDES; COSTA; CORREIA, 2021, p. 295).

Para Arroyo (2017), quando as pessoas trabalhadoras excluídas que fazem parte das minorias marginalizadas buscam retomar os estudos, estão “à procura do seu direito a uma vida justa” (ARROYO, 2017, p. 7).

Segundo Fernandes, Costa e Correia (2021), a EJA faz parte de uma relação antiga entre práticas educativas e os presídios que atendem a população carcerária adulta. Os socioeducandos, para os autores:

[...] ao serem sancionados com a medida socioeducativa de internação, vão para instituições denominadas Centros de Socioeducação ou Centros Socioeducativos (CSE), nas quais permanecerão durante o cumprimento da medida. No período de permanência, frequentam a escola que, na maior parte das vezes, possui a EJA como modalidade de ensino. O perfil dos jovens a que essa modalidade se destina contempla as características identitárias e socioeconômicas dos adolescentes submetidos ao cumprimento de medidas socioeducativas (FERNANDES; COSTA; CORREIA, 2021, p. 282).

A professora Neusa diz que o sistema é falho em seu objetivo de promover a ressocialização, conforme estabelecido pelo SINASE e já apresentado neste estudo. Segundo a professora, “não está sendo benéfico para os [socioeducandos]”, o modo como é conduzido.

A percepção da professora Noeli sobre o sistema socioeducativo é a de que, “apesar das dificuldades³⁷ [...], muitos alunos que estão ali [na UNEI] precisam ter oportunidade de educação”, sendo que os professores, por vezes, suprem a ausência da família. Rosa *et al.* (2017) esclarecem que as dificuldades dos professores que atuam junto a jovens e adolescentes que cometem atos infracionais se devem à ausência “de diálogo e de ações sobre o contexto [...] dos socioeducandos” (ROSA *et al.*, 2017, p. 42).

³⁷ Pelas respostas da professora Noeli e de outros professores, as dificuldades referem-se ao atendimento dos objetivos propostos pelo SINASE, à compreensão de que os socioeducandos são sujeitos de direitos, à integração das Secretarias de Educação e de Segurança Pública e à valorização dos professores.

O professor Augusto é enfático ao afirmar que “não é um sistema fácil, nem para quem trabalha, nem para quem está cumprindo [medidas socioeducativas]. Há muitas falhas, e todos ali são esquecidos pelos nossos governantes”. O esquecimento por parte do Estado é apontado pelo professor Augusto ao citar, entre outros, a inexistência de material de apoio e de formação específica sobre a socioeducação para o grupo de professores que já atuaram nas UNEIs, bem como a falta de alimentação adequada, como foi mencionado pelos socioeducandos ao professor.

O esquecimento a que se refere professor Augusto, no primeiro momento, é o do Estado para com os socioeducandos e, em segundo lugar, para com os próprios professores. Isso pode significar que os jovens e adolescentes que cumprem medidas de restrição de liberdade e os professores que atuam na socioeducação em diferentes dimensões são, como diz Freire (1987), os marginalizados, aqueles “**seres fora de ou à margem de**, [e] a solução para eles estaria em que fossem integrados, incorporados à sociedade sadia de onde um dia partiram, renunciando, como trãnsfugas, a uma vida feliz.” (FREIRE, 1987, p. 35, grifos do autor).

O professor Ângelo diz que o sistema socioeducativo “não acompanha a realidade dos alunos, nem a do ambiente no qual estão inseridos”. Há, segundo o professor, “muito conteúdo [desarticulado da realidade], [o que produz] pouco conhecimento, pois os alunos, por estarem muito tempo trancados na cela, ao entrarem em sala, estão preocupados em vivenciar o tempo livre”.

Freire (1987) diz que os “conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade” (FREIRE, 1987, p. 33) deveriam ser articulados com a realidade, “em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 1987, p. 33). Para que os conteúdos fossem significativos, as práticas educativas deveriam ser pensadas a partir dos diálogos com os socioeducandos sobre suas realidades, sonhos, desejos e visões de mundo. Isto poderia tornar o processo educativo relevante e significativo para os jovens e adolescentes, contribuindo para promover uma vida com possibilidades de construção de dignidade e sentido humanizador, conforme Freire (1987).

A professora Natália, em seu relato, apresenta uma visão otimista do sistema socioeducativo; ela o vê como “meio de resgate dos estudantes, crescimento individual,

trazendo novas possibilidades para sua vida”. A opinião da professora permite pensar que os professores que atuam ou atuaram nas UNEIs também veem, no seu quefazer socioeducativo, possibilidades de humanização que vão além das “celas” de aulas, como denominou a professora Noeli.

Quanto ao material de estudo sobre socioeducação e à formação inicial, as respostas dos professores indicam a negação da disponibilização de material de apoio. Também é apontada a falta de formação inicial para atuação no sistema socioeducativo, que requer “do professor um profundo conhecimento sobre as características do adolescente e o contexto de violência e, sobretudo, a realidade de vulnerabilidade social da qual emerge”. (PEREIRA, SILVA, CALIMAN, 2019, p. 96).

Quanto à disponibilidade de materiais e ao acompanhamento no processo de adaptação dos professores no início do ano letivo, o grupo que teve material de apoio e formação continuada foi o dos professores que atuam nas UNEIs. O acompanhamento ocorreu no período inicial da pandemia de Covid-19, sendo mais acentuado na questão tecnológica, pelo fato de as aulas serem remotas.

A professora Neusa relata que a formação foi “para saber como que funcionam as regras para entrar lá [nas UNEIs], [...] e receber os planos de aulas”. A professora explicita que a formação enfatiza como “se portar” com os alunos:

[...] nós tivemos todo o aporte, todo o suporte, fomos instruídos, fomos ensinados, tivemos uma semana antes do início [...] uma semana pedagógica, recebemos os agentes, os diretores da penitenciária. Então, na primeira semana, ali, do contrato, já foi explicado tudo sobre a educação socioeducativa. E esse contato com esses agentes trouxe como que funcionava, como que um professor deveria se portar, como que a gente tinha que proceder com os alunos.
(PROFESSORA NOELI)

O professor Nonato destaca que “as formações são as mesmas do calendário escolar; é no início do ano, e nós temos formações bimestrais que eu acredito que é o [que o] calendário oferece”. A professora Natália endossa o relato do professor Nonato, dizendo que “as formações se dão a cada bimestre, quando discutimos assuntos pertinentes às alunas [e aos alunos] e as estratégias a serem tomadas [quanto à aprendizagem]”.

Pelo relato dos professores, as reuniões pedagógicas para fechamento bimestral de notas são denominadas como um tempo para formação continuada. A percepção dos

professores é de que as formações são tempos e espaços para discutir assuntos da vida escolar dos socioeducandos, como notas e estratégias de ensino; referem-se mais à burocracia do trabalho docente do que à necessária reflexão sobre as especificidades da socioeducação.

Conforme já apontamos, as formações continuadas ofertadas pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), da qual fazem parte todos os professores da rede, não abordam as especificidades do sistema socioeducativo. A professora Neusa menciona a exclusão do tema “socioeducação”, dizendo que deveria haver espaço para o debate socioeducativo, na direção do que compreendem Arruda e Figueiredo (2018):

[...] a qualificação profissional e a formação continuada dos profissionais que atuam no sistema socioeducativo, seja em qualquer nível, são consideradas como fundamentais para plena garantia de direitos de adolescentes que estejam cumprindo medidas socioeducativas. (ARRUDA; FIGUEIREDO, 2018, p. 74).

Para os professores, as formações recebidas na escola polo da qual as unidades socioeducativas fazem parte e conduzidas pela equipe técnica escolar, mesmo que aconteçam de forma mais aligeirada, aproximam-se, em certa medida, da realidade do grupo docente que atua nas UNEIs. Seguindo a concepção dos autores Arruda e Figueiredo (2018), isso pode trazer contribuições ao quefazer socioeducativo.

Diferentemente das formações em que estão presentes todos os professores da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul/SED-MS, para o professor Ângelo, a formação continuada para os professores que atuam nas UNEIs poderia ser “uma possibilidade de olhar a educação com outros olhos, ou seja, pensar modos de abordar conteúdos dentro do processo socioeducativo”. O professor Ângelo destaca esta possibilidade, no sentido de criticar o que efetivamente ocorre/ocorreu nos processos de formação continuada oferecidos pela rede estadual.

Sobre os materiais de apoio, os professores Artur, Ângelo, Ana e Augusto disseram não ter recebido nenhum tipo de material – lembrando que esse é o grupo de docentes que já atuaram nas UNEIs. Segundo eles, não lhes foram disponibilizados nem

materiais, nem processos formativos continuados, o que, na visão de Pereira, Silva e Caliman (2019), possibilitaria conhecer a realidade da socioeducação. Para os autores, “os professores, de forma geral, não têm uma formação específica para trabalhar em uma unidade socioeducativa; muitos chegam lá com uma concepção distorcida da realidade, e, mesmo depois que entram, são poucos os cursos e as oportunidades de formação”. (PEREIRA; SILVA; CALIMAN, 2019, p. 96).

O professor Artur afirma ter um frágil conhecimento do sistema socioeducativo e relata: “não recebi nenhum material de estudo sobre o sistema socioeducativo”. Além disso, o que havia era apenas um acompanhamento “pedagógico inicial, que era o mesmo das escolas regulares da rede estadual”. O professor, portanto, reitera a falta de uma formação continuada específica que aborde a socioeducação.

Também o professor Ângelo é enfático ao comentar que “não sabia nada [sobre o sistema socioeducativo]”, apesar de saber da existência das UNEIs. Ele contou: “recebi um papel dizendo o que eu podia e o que não podia fazer, como lidar com os materiais e com os alunos, além da dinâmica da unidade”. O que relata o professor Ângelo é uma abordagem tecnicista da socioeducação, pois entender que é possível listar os processos da atuação pedagógica é reduzir a educação à obediência de algumas técnicas. Isto vai na contramão do que os autores trazidos nesta tese defendem como sendo educação humanizadora, como Freire (1980, 1987, 1996, 2000, 2001, 2009), Arroyo (2001, 2004, 2015, 2017), McLaren (1977^a, 1977^b) e Zitkoski e Streck (2018), entre outros.

O professor Augusto corrobora o que foi dito pelo professor Ângelo: “não recebemos nenhum tipo de material de estudo, mas um *workshop* para saber sobre o funcionamento da unidade”. A formação, portanto, centrou-se no funcionamento da unidade; embora seja importante conhecer esse funcionamento, as questões educativas são secundarizadas no sistema socioeducativo.

Assim, os relatos dos professores Augusto, Ana, Artur e Ângelo, que atuaram nas UNEIs, mostram que não receberam material de apoio e/ou formação continuada para exercer a docência no sistema socioeducativo.

Já os professores Nonato, Natália, Neusa e Noeli, que atuam nas UNEIs no momento deste estudo, dizem ter tido formações e estudos sobre socioeducação. Ao serem questionados sobre a concepção do sistema socioeducativo, responderam que não têm uma concepção formada sobre socioeducação, o que não significa que não desenvolveram/desenvolvem um quefazer socioeducativo. O que se enfatiza é que, embora estivessem/estejam em processo de construção de uma socioeducação, necessitam ampliar a formação continuada que aborde a complexidade e especificidade do tema, conforme já discutido com Bisinoto *et al.* (2015).

Com base nas análises das respostas dos professores que já atuaram e dos que atuam nas UNEIs, vê-se uma extrema fragilidade no apoio institucional no que diz respeito a processos de formação continuada e/ou disponibilização de material pedagógico de apoio. O que todos enfatizam é que o seu aprendizado e sua concepção de socioeducação, o que se desdobra no que denomino de quefazer pedagógico, são algo que os professores estão construindo no cotidiano de suas aulas, em suas relações pedagógicas com os jovens e adolescentes. Como reflete Freire (1996), “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 1996, p. 13).

5.4.2 A concepção de socioeducação e as implicações para o quefazer pedagógico

A conceituação de socioeducação é complexa, porque advém de diferentes perspectivas teóricas, haja vista que a concretização da socioeducação envolve dimensões da justiça, da segurança pública, da assistência social e da própria educação, como mostra o SINASE (2012). É importante lembrar que se trata de um processo educativo que objetiva ações educacionais para a ressocialização dos jovens e adolescentes que cometem atos infracionais.

Com relação à concepção de socioeducação que os professores das UNEIs possuem, é possível perceber que eles reconhecem a complexidade que envolve a socioeducação, especialmente no que se refere às relações institucionais presentes nas UNEIs, que impactam não só a concepção de socioeducação, como também o quefazer pedagógico. O professor Nonato diz que “é muito complexo [o nosso quefazer pedagógico], pelo fato de ele envolver duas secretarias. Para nós [os professores], [o socioeducando] é um estudante; para o agente, ele é o menor infrator [um aprisionado]”.

Os professores compreendem que um dos objetivos do SINASE (2012), os quais permeiam as práticas educativas nas UNEIs, é promover a ressocialização dos educandos/internos. Portanto, a concepção de socioeducação pelos professores implica objetivos emancipatórios condizentes com quefazeres que buscam fortalecer os educandos em sua humanização e cidadania.

A professora Neusa relata falhas presentes na socioeducação no que se refere a práticas educativas e execuções das medidas pelos agentes socioeducativos. Em sua percepção/concepção, “deveria ser um pouco mais diferente, porque se [o objetivo é] ressocializar, esses adolescentes não estão sendo beneficiados”.

Retomo aqui o questionamento do professor Nonato: “como se vai ressocializar alguém que não teve nem a socialização?”. O professor diz que “ele [o socioeducando] tem uma cidadania, é um ser humano, e diante disso se começa a trazer o conteúdo, mas primeiro tem que resgatar esse ser humano”.

Os autores que subsidiam este estudo no que concerne à socioeducação, como Bisinoto *et al.* (2016), Paes (2010), Adimari (2010) e Rosa *et al.* (2017), entre outros, corroboram a complexidade implicada em uma concepção de socioeducação, uma vez que esta se mostra enredada em questões sociais, econômicas, políticas, culturais e estruturais de toda ordem.

Compreender que a concepção de socioeducação que os professores têm provém, principalmente, de suas práticas educativas significa dizer que a “leitura crítica do mundo é um quefazer político-pedagógico indicotomizável do que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na sociedade.” (FREIRE, 2000, p. 21). No caso deste estudo, os sujeitos são os que estão à margem da sociedade, tendo sido por ela discriminados – são jovens e adolescentes privados de sua liberdade e, muitas vezes, de seus direitos.

As respostas dadas pelos professores sobre sua concepção de socioeducação indicam uma construção reflexiva das experiências cotidianas no interior das UNEIs e que eles caminham, cada um ao seu modo, para um quefazer que favorece uma postura ética, humanizadora e comprometida com os sujeitos vulneráveis socialmente.

O professor Nonato lembra que a semana de estudo dos professores/semana pedagógica³⁸ contribuiu com seu quefazer pedagógico. Segundo ele, o período de estudo levou-o a refletir sobre sua práxis: “foi muito rico, em um sentido formativo, como professor, porque [o quefazer pedagógico partiu] da realidade [dos socioeducandos]”.

A afirmação dos autores Zitkoski e Streck (2018) – é com o “Que Fazer ético e politicamente comprometido que afirmamos nossa marca no mundo e nos construímos com a esperança de alcançarmos um sentido mais autêntico para nossa presença no mundo” (ZITKOSKI; STRECK, 2018, p. 341) – aproxima-se dos relatos dos professores. Os docentes falam sobre a surpresa, e até mesmo temor inicial, que tiveram ao entrarem em contato com os socioeducandos, exercendo a docência em um ambiente hostil. Ainda assim, a convivência entre professor e estudante permitiu uma relação afetuosa, fato enfatizado nos relatos dos professores. Como diz a professora Ana, “ali fui educadora, mas também fui aluna; ensinei e aprendi muito com aqueles jovens e adolescentes”.

As concepções de socioeducação dos professores desdobram-se em um quefazer pedagógico que busca promover sentido e significado, levando professores e estudantes a repensarem as suas próprias intervenções no mundo. As concepções e quefazeres dos professores são entrelaçados pelas experiências vividas no exercício da docência e carregam marcas históricas, sociais e culturais, suas e de seus socioeducandos. Ao refletirem conjuntamente, professores e estudantes podem caminhar para uma práxis que transforma as condições de oprimido/opressor em que os jovens e adolescentes estão inseridos.

Os autores Barros e Rastrojo (2014) ajudam a pensar que a leitura do mundo envolve todos os participantes da prática educativa, inclusive, os professores participantes deste estudo e os socioeducandos. Com Passos (2018), complemento que “é imprescindível uma leitura do mundo que contextualize, geste e emoldure um sentido para a palavra. Palavra que, ligada a um contexto, engravidamos de sentido íntimo e

³⁸ Os professores que atuaram nas UNEIs relataram não haver formação continuada, e os professores atuais, que exercem a docência no período pandêmico, tiveram a semana pedagógica no início do ano letivo, como destacado anteriormente.

coletivo”. (PASSOS, 2018, p. 285). Por exemplo, o professor Augusto conta ter percebido a necessidade de diálogos que ilustrassem o contexto onde os socioeducandos estavam inseridos, a partir dos seguintes temas, usados como conteúdo de suas aulas: “o que os levaram ao uso excessivo de drogas e o que podem fazer quando saírem do sistema socioeducativo”. O professor Augusto, mesmo dizendo ver a educação na UNEI como uma “escola coberta por uma gaiola”, referindo-se à unidade socioeducativa como prisão, também reflete que suas práticas educativas devem ser dialógicas, como já mencionado neste estudo. Para Barros e Rastrojo (2014), isso revela:

[...] a necessidade de um quefazer, que nos termos freirianos é um fazer com reflexão, direcionado para um processo de emancipação, e viabilizado por uma tomada de consciência essencialmente pedagógica, ética e política, e por isso está imbricada e implicada numa prática educativa propiciadora de uma práxis em que possamos aprender a ler certo o mundo. (BARROS; RASTROJO, 2014, p. 227).

Barros e Rastrojo (2014) consideram o quefazer pedagógico como uma prática reflexiva que não se encerra em si mesma. Para Freitas (2018), na reflexão pretendida por Freire (1987), os professores “exercem a reflexão sobre a prática não apenas pela argumentação que apresenta a este respeito, mas também porque sua escrita evidencia a reflexão permanente e crítica como peculiaridade de seu processo de produção do conhecimento”. (FREITAS, 2018, p. 410). Assim, toda vez que os professores refletem sobre suas práticas educativas e buscam transformar a si e aos jovens e adolescentes aprisionados, estão modificando sua práxis.

A professora Neusa, em certa medida, entende que a reflexão sobre seu quefazer a transforma e certamente também os socioeducandos: “Eu melhoro um pouco mais as minhas atividades, porque vejo a realidade dos outros professores e, com isso, eu transformo meu [quefazer pedagógico], eu tento mudá-lo”.

As trocas entre os professores mencionadas pela professora Neusa são possíveis nas UNEIs porque há mais de uma sala de aula em funcionamento ao mesmo tempo – três na UNEI feminina e seis na UNEI masculina. Os horários de aulas são organizados por turmas, e há tempos vagos entre uma aula e outra. Como relatou a professora Noeli, os professores aguardam o início de suas aulas em um “cantinho”, que é a sala dos professores, tanto na UNEI masculina quanto na feminina.

A professora Natália diz que seu quefazer foi mudando ao longo da sua experiência na socioeducação. O processo reflexivo “contribui muito [para o meu quefazer pedagógico], e sempre tive a concepção de que a educação transforma pessoas”.

A reflexão, na perspectiva freiriana, é responsável por uma práxis crítica. Rossato (2018) complementa essa ideia quando diz que a “práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão, levando a uma ação transformadora.” (ROSSATO, 2018, p. 380). Sendo assim, quando os professores refletem sobre as consequências do seu quefazer pedagógico, contribuem para promover uma vida digna aos sujeitos vulneráveis, à margem da sociedade.

Pode-se dizer, portanto, que as concepções dos professores sobre socioeducação, mesmo em construção, implicam o quefazer pedagógico a partir de seu “potencial emancipador para redesenhar a prática educacional” (BARROS; RASTROJO, 2014, p. 228).

Nas UNEIs, analisaram-se as concepções dos professores sobre socioeducação e como se relacionam diretamente com seu quefazer pedagógico. Com base nas entrevistas e questionários, considero que, apesar de inúmeras limitações sofridas pelos professores, com destaque para a hostilidade do ambiente, todos concebem a socioeducação e seu quefazer pedagógico como uma possibilidade de contribuir para que os estudantes tenham condições de construir uma cidadania digna, com vistas à continuidade de suas vidas após passarem pelo ambiente socioeducativo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: INACABAMENTO E INCOMPLETUDE DO QUEFAZER PEDAGÓGICO NA SOCIOEDUCAÇÃO

No processo de educar, o educador faz arte, ciência e política. Faz política, quando alicerça seu fazer pedagógico a favor ou contra uma classe social dominante. Faz ciência, quando estrutura sua ação pedagógica, apoiado no método de investigação científica. Faz arte, porque se defronta com o processo de criação, porque valoriza a estética na sua prática educativa ao lidar com o imaginário e o inusitado cotidianamente. A ação criadora consiste em transpor certas possibilidades latentes para o campo do possível, do real. (MADALENA FREIRE, 2008, p. 63-64).

Madalena Freire (2008) vem lembrar que os educadores, em seus quefazeres pedagógicos, são militantes pedagógicos. Nas falas dos professores desta pesquisa, foi perceptível o compromisso social que têm com os socioeducandos, e a dimensão política mostra-se quando criam e recriam alternativas para romper com o tipo de institucionalização que representa a escola em espaços de restrição de liberdade, ressignificando-se. Eles constroem conhecimentos, métodos que contribuem na ressocialização dos excluídos, dos marginalizados, dos maltratados. Fazem arte quando percebem outra estética na/da vida, quando acreditam que é possível esperar mesmo em “gaiolas”, lembrando a fala do professor Augusto. Quando assumem a educação como um “campo do possível”, transformam a si e a quem educam.

Lembro-me da justificativa de meu projeto de pesquisa, elaborado em 2019, proporcionada pela escuta que realizei/realizo com as crianças das minhas classes nas rodas de conversa. Em um desses momentos, como já dito, ouvi uma criança dizer que seu irmão estava preso (apreendido), e vieram mais algumas falando que também tinham parentes detidos. Eu conhecia alguns dos jovens e adolescentes infratores, pois, antes do ato infracional, estudavam na escola onde atuo. Inicialmente, solidarizei-me, porque se tratava de crianças de cinco anos de idade que viam suas mães e tias visitando familiares apreendidos ou recebendo ligações deles. Após refletir sobre o que ouvi, questionei-me a respeito de como os professores das Unidades Educacionais de Internação (UNEIs) exerciam a docência nesse ambiente escolar, até então aparentemente muito distante de mim.

Neste momento, ao finalizar esta tese, posso dizer que percebi, durante o processo de análise das entrevistas e dos questionários, que os professores das UNEIs passam por dificuldades/desafios de toda ordem, como muitos de nós. Além disso, carregam outras marcas cotidianas das ações coercitivas, hostilidades, interdições de seu quefazer pedagógico, em um clima de opressão que afeta as relações com os socioeducandos. Todavia, isto não os impede de buscar alternativas para escutar e possibilitar, em certa medida, o direito à educação e realizar seu quefazer pedagógico, mesmo com interferências da realidade desvelada no ambiente socioeducativo.

Considero que este estudo me oportunizou refletir sobre minhas práticas educativas e me permitiu pensar ainda mais sobre o contexto das crianças que estão em minhas classes diariamente. Assim, meu próprio quefazer pedagógico foi transformado, pois ouvir e ler o que falam e escrevem os professores implica conhecer e compreender outras realidades que, de certa forma, se aproximam das realidades das escolas regulares em regiões de vulnerabilidade social, como a minha.

Assumi a teoria crítica da educação como perspectiva teórico-metodológica do estudo. Isto significou que nas análises não secundarizei os contextos sociais, econômicos, culturais e históricos que se relacionam ao objeto, com o propósito de compreender o tema de estudo em sua complexidade e suas possibilidades para a transformação em favor da dignidade humana, conforme defendem autores como Freire (1980, 1987, 1996, 2000, 2001, 2009), Arroyo (2001, 2004, 2015, 2017), e Apple, Au e Gandin (2011). A teoria crítica da educação reconhece a dimensão política inerente ao processo educativo e a necessidade constante de problematizar as relações de poder presentes na sociedade (MCLAREN, 1977a; 1977b). Ela respalda o que defendi ao longo desta tese, ou seja, que o processo educativo, com destaque para o socioeducativo, deve priorizar a dignidade humana, a emancipação do ser humano, a possibilidade de crítica, sobretudo, a ressocialização, no caso dos socioeducandos, de acordo com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Nesta tese, ressaltai a garantia de direitos e medidas socioeducativas, considerando-as imprescindíveis. Argumentei que os direitos humanos, com ênfase no direito à educação, não estão atrelados à condição legal do sujeito. Reafirmo que a garantia de direitos, presente no SINASE, significa que os socioeducandos devem ser

respeitados em sua integralidade. No documento, a educação tem destaque ao ser considerada como condição fundamental para a ressocialização. Diante disto, o direito à educação deve ser concebido como ação principal nas UNEIs.

A partir das análises dos perfis dos professores novos, que participaram das entrevistas, e dos professores anteriores, que responderam aos questionários, constatei que os resultados se entrelaçam nos dois grupos. As faixas etárias, o tempo de atuação no magistério e a disciplina que lecionam não interferem nas motivações que os levaram a exercer a docência em espaços socioeducativos. Percebi em comum uma preocupação com o espaço/tempo de trabalho.

Para eles, a abertura a um novo campo de atuação, como já apontado, é vista como uma oportunidade de ambiente diferente daquele da escola regular. Considero esta característica dos professores importante, pois indica que os preconceitos existentes na sociedade em relação aos estudantes das UNEIs não são um impeditivo ao exercício da docência em ambiente socioeducativo. Inclusive, observei que há professores que, depois de atuarem por um tempo na UNEI, retornam a este trabalho. Nesse sentido, lembro que o professor Nonato, tendo atuado na UNEI por seis meses em 2016, retornou em 2019 mediante processo seletivo.

Observei que os professores foram impactados pela edificação e pelas condições físicas das duas unidades socioeducativas. Relembro o relato da professora Noeli, referindo-se à sala de professores como um “cantinho” e à sala de aula como uma “cela”, o que foi ratificado pelos demais professores. O professor Augusto, por sua vez, comparou o espaço escolar a uma gaiola, com grades por todos os lados. Destaco que as descrições feitas pelos professores demonstraram preocupação e indignação em relação ao ambiente escolar. O professor Ângelo reforçou a inadequação do ambiente socioeducativo para os jovens e adolescentes infratores. A preocupação apresentada pelos professores reforça a ideia de que, para eles, o ato infracional não interfere no direito à educação, ou seja, os socioeducandos são vistos como sujeitos de direitos, independentemente do ato infracional. Os professores, portanto, preocupam-se com as condições dos alojamentos e, na medida do possível, ouvem as reivindicações dos jovens. Vale recordar que o professor Augusto atribuiu ao Estado a responsabilidade pelas condições degradantes dos jovens e adolescentes apenados.

Considero, apoiando-me nas entrevistas e questionários, que as condições hostis para o processo educativo desfavorecem, mas não impedem, o quefazer pedagógico humanizante que os professores buscam construir. A imposição da vigilância e do controle por parte dos agentes socioeducativos busca causar um distanciamento nas relações interpessoais. No entanto, as análises indicam que há uma relação de solidariedade entre os professores e os socioeducandos.

Como destaquei na tese, os direitos fundamentais dos socioeducandos, previstos pelo SINASE, implicam a cooperação entre o Sistema da Justiça e Segurança Pública, o Sistema Único de Saúde, o Sistema Único de Assistência Social e o Sistema Educacional. Nesse sentido, o SINASE representou uma conquista, se compararmos com a FABEM/FUNABEM, em que não havia menção aos direitos dos “menores”, conforme eram denominados nos documentos dessas instituições.

Ainda como resultado das análises, saliento que há unanimidade, entre os professores, em defender os socioeducandos como sujeitos de direitos. A maioria dos professores observou o direito pelo prisma educativo, e a oferta do ensino em ambiente socioeducativo contempla o direito dos apenados. Os professores Nonato, Ângelo e Noeli são contundentes ao afirmarem que os direitos humanos não são respeitados. Esse grupo considera como direitos dos socioeducandos não somente o direito à educação, mas todos os que dizem respeito à vida dos jovens e adolescentes infratores. Em seus relatos, são apontados descumprimento dos direitos humanos. Retomo o relato do professor Ângelo: “a lei quem faz são os agentes da unidade. Muita surra, tortura e maus-tratos”.

As práticas descritas por esses professores contrariam a perspectiva teórica deste estudo. Compreendo que o processo educativo se constrói pelo diálogo, em uma relação de respeito pelo que o outro tem a dizer (FREIRE, 1996). A pesquisa identificou que os professores atuam em um ambiente hierarquizado por coerção e vigilância, sob cerceamento de seu quefazer pedagógico, o que interfere nas relações com os socioeducandos; essas condições são impostas pelos agentes socioeducativos, que determinam quem estuda ou não, lembrando as falas dos professores Nonato e Ângelo.

Aponto que a construção dialógica é afetada por essa interdição, causando muitos prejuízos aos quefazeres pedagógicos. Porém, como mostrei nas análises, os professores buscam alternativas para que ocorra um diálogo honesto com os socioeducandos.

Durante as aulas, os professores encontravam momentos de diálogo a partir de inserções de assuntos de interesse dos jovens e adolescentes, criando oportunidades de ouvi-los, conhecer suas histórias de vida, saber o que deixaram para trás, com destaque para a família, principalmente as mães. O abandono é um fator que os leva ao uso de drogas e a cometer atos infracionais, como relatou o professor Augusto. Mesmo diante da realidade enfrentada com a pandemia de Covid-19, os professores novos procuraram meios para que o diálogo à distância pudesse ocorrer. Caixas de diálogos em atividades impressas foi o instrumento que encontraram para fornecer informações sobre a Covid-19, já que nesse período não houve visitas das famílias devido ao distanciamento social.

As análises indicaram que os professores se preocupam com a reinserção dos jovens e adolescentes infratores na sociedade. Eles são os olhos e ouvidos dos socioeducandos fora do cárcere. No período de pandemia, os professores eram, inclusive, os portadores das notícias.

No estudo, constatei que os professores foram afetados pela realidade trazida pelos socioeducandos. Houve indignação, como mostrou o professor Augusto. O professor Ângelo disse que, “em alguns casos, [sinto] tristeza, pena, dó, pelas histórias de violência e família sem estrutura”. Aqui, reafirmo que a condição de apenados dos jovens e adolescentes instiga ainda mais o ímpeto por mudanças e respeito à condição humana no interior das instituições socioeducativas.

Foi possível perceber que o processo de formação continuada para o exercício da docência em ambiente socioeducativo, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação, pouco contribui para a concepção de socioeducação e, em decorrência, para o quefazer pedagógico. A Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), em formações da rede, não trata, segundo a fala de todos os professores investigados, sobre socioeducação, mesmo que esta faça parte da rede de ensino. Na escola polo, como disseram os professores, não houve nenhuma formação que discutisse a concepção de socioeducação ou o

quefazer pedagógico. O que há são orientações quanto à relação interpessoal com os socioeducandos, em uma perspectiva normativa, bem como normas de todo o ambiente socioeducativo. Os professores novos, no início da pandemia, participaram de encontros não presenciais que tratavam, exclusivamente, de ensino remoto e estratégias para seu funcionamento.

Os professores entrevistados ressentiram-se da ausência de formação realizada pela SED/MS e pela escola polo à qual as UNEIs Sol e Lua pertencem. Para eles, isso prejudica uma concepção mais aprofundada e complexificada da socioeducação e, conseqüentemente, do quefazer pedagógico. Estudos periódicos sobre o sistema socioeducativo, com todos os sujeitos participantes das unidades, como previsto no SINASE, poderiam promover continuamente ações formativas nas UNEIs, com destaque à formação dos professores e dos agentes socioeducativos. Isto traria a possibilidade de estudos e discussões para a construção coletiva do processo educativo em consonância com o previsto no SINASE.

Insisto na necessidade do processo de formação continuado dos professores, pois a pesquisa mostrou que a concepção de socioeducação implica uma construção do conceito, que não está à espera da descoberta, ou imóvel. Há um diálogo com outros conceitos, como as concepções de mundo, de sociedade, de atos infracionais, de medidas socioeducativas e de socioeducandos. Essas concepções também não são lineares; elas já passaram e passam por inúmeras transformações. São entrelaçamentos teóricos, sociais, culturais, políticos e históricos.

Todos os professores relataram uma convivência com os socioeducandos por meio de diálogo e respeito mútuo. Segundo eles, a maioria dos jovens e adolescentes privados de liberdade tem interesse em estar na sala de aula. A professora Noeli relatou que, mesmo diante da interdição existente no ambiente socioeducativo, realiza dinâmicas para que todos possam se apresentar, falar de si. Essa iniciativa demonstra que há interesse e vontade por parte dos professores em estabelecer uma relação dialógica com os socioeducandos.

A análise mostrou também que os professores, em seus quefazeres pedagógicos, demonstram preocupação com a escolarização formal dos socioeducandos. Eles

mencionaram a difícil tarefa de cumprir com o currículo previamente estabelecido para a educação nas UNEIs, seja devido às classes multisseriadas, com estudantes há muito tempo sem frequentar a escola regular, seja pela grande distorção série/idade. Além disso, há as revistas nos alojamentos e a interdição da participação de todos os socioeducandos nas aulas, levadas a cabo pelos agentes socioeducativos.

Os professores entrevistados destacaram a constante intervenção dos agentes socioeducativos, que desconsideram o processo educativo como necessário à ressocialização, ação inerente às medidas socioeducativas. Para os agentes, os jovens e adolescentes, pela sua condição de infratores, têm o direito à educação atrelado ao disciplinamento e à coerção, com vistas à correção das condutas delinquentes dos internos.

Os agentes socioeducativos, ao primarem pela segurança, inserem-se na prática pedagógica ao reportar à equipe gestora da escola a necessidade de orientação aos professores para que as relações educativas sejam limitadas. Assim, as orientações acontecem pelos agentes socioeducativos e por meio de orientação na escola polo. Os professores, ao relatarem que precisam do agente socioeducativo para liberar os socioeducandos, mostraram os limites da sua autonomia e o controle exercido sobre eles.

Porém, apesar deste controle, a análise evidenciou que os professores ressignificam e fazem rearranjos em seus quefazeres pedagógicos, driblando as interdições e colocando-se como aprendentes de outros saberes que lhes são conferidos pela convivência e relação dialógica com os jovens e adolescentes apenados. Quando os professores transgridem as interdições para dar suas aulas e assumem uma postura libertária, observando além do espectro penal, se colocam no lugar dos socioeducandos, relacionam o processo pedagógico aos contextos sociais dos estudantes e se sentem comprometidos em promover uma educação emancipatória.

Os professores reconheceram os esforços dos socioeducandos em participar das aulas, vendo nelas uma oportunidade de ressocialização e de conhecimento. A professora Noeli diz que “muitos alunos que estão ali [nas UNEIs] precisam de educação, eles precisam desse contato com o professor, com a escola, como se eles

recebessem da gente o que eles não tiveram dentro da própria família”. Percebi amorosidade nas palavras da professora Noeli. A educação é vista pela perspectiva humanizadora, segundo as análises.

O desejo de uma educação humanizadora esteve presente de forma recorrente. O professor Nonato, diz que os socioeducandos valorizam os momentos das aulas, não apenas como um período fora dos alojamentos, mas como um momento em que não são vistos exclusivamente como menores infratores, e sim como estudantes, pessoas dignas, participando de um processo educativo. Por isso, para o professor, os socioeducandos desejam ter aulas, consideram-nas como uma forma de transpor a realidade opressora das unidades socioeducativas e demonstram desejar conhecimento. Segundo o professor, os jovens “querem ser abraçados no ambiente educativo” pelos professores. Os docentes têm esta consciência, pois oferecem, por meio de seus quefares pedagógicos, um ambiente afetivo de humanização e emancipação. Os professores oportunizam atividades lúdicas, como festas juninas e comemoração do dia do estudante, para a reinserção no convívio social fora do cárcere.

Pela tese construída, posso afirmar que os professores não relataram problemas de relacionamento com os socioeducandos. É o sistema em sua instância judicial que dificulta o quefazer pedagógico, porém, não impede práticas educativas na perspectiva humanizadora. Ainda que haja interdições em função do ato infracional cometido, como referi em outro momento, isto não interfere negativamente na relação professor/aluno. Os direitos, no que compete aos professores, são respeitados, com destaque à educação. O desrespeito se faz presente, entre outros, pelos agentes socioeducativos, conforme destacaram os professores ao criticarem ações que violam a dignidade humana dos socioeducandos.

Feitas estas observações mais gerais em relação aos resultados da tese, entendo ser importante, à guisa de conclusão, retomar o objetivo geral e os objetivos específicos. Penso que a síntese dos resultados alcançados nesta pesquisa, com base nos objetivos estabelecidos, pode contribuir para inspirar novas pesquisas.

O objetivo geral estabelecido foi analisar as concepções de socioeducação e quefazer pedagógico de professores que atuam nas UNEIs. Este objetivo desdobrou-se

nos seguintes objetivos específicos: caracterizar histórica e conceitualmente o processo socioeducativo; compreender, a partir da literatura especializada, o significado do quefazer pedagógico e sua relação com a socioeducação; identificar se as concepções de socioeducação e do quefazer pedagógico de professores que atuam nas UNEIs favorecem a vida mais digna dos internados; e identificar se as concepções de socioeducação dos professores incluem a escuta de seus alunos e promovem o direito à educação.

É possível afirmar, em relação ao objetivo geral, que a concepção de socioeducação e quefazer pedagógico dos professores que atuam nas UNEIs, apesar das adversidades, expressa, de diferentes formas e utilizando diferentes caminhos, um processo educativo que tem a humanização, a sensibilidade e a dignidade humana, entre outros, como elementos constitutivos.

O objetivo específico de caracterizar histórica e conceitualmente o processo socioeducativo permeou todo o estudo. Com ele, foi possível conceituar a inserção da socioeducação no campo da educação social, que acena ao compromisso ético e político e à garantia de direitos, favorecendo a emancipação dos jovens e adolescentes apenados (BISINOTO *et al.*, 2015). Destaquei que essa inserção foi historicamente construída e advém do século XIX. Utilizei como recorte temporal a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNAB) e seu contexto histórico-político, o golpe militar de 1964, até seu declive, no final da década de 1970 (DAMIENELLI, 2019).

A tese também trouxe os marcos legais, como a criação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) de 1990, no qual a noção de socioeducação foi normatizada, segundo Bisinoto *et al.* (2015). Esta normatização desdobrou-se na resolução do CONANDA nº 119/2006, que deliberou sobre o SINASE. Por sua vez, este movimento resultou na Lei Federal nº 12.594/2012, instituindo o SINASE como instrumento legal, regulatório e de referências das ações socioeducativas, o que se constituiu como aporte legal e basilar do estudo que apresentei.

É notória a importância do SINASE. Sua constituição legal oferece segurança jurídica e educacional a partir de orientações estruturais, financiamentos, normas para o tipo de abrigo e garantia de direitos dos socioeducandos. Apontei que o SINASE

traz diretrizes pedagógicas das medidas socioeducativas que, segundo o próprio documento, conforme disse anteriormente, são basilares ao sistema socioeducativo. Apesar da importância do documento na defesa de uma educação humanizadora e emancipatória, como demonstrado neste estudo, não me furto, todavia, a críticas ao documento, pois a análise crítica demonstrou ser ele insuficiente para esclarecer as atribuições de quem atua na socioeducação como agentes socioeducativos, conforme exposto no estudo.

Analisei as bases históricas e conceituais da socioeducação brasileira, mostrando que carrega as marcas de um sistema de abrigamento para menores pobres, negros, desajustados e incômodos à sociedade, segundo Braz e Farias (2019). Trouxe elementos que desvelaram os processos internos das antigas FUNABEM e FEBEM, ou seja, a repressão que imperava na sociedade durante o golpe militar de 1964 reverberava dentro destas instituições. A violência e maus-tratos físicos, morais e psicológicos praticados nos presídios brasileiros, espaços destinados à restrição de liberdade de adultos, também ocorria com o adolescentes e jovens. Pelas análises efetuadas neste estudo, o caráter coercivo e repressivo esteve/está institucionalizado nas unidades socioeducativas. Isso revela a dicotomia entre o sistema judiciário e o sistema educacional.

Mostrei, nesta tese, que a conceituação da socioeducação é difusa e caminha para dois campos distintos: a ideia de socioeducação como forma de reparação do dano causado e, paralelamente, a ideia do processo educativo, que oportuniza a ressocialização e a transformação social, conforme o SINASE. Infelizmente, esta dicotomia pode ser observada em todo este estudo, sobretudo, na análise das falas dos professores.

O objetivo específico de compreender, a partir da literatura especializada, o significado do quefazer pedagógico e sua relação com a socioeducação foi principalmente um mergulho no universo freiriano e de outros teóricos críticos da educação. Ficou evidenciada a ideia de socioeducação como instrumento de transformação da realidade dos jovens e adolescentes apreendidos.

Com base nos autores deste estudo e na análise realizada, afirmo que o quefazer pedagógico se dá pela práxis, ou seja, os professores, baseados na reflexão e na

interpretação da sua prática cotidiana, constroem alternativas para práticas educativas emancipatórias – eles pensam, interpretam, refletem, ressignificando a ação docente. A análise mostrou que os professores das UNEIs, ao dialogarem com os socioeducandos, rompem com a ideia difundida pela sociedade de que jovens e adolescentes são bandidos e criminosos. Além disso, os professores denunciam o ambiente hostil onde vivem os socioeducandos. Os professores rompem com explicações simplistas sobre a condição dos socioeducandos. Os professores compreendem, conforme defende a teoria crítica da educação, que os jovens e adolescentes são produzidos pela sociedade profundamente desigual em que vivemos. Além disso, destacam que, para superar a desigualdade, é preciso que haja interesse por parte do Estado e que seja interrompido o ciclo de violência no qual o oprimido vira opressor (FREIRE, 1987).

Expressões que historicamente foram utilizadas, como “menor delinquente” e “criminoso infantil”, mudaram com a instituição do ECA e do SINASE, passando para a denominação de “jovem ou adolescente infrator”. O ato criminoso passa a ser tipificado como “ato infracional”. A internação passa a ser “restrição de liberdade”. Essas mudanças significam dizer que os dois documentos acima reafirmam a condição de sujeitos de direitos, antes desconsideradas na instituição das FUNABENS/FEBENS.

Documentos como o ECA e SINASE são importantes também para combater a necropolítica, como uma higiene social nefasta e incompatível com os direitos humanos, sobretudo para os apenados, por estarem sob a custódia do Estado. A política da morte (MBEMBE, 2018) encontrou eco no governo de Jair Bolsonaro, representando com maior ênfase a seleção de qual sujeito vive ou morre, qual é necessário e qual é descartável (CASTILHO; LEMES, 2021).

Para o objetivo específico de identificar se as concepções de socioeducação e do quefazer pedagógico de professores que atuam nas UNEIs favorecem uma vida mais digna dos internados, ponderei que a vida digna pressupõe a tomada de consciência para transformar a realidade por meio de atos políticos e libertários (KIMIECIKI; ZITKOSKI; KARPINSKI, 2018).

Com base nas análises das falas dos professores, é possível afirmar que os quefazer pedagógicos dos professores permitem significar e ressignificar suas

concepções de socioeducação, reconhecendo-as e problematizando-as em um estado de constante reflexão. O processo educativo expresso na fala dos professores entrevistados vem para colaborar com a emancipação e transformação. Dessa forma, com seus quefazeres pedagógicos, os professores contribuem para uma vida digna aos marginalizados, inclusive aos jovens e adolescentes privados de liberdade (ROSSATO, 2018). A análise demonstrou a complexidade para definir a socioeducação; no entanto, isso não impede que os professores busquem alternativas. Mesmo diante de um ambiente opressor, eles falam de práticas educativas com sentido e significado para os socioeducandos, foi apresentado ao longo deste estudo.

Quanto ao último objetivo específico – identificar se as concepções de socioeducação dos professores incluem a escuta de seus alunos e promovem o direito à educação –, posso afirmar, com base na análise das falas dos professores e de acordo com os autores que defendem a escuta em uma perspectiva dialógica, que há um compromisso dos professores com o direito à escuta e à educação. Os professores entendem que o socioeducando, em um ambiente coercitivo-repressivo, precisa ser ouvido, pois o diálogo se constrói em uma relação horizontal, com os sujeitos falando e ouvindo. Esta perspectiva permite a aproximação entre professores e socioeducandos, tão necessária ao processo educativo, como diz Freire (1987).

Entendo que os resultados encontrados a partir dos objetivos permitem sustentar a tese de que os professores construíram suas concepções de socioeducação e quefazer pedagógico no contexto da práxis, conseguindo colocar em xeque as percepções sociais, históricas e culturais que, muitas vezes, apontam previamente os jovens e adolescentes em restrição de liberdade como únicos responsáveis pelo ato infracional cometido, descolando-os de uma sociedade historicamente repressora/opressora com os despossuídos. Afirmo que a concepção de socioeducação dos professores está alicerçada em práticas educativas cotidianas, e isto transformou o seu quefazer pedagógico em ações humanizadoras com vistas a uma vida melhor para os socioeducandos.

Ao finalizar a tese, destaco que o sistema socioeducativo precisa de mais investigações que desvelem outras realidades nos interiores das unidades socioeducativas, como as UNEIs. Precisamos de mais pesquisas que denunciem a opressão e a coerção institucionalizadas, que visibilizem e reconheçam os esforços dos

professores, que percebam e analisem seus quefazeres pedagógicos humanizadores, libertários e transformadores.

Sugiro pesquisas que ouçam os socioeducandos falarem de si e das suas trajetórias de vida, assim proporcionando outras contribuições. Sugiro, ainda, a realização de pesquisas que tensionem o aporte legal do Estado, inclusive revisitando o documento de implantação de medidas socioeducativas, o SINASE, para que avanços sejam avaliados/observados, visando à efetivação das medidas, de maneira que se tornem “concretude histórica” (FREIRE, 2009 p. 15).

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Janaina de Fátima Silva. Socioeducação e educação social. In: ABDALLA, Janaina de Fátima Silva; VELOSO, Bianca Ribeiro; VARGENS, Paula Werneck (Orgs). **Dicionário do Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Novo DEGASE, 2016. p. 660-670.

ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo Romeu. Educação Popular e novas tecnologias. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n.2, p. 119-127, maio/ago. 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7346>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

ADIMARI, Maria Fernandes. Socioeducação: do sancionatório ao pedagógico. In: PAES, Paulo Duarte. AMORIM, Sandra Maria Francisco de; PEDROSSIAN, Dulce Regina dos Santos (org.). **Formação continuada de socioeducadores**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010, p. 125-132.

AFFONSO, Cláudia; FERNANDES, Claudio; FRIGOTTO, Gaudêncio; MAGALHÃES, Jonas; MOREIRA, Valéria; NEPOMUCENO, Vera. **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021, p. 22-31.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. O método nas ciências sociais. In. ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001. p. 109-187.

AMES, José Luiz. A filosofia da dominação em Augusto Comte. **Revista de Filosofia**. Curitiba, v. 4, n. 4, p. 51-72, jun. 1991. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/doisPontos/issue/archive>. Acesso em: 03 mai. 2021.

ANDRADE, Marcia Maria Razera de. **Produção de sentido das práticas pedagógicas na socioeducação**. 2017. 301 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

APPLE, Michael Whitman. As tarefas do estudioso/ativista crítico em uma época de crise educacional. **Revista Pedagógica**. Chapecó, v. 15, n. 30, p. 29-66, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/110>>. Acesso em: 11 mar. 2021.

APPLE, Michael Whitman; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da educação crítica. In: APPLE, Michael Whitman; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica: Análise Internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 14-32.

APPLE, Michael Whitman; BURAS, Kristen L. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 9-16.

ARROYO, Miguel González. Currículo e a pedagogia de Paulo Freire. In. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Caderno pedagógico 2: Semana Pedagógica Paulo Freire**. Porto Alegre: Corag, 2001. p. 42-54.

ARROYO, Miguel González. **Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis. Vozes, 2004. p. 81-93.

ARROYO, Miguel González. Introdução: os coletivos diversos repolitizam a formação. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; LEÃO, Geraldo (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 191-210. Atendimento socioeducativo. Maringá, v. 20, n. 4, p.575-585, out./dez. 2015.

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direto a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel González. REAFIRMAÇÃO DAS LUTAS PELA EDUCAÇÃO EM UMA SOCIEDADE DESIGUAL? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p.1098-1117, out.-dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jZgN9bxbKPr8m5SKrNCQr5f/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 31 de set. 2022.

ARRUDA, Jalusa; FIGUEIREDO, Otto. Breves considerações sobre medida socioeducativa e formação de professores. **Revista ComCiência**, v. 3, n. 1, p. 68-76, dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/issue/view/469>. Acesso em: 05 de out. 2021.

BARBOSA, Janilson Pinheiro. **Pedagogia socioeducativa repensando a socioeducação: um encontro entre Educação Libertadora e Justiça Restaurativa**. 2013. 237 f., Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

BARBOSA, Joana Bezerra Cavalcanti. **Influência e aplicabilidade das normas de direito internacional na realidade dos jovens em conflito com a lei**. Dissertação (Mestrado em Direito) Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2008. p. 145.

BARROS, R.; RASTROJO, J. B. Reflexões epistemológicas sobre o potencial emancipador da pedagogia da libertação para superar o modelo escolar no quefazer do(a) professor(a). **Educação em Revista**, v. 30, n. 3, p. 219-244, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/edur672.pdf>. Acesso em: 17 de jun. 2022.

BECHER, Franciele. Os “menores” e a FUNABEM: influências da ditadura civil-militar brasileira. Anais do XXVI **Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, jul. 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300846619_ARQUIVO_FrancieleBecher-SimposioANPUH.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

BEHR, Mariana Torres. **Ressignificando o papel do educador no contexto das medidas socioeducativas**. 2016. 150 f., Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BISINOTO, Cynthia. OLIVEIRA, Algo Brigitte. ARRAES, Juliana. GALLI, Carolina Yoshii. AMORIM, Gustavo Galli de. STEMLER, Luana Alves de Souza. Socioeducação: Origem, Significado e Implicações para o Atendimento Socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, v. 20, n. 4, p. 575-585, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2871/287145780007.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Pesquisa Qualitativa em Educação: Uma introdução a teoria e métodos**. Petrópolis: Vozes, 1982. p. 147-213.

BRASIL. Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. **Código de Menores**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964. **Autorizava o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dava outras providências**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4513-1-dezembro-1964-377645-norma-pl.html>. Acesso em 27 jun.2021.

BRASIL. Lei nº 5.258 de 10 de abril de 1967. **Dispõe sobre medidas aplicáveis aos menores de 18 anos pela prática de fatos definidos como infrações penais e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5258impresao.htm. Acesso em 27 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.439, de 22 de maio de 1968. Altera a Lei nº 5.258, de 10 de abril de 1967. **Dispõe sobre medidas aplicáveis aos menores de 18 anos pela prática de fatos definidos como infrações penais e dá outras providências**. Disponível em: 294 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5439impresao.htm. Acesso em 27 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 6.697 de 10 de outubro de 1979. **Institui o Código de Menores**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6697impresao.htm. Acesso em 27 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 de mai. 2020.

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012. **Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112594.htm. Acesso em: 20 de mai. 2020.

BRASIL. **CONANDA nº 119 de 11/12/2006, Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília, 2006. Acesso em: 20 de mai. 2020.

BRAZ, José Mauro de Oliveira; FARIAS, Francisco Ramos. **Educação no Cárcere: à docência em instituições escolares prisionais**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. p. 22-41.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. **Orientamenti Pedagogici**. v. 58, n. 3, p. 485-503, ago./set. 2010. Disponível em: <https://socialeducation.files.wordpress.com/2020/05/caliman-2011-pedagogia-social-no-brasil.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2021.

CAMPOS, Aline; SANTOS, Elizete Pereira dos; SILVA, Iêda Almeida da; SOUZA, Jhenissa Silva; SILVA, Juleyce Pereira da; SILVA, Luciana Conceição da; MORAIS, Thátilla Ferreira. Clube dos livres: espaço educativo e leitura compartilhada na prisão In: CAMPOS, Aline; SILVA, Maria da Conceição Valença da; SALATIEL, Eduardo Lopes. **Anais da II Jornada de estudos sobre educação de jovens e adultos em contextos de privação e restrição de liberdade**, 28 e 29 de agosto de 2020, p 104-117.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos. In: CANDAU, Vera Maria F. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**. Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 mai. 2022.

CARVALHO, Diego Frederico da Silva. O papel da pedagogia e a experiência como possibilidade. In: BISINOTO, Cynthia; RODRIGUES, Dayane Silva; CRUZ, Elessandra da Silva. **II Simpósio Nacional em Socioeducação: desafios da prática socioeducativas na atualidade**. Brasília, Universidade de Brasília, 2020, p. 21-32.

CASTEL, Robert. **A insegurança social: o que é ser protegido?** Petrópolis: Vozes, 2005. p. 7-15.

CASTILHO, Daniela Ribeiro; LEMES, Esther Luíza de Souza. Necropolítica e governo Jair Bolsonaro: repercussões na seguridade social brasileira. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v.24, n. 2, p. 269-279, maio/ago, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/TyMKscqwjWfwpbScmWpwCvc/>. Acesso em: 14 out. 2022.

CASTRO, Lucia Rabelo de. **Crianças e Jovens**: na construção da cultura. Rio de Janeiro. NAU Editora: FAPERJ. 2001.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266. 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso em: 10 mai. 2020.

CIFALI, Ana Claudia. **As disputas pela definição da justiça juvenil no Brasil**. Tese (Doutorado em Ciências Criminais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019, p.231.

CIFALI, Ana Claudia; CHIES-SANTOS, Mariana; ALVAREZ, Marcos Cesar. Justiça juvenil no Brasil: Continuidades e ruptura. **Tempo Social** - Revista de Sociologia da USP. v. 32, n. 3, p. 197-228, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/8VCgZtkgsLBZz44gHXhHXKF/>. Acesso em 10 jul. 2021.

CINTI, Conceição. Quem disse que menor em confronto com a Lei não vai preso? **Justiça Navigandi**, Teresina, ano 17, n. 3406, p. 28 out. 2012. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/22902/quem-disse-que-menor-em-confronto-com-a-lei-nao-vai-pres>. Acesso em: 13 de jun. 2022.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Revista internacional de direitos humanos**. n. 2, p. 36-63. 2005. Disponível em: https://sur.conectas.org/?gclid=Cj0KCQjw2v-gBhC1ARIsAOQdKY2ZsSPYrln6RgRt--vAYmPbgLcK0i3eOkS7oMZqD9rta26SIJCiAPAaAtjxEALw_wcB. Acesso em: 11 de jul. 2021.

CORTESÃO, Luiza; PAVAN, Ruth. Pensamento de Paulo Freire e o arco-íris sociocultural da sala de aula: entrevista com Luiza Cortesão. **Currículo sem fronteiras**. Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 311-323, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/cortesao-pavan.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2021.

COSTA, Ana Paula Motta. Os direitos dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e sistema constitucional brasileiro. In: CRAIDY, Carmem Maria; SZUCHMAN, Karine. **Socioeducação**: fundamentos e práticas. 2. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. p. 137-153.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. Internatos para adolescentes infratores no Brasil nos anos noventa: cenário e dinâmicas. In: **Políticas Públicas e estratégias de atendimento**

socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei. Brasília: Ministério da Justiça. Departamento da Criança e do Adolescente, 1998. p. 73-80.

COSTA, Marcelo Augusto da; PAVAN, Ruth. A importância de Paulo Freire para a educação humanizadora na educação superior. **Revista Docência e Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/34551>. Acesso em: 01 de jul. 2022.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima; *et al.* Prática de privação de liberdade em adolescentes: um enfoque psicossociológico. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 101-109, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v16n1/a12v16n1.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.º. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 de mai. 2020.

CRAIDY, Carmem Maria. Medidas Socioeducativas e Educação. In: CRAIDY, Carmem Maria; SZUCHMAN, Karine. **Socioeducação: fundamentos e práticas**. 2. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. p. 85-103.

DAMINELLI, Camila Serafim. **Uma Fundação para o Brasil Jovem: Funabem, Menoridade e Políticas Sociais para a infância e juventude no Brasil (1964-1979)**. Tese (Doutorado em História) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Ciências Humanas e de Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2019.

EARP. Maria de Lourdes Sá. “A política de atendimento do século XX: a infância pobre sob tutela do Estado”. In: Bazílio, Luiz Cavalieri; Earp. Maria de Lourdes; Noronha, Patrícia Anido (orgs.). **Infância tutelada e educação: história, política e legislação** Rio de Janeiro, Raval, 1993, p. 72-100.

EBERHART, Daiane; CAUDURO, Maria Teresa. Aspectos relevantes para trabalhar com o transtorno da dislalia. In: CAUDURO, Maria Teresa; CAVALHEIRO, Eliberto Lanza (Orgs.). **Educação física e a pedagogia: um encontro possível**. Frederico Westphalen: URI- Frederico Westphalen, 2013. p. 10-19.

ECCO, Idanir; NOGARO, Arnaldo. A Educação em Paulo Freire como processo de humanização. **Educare: XXI Congresso Nacional de Educação**. Curitiba, 2015. p. 3523-3535.

ESTEBAN, Maria Teresa; SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação Popular e Formação Docente: experiência de re-existência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 608-629, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/07/resistencia.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2021.

ESTEVIÃO, Carlos V. **Direitos Humanos**: justiça e educação na era dos mercados. Porto: Porto Editora, 2012.

FERNANDES Maria Nilvane; COSTA, Nayara de Souza; CORREIA, Janiely. A educação de jovens e adultos para adolescentes em conflito com a lei: a educação escolar na socioeducação. **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, v. 14, n. 3, set/dez. 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/18192>. Acesso em: 02 abr. 2022.

FERREIRA, Arthur Vianna. Apresentação. In: FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patrícia Flavia (Orgs.). **Teorias e Práticas da Pedagogia Social no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. p. 05-06.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento de uma prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 38 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 186-217.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância de ler**: em três artigos que se completa. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP. 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. O que é o “método dialógico” de ensino? O que é uma “pedagogia situada” e Empowerment? In: FREIRE, Paulo; SHOR, Ira (Orgs.). **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 64-76.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Reflexão (sobre a prática). In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 410-412.

FREITAS, Riane Conceição Ferreira. **Sistema punitivo e justiça restaurativa: os reflexos na escolarização e profissionalização na socioeducação**. 2017. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. p. 115-119.

GIROUX, Henry. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

HAMOY, Ana Celina Bentes. Medidas socioeducativas e direitos humanos. In: HAMOY, Ana Celina Bentes (org.). **Direitos humanos e medidas socioeducativas: uma abordagem jurídico-social**. Belém: Movimento República de Emaús; Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA-EMAÚS), 2007. p. 37-56.

HEISSLER, Simone Zanotelli; GURSKI, Rose. Psicanálise, Vida Loka e Rodas de Escrita com Adolescentes Privados de Liberdade. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 40, p.216-281, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/Rg7KFjH3qCnKMRrHB9yRkHg/?lang=pt>. Acesso em: 04 mar. 2021.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Educação para jovens e adultos em situação de restrição de liberdade: questões, avanços e perspectivas**. Jundiaí, Paco Editora, 2013.

KIMIECIKI, Domingos. Educação Libertadora. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 165-167.

KIMIECIKI, Domingos; ZITKOSKI, Jaime José; KARPINSKI, Raquel. Dignidade Humana. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 142-144.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Damásio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATO GROSSO DO SUL. Lei Complementar nº 115, de 21 de dezembro de 2005. **Diário Oficial**, ano XXVII, n. 6.632, Campo Grande, quinta feira, 22 de dezembro de 2005. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO6632_22_12_2005. Acesso em: 15 mar. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 3.056, de 19 de maio de 2016. **Aprova o Projeto Pedagógico do Curso e Autoriza o funcionamento do Curso AJA – MS - Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul, na Escola Estadual Pólo Profª Regina Lúcia Anffe Nunes Betine, localizada em Campo Grande/MS**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/116280848/doems-normal-20-05-2016-pg-9>. Acesso em 27 de maio de 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Polo, conforme credenciamento e autorização de funcionamento:** Resolução/SED 3.411, de 06 de fevereiro de 2018. Acesso em: 20 de out. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Lei Complementar nº 266, de 11 de julho de 2019a. **Diário Oficial Eletrônico**, ano XLI, n. 9.942, Campo Grande, segunda feira, 15 de julho de 2019c. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9942_15_07_2019>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 15.298, de 23 de outubro de 2019b. **Diário Oficial Eletrônico n. 10.014**, ano XLI, n. 10.014, Campo Grande, quarta-feira, 23 de outubro de 2019a. Disponível em: <<http://www.fundesporte.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/10-decreto-n-15.298.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Edital n. 1/2019 SAD/SED/FDT, de 30 de dezembro de 2019c. **Diário Oficial Eletrônico**, ano XLI, n. 10.060, Campo Grande, segunda feira, 20 de dezembro de 2019b. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10060_30_12_2019>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020. **Diário Oficial Eletrônico n. 10.115**, ano XLII, n. 10.115, Campo Grande, segunda feira, 16 de março de 2020. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10115_16_03_2020>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111>. Acesso em: 14 ou. 2022.

MBEMBE, Achile. **Necropolítica:** biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas:** uma introdução à pedagogia crítica fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977a.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1977b.

MEDEIROS, Fernanda Cavalcanti de; PAIVA, Ilana Lemos de. A convivência familiar no processo socioeducativo de adolescentes em privação de liberdade. **Estudos & Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 568-586, 2015. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/17659>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

NEVES, Tiago. **Entre Educativo e Penitenciário**: etnografia de um centro de internamento de menores delinquentes. Porto: Editora Afrontamento, 2008, p. 11-15.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF M. e LESSARD C. **O Ofício de professor**. História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NÓVOA, Antônio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://docplayer.com.br/144721612-Entre-a-formacao-e-a-profissao-ensaio-sobre-o-modo-como-nos-tornamos-professores.html>. Acesso em 05 ago. 2022.

NÓVOA, Antônio. **Escola e Professores**: Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador, SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Opressor/Oprimido. In STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.p 345-346.

OLIVEIRA, Izabela dos Santos; SARDINHA, Yliah Cavalcanti; MAIA, Gabriel Monteiro da Fonseca Leal. Práticas de escuta e construção nos processos socioeducativos: pensando dispositivos potencializadores da participação e autonomia de adolescentes. In: BISINOTO, Cynthia. RODRIGUES, Dayane Silva; CRUZ, Elessandra da Silva. **II Simpósio Nacional em Socioeducação**: desafios da prática socioeducativa na atualidade. Brasília: Universidade de Brasília, 2019.p. 228-235.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. Ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2016.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da Prisão: espaços de construção da identidade do homem aprisionado. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação Escolar entre as grades**. São Calos, EduFSCar. 2007, p. 11-28.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal de direitos da criança**. Genebra, 1959. Disponível em <http://www.dhnet.org.br>. Acesso em 24jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade**. Riad. 1988a. Disponível em <http://www.dhnet.org.br>. Acesso em 24 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Diretrizes das Nações para prevenção da delinquência juvenil**. Riad. 1988b. Disponível em <http://www.dhnet.org.br>. Acesso em 24 jul. 2021.

ORZECZOWSKI, Suzete Terezinha; A formação do pedagogo para além da docência à luz da pedagogia que é social!. In: FERREIRA, Vianna Ferreira; SIRINO, Marcio

Bernardino, MOTA, Patricia Flavia. (Orgs). **Teorias e Práticas da Pedagogia Social no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018, p. 161-198.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação em Direitos Humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In: SCHILLING, Flávia (org.). **Direitos Humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. Prefácio de Maria Victória Benevides. São Paulo: Cortez, 2011. p. 171-182.

PAES, Paulo Duarte. O Socioeducador. In: PAES, Paulo Duarte. AMORIM, Sandra Maria Francisco de; PEDROSSIAN, Dulce Regina dos Santos (Org.). **Formação continuada de socioeducadores**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010, p. 103-118.

PACIEVITCH, Caroline; GIL, Carmem Zeli de Vargas; SEFFNER, Fernando, PEREIRA, Nilton Mullet. A vida como ela foi: produzindo resistência nas aulas de história. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1604-1625 out./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44644>. Acesso em: 11 mai. 2021.

PARIGI, Camila da Rosa. **Auto(trans)formação permanente com professores (as) em contexto socioeducativo: educar(se) entre a coercitividade e a liberdade**. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

PASSOS, Luiz Augusto. Leitura do Mundo. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 380-382.

PAVAN, Ruth; BACKES, José Licínio. O processo de (des)proletarização do professor da educação básica. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 29, n. 2, p. 35-58, dez. 2016. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/5957>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

PEREIRA, Adriana Matos Rodrigues. SILVA, Christina Pereira da; COLIMAN, Geraldo Caliman. Prática docente na socioeducação: análise das competências sob a ótica docente **Revista Educação**. Brasília, ano 42, n. 160, p. 83-109, out./dez. 2019. Disponível em: <https://socialeducation.files.wordpress.com/2020/08/pereira-silva-caliman-2019-pratica-docente-na-socioeducacao.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

PEREIRA, Adriana Matos Rodrigues; SILVA, Christins Pereira; CALIMAN, Geraldo. Prática docente na socioeducação: análise das competências sob a ótica docente. **Revista Educação**. Brasília, ano 42, n. 160, out/dez, p. 83-109. 2019.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Diferenças teórico-metodológicas e conceituais entre “pesquisa sobre formação docente” e “pesquisa na formação de professores”. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 17, n. 23, p. 45-58, jun. 2014. Disponível em: <<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/522>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados, 1984.

RIZZINI, Irene; BARKER Gary; CASSANIGA, Neide. Políticas sociais em transformação: criança e adolescentes na era dos direitos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 15. 1999. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2057/1709>. Acesso em 26 jul. 2021.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. Introdução. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (Orgs.). **A Arte de Governar Crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 27-36.

RIZZINI, Irene; RIZZINI Irma. O malfadado SAM - Serviço de Assistência a Menores. In: **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p. 33-36.

ROSA, Camila Simões; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; TEIXEIRA, Joana D' Arc; MIRANDA, Kátia Aparecida da Silva Nunes; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da. Escolarização e socioeducação: conversas sobre marcadores sociais e trabalho docente em espaços de privação de liberdade. In: MENDES, Cláudia Lucia Silva; JULIAO, Elionaldo Fernandes; VERGÍLIO, Soraya Sampaio. **Educação, Socioeducação e Escolarização**. Rio de Janeiro: Degase, 2017.p. 41-59.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 380-382.

SANTOS, Boaventura de Santos. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, p. 11-32, jun. 1997. Disponível em: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF Acesso em: 16 mar. 2021.

SANTOS, Boaventura de Santos. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 54, p. 197-215, jun. 1999. Disponível em:

<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Porque_e_tao_dificil_construir_teorica_critica_RCCS54.PDF>. Acesso em: 16 mar. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Lucíola Licínio. Entrevista com o professor António Nóvoa. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 224-237, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6637>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Porto: Asa, 2004.

SARTORI, Jerônimo. Educação Bancária/ Educação Problematizadora. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 160-162.

SAUL. Ana Maria; SAUL Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/46865/29221>. Acesso em: 14 dez. 2021.

SILVA, Nilcéa Rocha Moreno. **Professor e sistema socioeducativo: conquistas, desafios e perspectivas para a promoção do desenvolvimento do adolescente**. 2017. 207 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Sullyvan Garcia da. **Jovens em Conflito com a Lei: os Sentidos das Atividades Socioeducativas nas Unidades Privativas de Liberdade em Goiânia**. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SOARES, Enílvia Rocha Morato. **A avaliação em contexto socioeducativo: perspectivas e desafios na escolarização de jovens em conflito com a lei**. 2017. 403 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira; MÜLLER, Verônica Regina. Educador social: conceitos fundamentais para sua formação. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE**, 9, 26 a 29 de outubro de 2009, Curitiba. Anais Curitiba: PUC-PR, 2009. p. 3201-3214. Disponível em: Acesso em: 29 abr. 2021.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; PAVAN, Ruth. Outras metodologias e outras epistemologias: pesquisas com currículos a caminho de Bacurau. **Revista Teias**, v. 20 n. 59, out/dez 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/47485>. Acesso em 17 jan. 2022.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico para entrevista em psicologia. **Psicologia da Educação**, n. 10/11, p. 193 – 215. 2000. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/issue/view/2107>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (Orgs.). Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p. 9-59.

TARGINO, Sandra Simone Valladão. **Medidas sócio-educativas aplicáveis ao adolescente infrator e suas garantias fundamentais à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente**. 2003. 128f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2003.

TAVARES, José de Farias. Procuratura da infância e da juventude. **Revista de informação Legislativa**, Brasília, n. 33, jan./mar. p. 199-208. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/176394>. Acesso em: 24 mai. 2020.

TICKELL, Shari e AKESTER, Kate. **Restorative justice**. The way ahead. Londres, Justice, 2004. Disponível: <https://jus.com.br/artigos/47790/ajustica-restaurativa-e-a-reeducacao-delitiva-nodireito-processual-penal>. Acesso em: 17 abr. 2019.

TRIGO, Bruno Henrique Gralike; MANZOTI, Carlos Venâncio; PINHEIRO, Carolina; DELMONICO, Caroline Rocha; DANIELA, Aguiar; FREITAS, Daniele Lauerma Valadão de. Aspectos penais do Estatuto da Criança e do Adolescente e análise do projeto de lei nº 333/2015. **I Colóquio de Direito de Família da Universidade Estadual de Londrina**. Londrina. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/nucleos/numape/pages/arquivos/Aspectos%20penais%20do%20ECA%20e%20an%C3%A1lise%20do%20PL%20N333%20de%202015.pdf>. Acesso em 27 set. 2020.

VETTORASSI, Andréa; OLIVEIRA, Dijaci David de; BENEVIDES, Rubens de Freitas. Direitos humanos no Brasil: os ataques às humanidades no governo Bolsonaro. **Revista Humanidades e Inovação**. v.7, n.20 , p. 401-417. 2020. Disponível em: https://sur.conectas.org/?gclid=Cj0KCCQjw2v-gBhC1ARIsAOQdKY3_EqLpychqUhjUYiOXFc7bQqYpHXcZrRgJzwM3RTms1PVz_hk_cxYaAqHUEALw_wcB. Acesso em 17 out. 2022.

ZAMBONI, Ernesta. Orientações Metodológicas Presentes no Currículo e na Docência do Ensino de História do Brasil. In: **Anais da V Jornada Estadual de Ensino de História**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 1998. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11833>. Acesso em: 30 ago. 2021.

ZEICHNER, Kenneth. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: ZEICHNER, Kenneth; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Justiça Social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 11-34.

ZITKOSKI, Jaime José; STRECK, Danilo Romeu. Que Fazer. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 345-346.

ZITKOSKI, Jaime José. Ser mais. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 426-427.

APÊNDICE

Apêndice A: Roteiro 1 de Entrevista e Questionário

Roteiro de entrevista e questionário para docentes que atuam nas Unidades Educacionais de Internação	
A) Informações pessoais e profissionais:	
1)	Nome:
2)	Idade:
3)	Endereço de @mail:
4)	Qual Unidade Educacional de Internação atua:
B) Formação inicial e continuada do professor/professora e à docência na UNEI:	
1)	Formação (graduação/licenciatura) e ano de conclusão:
2)	Possui Especialização? Em qual área? Em que ano obteve o título?
3)	Tempo de atuação no magistério? Onde foi sua experiência?
4)	Quanto tempo de atuação na UNEI?
5)	Qual/quais disciplinas leciona na UNEI?
6)	Como foi o processo de seleção para ingresso na UNEI?
7)	Quais foram suas motivações para exercer a função docente em ambiente socioeducativo?
C) Concepções sobre socioeducação e as construções a partir das formações	
1)	Já tinha conhecimento da existência das unidades socioeducativas em Campo Grande, e em outras cidades do estado de Mato Grosso do Sul?
2)	Qual foi o primeiro impacto ao entrar na sala de aula dentro das Unidades Educacionais de Internação?
3)	O que sabia sobre socioeducação? Recebeu material de estudo sobre o sistema socioeducativo? E acompanhamento pedagógico inicial?
4)	Após seu ingresso na UNEI como se deu o processo de rotina, prática pedagógica e conhecimento teórico (quefazer pedagógico)?
5)	Como é sua relação os estudantes?
6)	Como ocorre o processo educativo?
7)	Como você observa a sistema socioeducativo?
8)	Me conte como é a convivência com os estudantes?
D) Implicação da própria formação continuada às práticas pedagógicas e o direito a educação dos jovens e adolescentes privados de liberdade	
1)	Como se dá a formação continuada?
2)	Como se dá a formação continuada nas Unidades Educacionais de Internação? Elas acompanham as formações da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, ou tem calendário próprio e específico?
3)	Os pontos debatidos nas formações que atendem todos os professores da SED/MS levam em

	consideração as especificidades do sistema socioeducativo?
4)	Como se dá as formações que acontecem? Quais contribuições trazem para a prática pedagógica docente?
5)	No cotidiano da sala de aula da UNEI é possível realizar a escuta dos estudantes? Se sim, o que essa escuta causa em você?
6)	Como é visto o direito educacional em ambiente socioeducativo a jovens e adolescentes que cumprem medidas socioeducativas? Quais são suas impressões?
7)	Como você percebe o acolhimento, por parte dos alunos, do processo educativo?
8)	Você busca outros meios formativos que possam contribuir para seu processo socioeducativo? Quais?
9)	A sua prática pedagógica foi mudando ao longo da sua experiência na socioeducação?
E) Espaço de atuação	
1)	Como é o espaço onde acontece as aulas? são instalações adequados para professores e alunos?
2)	Existem espaços específicos para além da sala de aula, que você encontra com os alunos? o que acontece nesses encontros?
3)	Você já teve a oportunidade de conhecer os alojamentos? Se sim, quais foram as impressões que lhe causaram?

Apêndice B: Termo de consentimento livre e esclarecimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)¹

1 TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA

A concepção dos professores que atuam nas Unidades Educacionais de Internação sobre socioeducação e o seu *quefazer* pedagógico.

2 PESQUISADOR(A):

Nome: Alessandra Ferreira Braga Carrilho

CPF 88193047168 RG 1075787 Telefone: (67) 992656654

Endereço: Rua: Dona Carlota, 629 Bairro: Piratininga – Campo Grande MS

3 OBJETIVOS DA PESQUISA:

Analisar a concepção de socioeducação dos professores que atuam nas Unidades Educacionais de Internação (UNEI) e suas implicações para o seu *quefazer* pedagógico.

4 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA (SÍNTESE):

A convivência como professora da educação básica com estudantes que possuem familiares nas Unidades Educacionais de Internação (UNEI) e com professores que atuam ou já atuaram junto a jovens e adolescentes privados de liberdade e que recorrentemente apontam diferentes ideias sobre seu trabalho docente junto a esses alunos e alunas, foi o que me levou a investigar a concepção desses profissionais da educação que se deparam cotidianamente com especificidades educativas ao entrarem nessas unidades, e assim investigar o seu *quefazer* pedagógico.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa de acordo com a definição a seguir de Bodgan e Biklen (2008) reafirmam que o método de investigação qualitativa, “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista”, permitindo o uso de diferentes instrumentos no processo de coleta de dados. (BODGAN & BIKLEN, 2008, p. 49). Nesta pesquisa, será utilizada e entrevista semiestruturada como técnica na coleta dos dados, junto a professores que atuam em duas das UNEIS polo de Campo Grande/MS.

6 POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS:

Não há.

7 POSSÍVEIS BENEFÍCIOS ESPERADOS:

A contribuição desta pesquisa se dará, possivelmente, pela reflexão que provocará, junto a professores, a partir dos seus resultados, sobretudo, no âmbito da socioeducação. Além disso, também poderá contribuir para aprofundamento nos estudos atinentes ao pensador Paulo Freire, com destaque para o conceito e problematização do *quefazer* pedagógico dos professores.

¹ O modelo do TCLE é de responsabilidade do pesquisador e seu conteúdo deve responder a dois critérios fundamentais: assegurar ao pesquisador a autonomia para publicação dos resultados alcançados pela pesquisa e assegurar aos sujeitos que serão submetidos à pesquisa o direito de se manifestar e apoiar ou não o que estiver sendo apresentado na posposta.

Considerando as informações constantes dos itens acima, consinto, de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa e/ou responsável por participante da pesquisa, sabendo que:

1 A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o sujeito da pesquisa e/ou seu responsável;

2 É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa;

3 É garantido o anonimato²;

4 Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos;

5 A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**, da **Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)**, que a referenda e

6 O presente termo está assinado em duas vias.

Campo Grande MS, _____ / _____ / _____

1) _____
Nome e assinatura do (a)

() Sujeito da pesquisa

() Responsável pelo participante

Meio de contato: _____

2) _____
Nome e assinatura do (a) pesquisador (a)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB
Avenida Tamandaré, 6000
Jardim Seminário
Campo Grande MS
CEP 79117-900

² Nos casos em que se fizer necessário o uso da voz ou da imagem (incluindo foto) do participante deve-se elaborar documento à parte, concedendo tal autorização.

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Apresentação



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE) MESTRADO E DOUTORADO

Campo Grande/MS, 02 de julho de 2020.

À Secretaria de Estado de Educação
Ilma Sr^a Maria Cecília Amêndola da Motta

Apresentamos **ALESSANDRA FERREIRA BRAGA CARRILHO**, aluna do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

A referida doutoranda desenvolve o projeto de pesquisa intitulado “**A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS UNIDADES EDUCACIONAIS DE INTERNAÇÃO/UNEI SOBRE SOCIOEDUCAÇÃO E O SEU QUEFAZER PEDAGÓGICO**”, na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente.

Tendo em vista a elaboração de sua tese de doutorado, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Ruth Pavan, solicitamos à Vossa Senhoria, a gentileza, no sentido de que a doutoranda possa realizar a sua pesquisa nas Unidades Educacionais de Internação/UNEI, Escola Polo Regina Lúci Anfe Nunes Betine, no município de Campo Grande/MS.

Para realização da pesquisa serão utilizados os instrumentos de observações do período formativo, entrevistas semiestruturadas com os grupos de professores que atuam nas unidades Dom Bosco e Estrela do Amanhã, bem como acesso as documentações vinculadas ao sistema socioeducativo do Estado de Mato Grosso do Sul. O objetivo da pesquisa é analisar a concepção de socioeducação dos professores que atuam nas Unidades Educacionais de Internação (UNEI) e suas implicações para o seu *quefazer* pedagógico.

Agradecemos, antecipadamente a colaboração.

Cordialmente,

Prof. Dr. José Licínio Backes

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado e Doutorado/UCDB

ANEXO B – Carta de Aceite da Secretaria de Estado de Educação/SED-MS



Ofício n. 2644/CFOR/GAB/SED/2020

Campo Grande/MS, 4 de Agosto de 2020.

Senhor Coordenador,

Em atenção ao teor da solicitação de autorização, datada de 2 julho de 2020, e consoante documentação apresentada, informa-se que esta Secretaria considera que não há impeditivo à realização da pesquisa A concepção dos professores que atuam nas unidades educacionais de internação/unei sobre socioeducação e o seu quefazer pedagógico, a ser desenvolvida pela doutoranda Alessandra Ferreira Braga Carrilho.

Segundo o projeto da pesquisa, o corpus será construído a partir de entrevistas semiestruturadas a serem realizadas com os professores das UNEIs de Campo Grande/MS, com o objetivo geral de analisar a concepção de socioeducação dos professores que atuam nas Unidades Educacionais de Internação e suas implicações para o seu quefazer pedagógico

No entanto, devem ser observadas as seguintes orientações sobre o desenvolvimento da pesquisa, para que seja possível sua realização nas escolas selecionadas:

- aprovação do gestor das escolas e entendimento prévio das partes envolvidas, no sentido de preservar a rotina da instituição, de modo a evitar qualquer alteração decorrente da realização das ações;
- por envolver professores, é necessário que tenham conhecimento de todas as atividades que serão realizadas e autorizem formalmente a participação na pesquisa;
- ocorrências não previstas, durante a realização das ações programadas, devem ser relatadas para que sejam tomadas as medidas necessárias;
- considerada a importância do trabalho a ser desenvolvido, a SED sugere que, ao final, os resultados da pesquisa sejam compartilhados para posterior análise e possíveis encaminhamentos.

Esta Pasta coloca à disposição a Coordenadoria de Formação Continuada, para esclarecimentos adicionais, se necessário, por intermédio do telefone (67) 3341 0462.

Atenciosamente,

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA
Secretária de Estado de Educação
Assinado Digitalmente

Ao Senhor
Prof. Dr. JOSÉ LICÍNIO BACKES
Coordenador do Programa de Pós-Graduação - Mestrado/Doutorado - UCDB
Av. Tamandaré, n. 6000, Jardim Seminário
79117-900 - CAMPO GRANDE/MS

Elaborado por: jnunes

Este ofício possui anexo(s)

Avenida Poeta Manoel de Barros, S/N, Parque dos Poderes Governador Pedro Pedrossian, Bloco V - CEP 79031350 - Campo Grande/MS - CNPJ - 02585924000122 - Telefone: (67)3318-2323 - Email: gfor.sedms@gmail.com

Assinado digitalmente por MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA:72455195872 - Hora do servidor: 04/08/2020 09:39:42
Este documento é cópia do original. Para conferir o original, acesse o site www.edoc.ms.gov.br, e informe o código 0F-0126253 na opção "Valide aqui seu documento"

Protocolo:	_____
Data:	___/___/___

ANEXO C – Folha de Rosto da Pesquisa



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1 Projeto de Pesquisa A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS UNIDADES EDUCACIONAIS DE INTERNAÇÃO SOBRE SOCIEDUCAÇÃO E O SEU QUEFAZER PEDAGÓGICO			
2 Número de Participantes da Pesquisa 11			
3 Área Temática			
4 Área do Conhecimento Grande Área 7: Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5 Nome Alessandra Ferreira Braga Camilo			
6 CPF 681.930.471-68		7 Endereço (Rua, n.º) DONA CARLOTA VILA PRATIRINGA 629 CAMPO GRANDE MATO GROSSO DO SUL 79081170	
8 Nacionalidade BRASILEIRO	9 Telefone (07) 9265-6654	10 Outro Telefone	11 Email alessandrafbx@hotmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que esta folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data 07 / 07 / 2020		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12 Nome MISSAO SALESIANA DE MATO GROSSO		13 CNPJ 03.228.149/0001-81	14 Unidade/Orgão
15 Telefone (67) 3312-6400		16 Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: Cristiano Marcelo Espinola Carvalho		CPF: 615.043.191-68	
Cargo/Função: Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação			
Data 10 / 07 / 2020		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			

17. Nome: 19687 Capes Coordenação Aperf Pessoal Nível Superior	18. Telefone: 11990580200	19. Outro Telefone:
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 456/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.		
Nome: _____	CPF: _____	
Cargo/Função: _____	Email: _____	
Data: ____ / ____ / ____		Assinatura _____